



Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Profilleri ve Öğrenci Üretimi Eğitsel Videoların Performans Özellikleri

Hasan Celal BALIKÇI^{1*}  Serçin KARATAŞ² 

¹ Harran Üniversitesi, Türkiye

² Gazi Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

ÖZET

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 06.04.2026

Kabul Tarihi: 20.04.2026

Yayın Tarihi: 30.06.2026

Anahtar Kelimeler:

Dijital okuryazarlık,
Öğrenci üretimi video,
Video temelli öğrenme,
Üretici öğrenme,

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri (BT) kullanım durumlarını ve öğrenciler tarafından üretilen eğitsel videoların performans özelliklerini betimsel olarak incelemekte ve dereceli değerlendirme anahtarı temelinde değerlendirmektedir. Dijital çağda öğrenciler mobil cihazlar aracılığıyla video temelli içeriklerle yoğun biçimde etkileşim kurmakta; ancak içerik üreticisi olarak konumları sınırlı düzeyde incelenmektedir. Bu doğrultuda çalışma, öğrencilerin BT'ye erişim ve kullanım örüntülerini ile ürettikleri videoların performans düzeylerini bütüncül bir betimsel çerçevede ele almaktadır. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, bir devlet ortaokulunda öğrenim gören dört farklı 6. sınıf şubesindeki toplam 110 öğrenciden BT Kullanım Durumu Anketi kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından hazırlanan 32 eğitsel video, içerik yapılandırma, teknik yapı ve çoklu ortam düzenleme boyutlarını kapsayan dereceli değerlendirme anahtarı ile puanlanmıştır. Betimsel istatistikler hesaplanmış; iki bağımsız uzmanın değerlendirmeleri arasındaki uyum Cohen's Kappa katsayısı ile belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin dijital teknolojilere yaygın biçimde erişim sağladıklarını ve video platformlarını hem akademik hem eğlence temelli amaçlarla kullandıklarını göstermektedir. Video izleme deneyimi oldukça yaygınken, video üretim deneyiminin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Dereceli değerlendirme sonuçları, öğrenci videolarının genel olarak orta ve üzeri performans düzeyinde olduğunu ($\bar{x} = 19.80$; $SS = 4.69$) ve uzmanlar arası uyumun önemli düzeyde olduğunu (Kappa = 0.57–0.93) ortaya koymaktadır. Teknik ve çoklu ortam boyutlarında görece daha güçlü performans sergilenirken, planlama ve düzenleme boyutlarında farklılaşmalar gözlenmiştir. Sonuç olarak çalışma, üretim temelli video görevlerinin ortaokul düzeyinde uygulanabilir olduğunu; ancak sürecin yapılandırılmış pedagojik rehberlik ile desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, video üretim süreçlerinin açık ve yapılandırılmış biçimde tasarlanması, öğrencilere içerik planlama ve çoklu ortam tasarımı konularında rehberlik sağlanması ve dereceli değerlendirme anahtarı temelli geri bildirim süreçlerinin öğretim sürecine entegre edilmesi önerilmektedir.



Information Technology Usage Profiles of Middle School Students and Performance Characteristics of Student-Generated Educational Videos

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 06.04.2026

Accepted: 20.04.2026

Published: 30.06.2026

Keywords:

Digital literacy,
Student-generated video,
Video-based learning,
Generative learning,

This study descriptively examines the use of Information Technologies (IT) among secondary school pupils and the performance characteristics of educational videos produced by the pupils, and evaluates them on the basis of a rubric. The study examines students' access to and patterns of IT use together with the performance levels of the videos they produce. The study was conducted using a quantitative descriptive survey design. Data were collected from 110 students enrolled in four different sixth-grade classes at a public middle school through the IT Usage Questionnaire. In addition, 32 educational videos produced by the students were evaluated using a rubric that included the dimensions of content structuring, technical structure, and multimedia organization. Descriptive statistics were calculated, and inter-rater agreement was assessed using Cohen's Kappa coefficient. The findings indicate that students have widespread access to information technologies and use video platforms for both academic and entertainment purposes. While video viewing experience is highly common, video production experience appears to be more limited. Rubric evaluation results reveal that student-produced videos generally demonstrate moderate to above-average performance levels ($M = 19.80$, $SD = 4.69$), and the level of inter-rater agreement is substantial ($Kappa = 0.57-0.93$). While relatively stronger performance is observed in the technical and multimedia dimensions, variations emerge in the planning and editing aspects. Overall, the findings suggest that production-based video tasks are feasible at the middle school level; however, the process needs to be supported with structured pedagogical guidance. Therefore, video production processes should be supported through structured guidance and rubric-based feedback.

To cite this article:

Balıkçı, H. C. & Karataş, S. (2026). Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Profilleri ve Öğrenci Üretimi Eğitsel Videoların Performans Özellikleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 132-156. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2026.174>

*Sorumlu Yazar: Hasan Celal Balıkçı, hcelal@harran.edu.tr

GİRİŞ

Dijital çağda öğrenciler, eğitim ortamlarını yalnızca okul içi kaynaklarla değil; çevrim içi içerikler, mobil cihazlar ve platform tabanlı öğrenme pratikleri aracılığıyla da deneyimlemektedir. Türkiye’de güncel öğretim programı ve politika metinleri, dijital okuryazarlığı çağın gerektirdiği temel yeterliklerden biri olarak konumlandırmakta ve beceri temelli yaklaşım çerçevesinde ele almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2025). Dijital okuryazarlık; yalnızca teknik becerileri değil, medya içeriklerini eleştirel değerlendirme ve üretim süreçlerine katılım gibi çok boyutlu yetkinlikleri de kapsamaktadır (Buckingham, 2015). Ayrıca çocukların dijital ortamlarda karşılaştıkları riskleri yorumlayabilme ve güvenli kullanım stratejileri geliştirebilme becerileri sosyal medya okuryazarlığının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Livingstone, 2014). Bu çerçevede öğrencilerin dijital ortamlardaki pratikleri yalnızca boş zaman etkinliği olarak değil, öğrenme süreçleriyle etkileşim içinde gelişen deneyimsel bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Bilişim Teknolojilerinin (BT) kullanım biçimlerinin öğrenme süreçleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği sorusu, özellikle video temelli öğrenme uygulamalarında daha görünür hâle gelmektedir (Brame, 2016). Video temelli öğrenme literatürü, eğitsel videoların yalnızca pasif izleme biçiminde sunulmasının yeterli olmadığını; öğrenciyi bilişsel olarak etkin kılan stratejilerle yapılandırıldığında öğrenme çıktılarının anlamlı biçimde güçlenebileceğini göstermektedir. Durdur–düşün–yanıtla uygulamaları, videoya gömülü sorular ve yönlendirici ipuçları gibi tasarım unsurları, öğrenenin bilişsel katılımını artırarak anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir (Brame, 2016; Yousef vd., 2014). Nitekim son dönem meta-analizler, video öğrenmede aktif öğrenme stratejilerinin öğrenmenin kalıcılığı, anlama ve transfer gibi çıktılar üzerinde anlamlı kazanımlar üretebildiğini ortaya koymaktadır (Zhang vd., 2025). Bu bulgular, video tasarımının yalnızca teknik bir üretim süreci değil; bilişsel yük ve dikkat yönetimi gibi kuramsal temellerle ilişkili bir öğretim tasarımı süreci olduğunu göstermektedir.

Eğitim videosu; hareketli görüntü, sesli ve görsel unsurların bütünlük biçimde sunulduğu bir öğretim ortamı olarak tanımlanmakta ve çoklu ortam ilkeleri doğrultusunda tasarlandığında öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak öne çıkmaktadır (Ata, 2017; Mayer, 2009). Bu bağlamda Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, video temelli öğrenmeyi açıklamada önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır (Mayer, 2009). Kurama göre öğrenme; görsel ve işitsel kanalların sınırlı kapasite ilkesi doğrultusunda dengeli biçimde kullanılması ve gereksiz bilişsel yükün azaltılması ile desteklenmektedir. Özellikle dikkat çekme, tutarlılık ve bölümlendirme ilkeleri, eğitsel videolarda dikkat dağıtıcı unsurların azaltılmasının ve temel içeriğin vurgulanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin video üretim sürecine katılımı ise bu ilkelerin yalnızca izleyici konumunda değil, üretici konumunda deneyimlenmesini mümkün kılmaktadır. İçerik yapılandırma, anlatım düzenleme ve çoklu ortam öğelerini bilinçli biçimde organize etme süreci; öğrenenin bilgiyi seçme, bütünlleştirme ve yeniden temsil etme süreçlerini harekete geçirmektedir. Bu durum, video temelli öğrenmenin kuramsal temellerini açıklayan Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ile yakından ilişkilidir (Mayer, 2009). Kurama göre öğrenme, görsel ve işitsel kanallar aracılığıyla sunulan bilginin seçilmesi, düzenlenmesi ve bütünlleştirilmesi süreçleriyle gerçekleşmektedir. Öğrencilerin video üretim sürecine aktif olarak katılması ise bu bilişsel süreçlerin yalnızca izleme düzeyinde değil, üretim sürecinde de devreye girmesini sağlamaktadır. Süreç, öğrenmenin yalnızca bilgi edinme değil, bilginin aktif olarak yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan üretici öğrenme yaklaşımı (Generative Learning Approach) ile ilişkilidir. Fiorella ve Mayer’e (2015) göre öğrenenler açıklama yapma, özetleme, görselleştirme veya öğretim materyali üretme gibi üretici etkinlikler aracılığıyla bilgiyi yeniden organize ederek daha derin bilişsel işleme (bilgiyi anlamlandırma ve yeniden yapılandırma) gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda video üretimi gibi öğrenci merkezli üretim görevleri, öğrenenin bilgiyi pasif olarak tüketmesinden çok aktif biçimde yapılandırmasını sağlayan öğrenme ortamları olarak

değerlendirilmektedir.

Üretim odaklı pedagojiler, öğrencinin pasif bir içerik tüketicisi olmaktan çıkarak aktif bir içerik üreticisine dönüşmesini temel alır (Rasi & Poikela, 2016). Öğrenci tarafından oluşturulan videolar; yalnızca teknik bir ürün değil, içerik yapılandırma, kavramsal organizasyon ve yaratıcı ifade süreçlerini içeren bütüncül bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmektedir (Greene & Crespi, 2012). Öğrenci üretimi videoların biçimsel özelliklerini inceleyen çalışmalar, öğrencilerin öğretmen merkezli video formatlarından farklı üretim tercihleri geliştirdiğini ve bu tercihlerde içerik bütünlüğü ile görsel temsil stratejilerinin belirleyici olduğunu göstermektedir (Arruabarrena vd., 2021).

Alanyazında gerçekleştirilen sistematik inceleme çalışmasında (Balıkcı & Karataş, 2024), öğrenci üretimi videoların farklı disiplinlerde giderek yaygınlaştığı ve özellikle süreç tasarımı ile değerlendirme ölçütlerinin pedagojik etkililik açısından belirleyici rol oynadığı ortaya konulmaktadır. Bu genel eğilime paralel olarak, STEM alanlarında yürütülen çalışmalar, öğrenci tarafından oluşturulan videoların ilgi, yaratıcı düşünme ve içerik bilgisiyle ilişkili bir öğrenme potansiyeli taşıdığına işaret etmektedir (Campbell vd., 2019; Campbell vd., 2022). Bununla birlikte, bu çalışmaların büyük bölümünün uygulama odaklı betimleyici çalışmalar veya algı temelli değerlendirmelere dayandığı; BT kullanım durumu ile üretim süreçlerinin performans özellikleri arasındaki ilişkinin sınırlı biçimde incelendiği görülmektedir. BT kullanım biçimleri, öğrencilerin yalnızca içeriklere erişim düzeylerini değil; aynı zamanda bu içerikleri nasıl yapılandırdıklarını, hangi dijital araçları tercih ettiklerini ve çoklu ortam öğelerini nasıl organize ettiklerini de etkilemektedir (Buckingham, 2015; Hobbs, 2010). Özellikle video üretim süreçlerinde, öğrencilerin dijital ortamlara aşinalık düzeyi, içerik planlama, teknik düzenleme ve çoklu ortam bütünleştirme becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Arruabarrena vd., 2021; Vasilchenko vd., 2017). Bu bağlamda BT kullanım profilleri, öğrencilerin üretim temelli görevlerde sergiledikleri performansın anlaşılmasında önemli bir açıklayıcı çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dijital kullanım örüntüleri ile ürettikleri eğitsel videoların performans özelliklerinin birlikte ele alınması, üretim temelli öğrenme süreçlerinin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Proje tabanlı öğrenme bağlamında yürütülen çalışmalar, öğrenci üretimi videoların görünmez öğrenme süreçlerini görünür kılabildiğini ve öğrenen merkezli bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, üretim sürecinde öğretmenin rehberlik rolü ile öğrenci özerkliği arasındaki dengenin her zaman sorunsuz kurulamadığı; zaman zaman yönlendirme ile bağımsızlık arasında pedagojik gerilimler oluşabildiği rapor edilmiştir (Palmgren-Neuvonen & Korkeamäki, 2015). Bu durum, video üretim etkinliklerinin açık biçimde yapılandırılmış bir pedagojik çerçeve ve tanımlı değerlendirme ölçütleri doğrultusunda tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla BT kullanım durumu bağlamında öğrenci üretimi videoların performans özelliklerinin betimlenmesi, üretim temelli öğrenme uygulamalarının mevcut durumunu ortaya koymak ve öğretim tasarımına yönelik çıkarımlar geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Nitekim dijital ortamlara yoğun biçimde entegre olmuş öğrencilerin bu deneyimleri, yalnızca içerik tüketim alışkanlıklarını değil; aynı zamanda video üretimine ilişkin sezgisel bilgi, içerik yapılandırma biçimleri ve tercih ettikleri anlatım formatlarını da şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda, BT kullanım durumunun öğrenci üretimi video performansı ile birlikte ele alınması, dijital ortamlarda gelişen tüketim-üretim sürekliliğini ortaya koymak ve öğrencilerin üretim temelli görevlerde sergiledikleri performansı daha bütüncül bir çerçevede anlamlandırmak açısından kuramsal ve pedagojik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin BT'ye erişim ve kullanım durumlarını ortaya koymak ve öğrenciler tarafından üretilen eğitsel videoların dereceli değerlendirme anahtarı temelinde

belirlenen performans özelliklerini betimsel olarak incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, öğrencilerin BT ile kurdukları kullanım örüntülerini ve üretim temelli video görevlerinde sergiledikleri performansı aynı betimsel çerçevede bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, üretim odaklı öğrenme uygulamalarının mevcut durumuna ilişkin bütüncül bir görünüm sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma soruları, bilişim teknolojileri kullanım özellikleri ile öğrenci üretimi video performansını betimsel olarak ayrı boyutlar halinde ele almakla birlikte, bu iki yapının birlikte yorumlanmasına olanak sağlayacak biçimde kurgulanmıştır.

Araştırma Soruları

1. Ortaokul öğrencilerinin BT'ye erişim olanakları, kullanım sıklıkları ve kullanım amaçları nasıldır?
2. Öğrenciler tarafından üretilen eğitsel videoların, belirlenen performans düzeyleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan ve herhangi bir müdahalede bulunmaksızın mevcut özelliklerin sistematik biçimde incelenmesini temel alan bir araştırma desendir. Bu modelde araştırmacı, değişkenler üzerinde kontrol veya manipülasyon gerçekleştirilmesinin belirli bir grubun özelliklerini betimlemeye odaklanır (Büyüköztürk vd., 2017).

Betimsel tarama çalışmaları, özellikle mevcut durumun fotoğrafını çekmeye yönelik araştırmalarda tercih edilmekte; değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmekten çok belirlenen değişkenlere ilişkin dağılım ve örüntüleri ortaya koymayı hedeflemektedir (Karasar, 2015). Bu bağlamda araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin BT kullanım durumları ile öğrenciler tarafından üretilen videoların performans özellikleri betimsel bir yaklaşımla incelenmiş; süreçte herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, çalışmanın yürütüldüğü bir devlet ortaokulunda 2021 yılında öğrenim görmekte olan dört farklı 6. sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Söz konusu şubelerde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 132'dir. Bu kapsamda BT Kullanım Durumu Anketi öğretmen aracılığıyla uygulanmış ve toplam 110 öğrenciden veri elde edilmiştir. 22 öğrencinin verisi anket uygulama sürecinde devamsızlık, gönüllü katılım sağlamama veya veri toplama sürecine dahil olamama gibi nedenlerle dahil edilememiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında evrenin önemli bir bölümüne ulaşılmıştır. Veri toplanan sınıfların isimleri etik kaygılar doğrultusunda değiştirilmiş ve V, X, Y ve Z olarak kodlanmıştır. Anket uygulamasına katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

BT Kullanım Durumu Anketine Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
6-V	28	26
6-X	30	27
6-Y	24	22
6-Z	28	25
Toplam	110	100

Tablo 1'e göre 110 öğrenciden BT kullanımına ilişkin veri toplanmıştır. Ancak öğrenci üretimi eğitsel video etkinliği tüm katılımcılar için zorunlu tutulmamış olup, video üretimi sürecine gönüllü olarak katılan öğrenciler tarafından oluşturulan toplam 32 video değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bu nedenle video performansına ilişkin bulgular, üretim sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrencilerle sınırlıdır. Öğrenciler tarafından hazırlanan videoların dereceli değerlendirme anahtarı ile incelenmesi sürecinde toplam 32 video değerlendirilmiştir. Video hazırlayan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Video Hazırlayan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Video Sayısı (n)
6-V	8
6-X	8
6-Y	9
6-Z	7
Toplam	32

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde hem anket uygulamasına katılan öğrencilerin hem de video hazırlayan öğrencilerin dört şubeye görece dengeli biçimde dağıldığı görülmektedir. Bu dağılım, elde edilen verilerin belirli bir sınıf düzeyinde yoğunlaşmadığını ve farklı şubelerden gelen katılımlarla oluşturulduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama sürecinde iki farklı araçtan yararlanılmıştır: (1) Öğrencilerin Oluşturduğu Videoların Dereceli Değerlendirme Anahtarı ve (2) BT Kullanım Durumu Anketi.

Öğrencilerin Oluşturduğu Videoların Dereceli Değerlendirme Anahtarı

Araştırma kapsamında öğrencilerden konu ve ders sınırlaması yapılmaksızın herhangi bir konuda eğitsel nitelik taşıyan bir video hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler hazırladıkları videoları ders öğretmenine iletmiş; videolar araştırmacılarından biri tarafından oluşturulan bir YouTube kanalına yüklenerek değerlendirme sürecine hazır hâle getirilmiştir. Videolar yalnızca araştırma sürecinde değerlendirme amacıyla kullanılmış ve kamuya açık biçimde paylaşılmamıştır.

Hazırlanan videoların değerlendirilmesinde dereceli değerlendirme anahtarı kullanılmıştır. Formun geliştirilme sürecinde Özcan, Kukul ve Karataş (2016) tarafından geliştirilen *Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği* temel alınmış ve alanyazından yararlanılarak gerekli uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. Değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan

uzmanlarından geri bildirim alınmış; öneriler doğrultusunda formun son hali oluşturulmuştur.

Dereceli değerlendirme anahtarı, öğrencilerin ürettikleri videoları içerik, teknik yapı ve çoklu ortam düzenleme özellikleri açısından değerlendirmeye yönelik ölçütler içermektedir. Videolar, öğretim teknolojileri alanında uzman bir değerlendirici ile iletişim alanında uzman ve Türkçe öğretmeni olan bir değerlendirici olmak üzere iki bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler uzmanlar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir.

BT Kullanım Durumu Anketi

Araştırmada öğrencilerin dijital kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen BT Kullanım Durumu Anketi kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş; ortaokul öğrencilerinin internet, YouTube ve video üretim deneyimlerine yönelik kullanım örüntülerini ortaya koymaya yönelik maddeler oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak form, kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik, matematik eğitimi, öğretim teknolojileri, ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanlarında görev yapan toplam sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. Anket toplam 16 sorudan oluşmakta olup öğrencilerin BT'ye erişim biçimleri, günlük kullanım süreleri, video izleme amaçları ve video üretim deneyimlerine ilişkin betimsel veri sağlamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. BT Kullanım Durumu Anketi'nden elde edilen kapalı uçlu sorulara ilişkin veriler için frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin internete erişim araçları, kullanım süreleri, video izleme amaçları ve platform tercihlerine ilişkin dağılımlar grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yaklaşımı doğrultusunda kodlanmıştır. Öğrencilerin YouTube'da takip ettikleri kanallar ve takip etme nedenlerine ilişkin ifadeler benzerliklerine göre gruplandırılmış ve tematik kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama sonucunda elde edilen kategorilere ait frekans değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Öğrenciler tarafından hazırlanan videoların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar için aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Dereceli değerlendirme anahtarından elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuş ve performans dağılımı betimsel olarak yorumlanmıştır.

Videoların iki uzman tarafından puanlanması sonucunda uzmanlar arası uyum düzeyini belirlemek amacıyla Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Kappa analizleri Jamovi 2.3.12 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve elde edilen katsayılar Tablo 4'te raporlanmıştır.

Araştırmada elde edilen tüm veriler betimsel bir çerçevede değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, ortaokul öğrencilerinin BT kullanım durumları ile üretim temelli video performanslarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymaya odaklanan bir analiz sürecine dayanmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Bulguların sunumunda betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve frekans (f) değerleri kullanılarak elde edilen dağılımlar görselleştirilmiştir. Öğrencilerin BT kullanım özelliklerine ilişkin

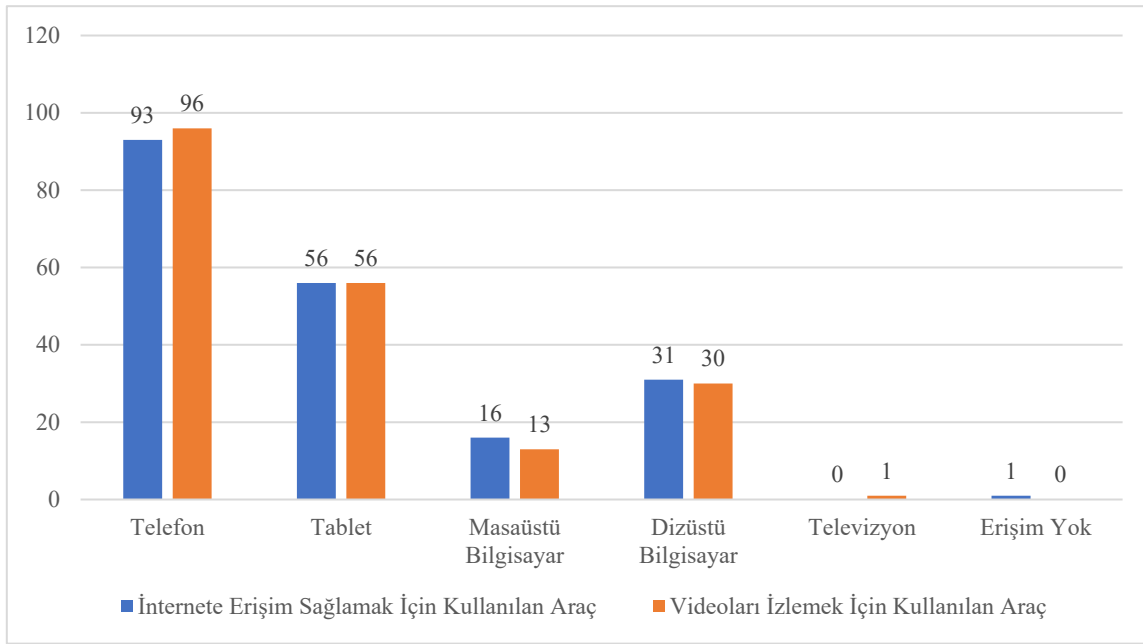
bulgular ile öğrenci üretimi videoların performans özelliklerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

1. Ortaokul Öğrencilerinin BT'ye Erişim Olanakları, Kullanım Sıklıkları ve Kullanım Amaçları Nasıldır?

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerin BT'ye erişim olanakları ve video izleme süreçlerinde tercih ettikleri araçlara ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğrencilerin internete erişim sağlamak ve video izlemek amacıyla kullandıkları araçlara ilişkin dağılım Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

İnternete Erişim ve Video İzleme İçin Kullanılan Araçlar



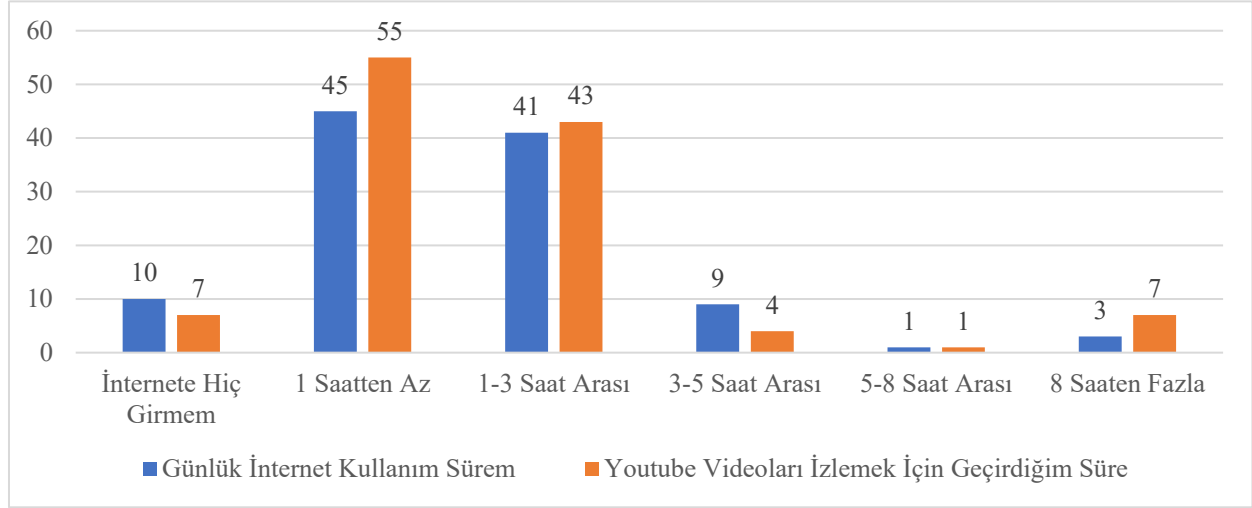
Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin internete erişim için en çok telefonu ($f=93$) kullandıkları görülmektedir. Tablet ($f=56$) ve dizüstü bilgisayar ($f=31$) diğer yaygın erişim araçlarıdır. Masaüstü bilgisayar kullanımı ($f=16$) daha sınırlı düzeyde kalmıştır. Televizyon aracılığıyla internet erişimi sağlayan öğrenci bulunmazken, erişim imkânı olmadığını belirten öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Video izleme amacıyla kullanılan araçlar incelendiğinde ise telefonun ($f=96$) yine ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Tablet ($f=56$) ve dizüstü bilgisayar ($f=30$) kullanımı benzer düzeydedir. Masaüstü bilgisayar kullanımı ($f=13$) görece düşük kalırken, televizyon üzerinden video izleyen öğrenci sayısının oldukça sınırlı olduğu ($f=1$) görülmektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin hem internet erişiminde hem de video izleme süreçlerinde mobil cihazları öncelikli olarak tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin birden fazla cihaz ile internete erişim sağladıkları görülmektedir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerin BT'yi kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Öğrencilerin Günlük İnternet ve YouTube Kullanım Sürelerinin Dağılımı



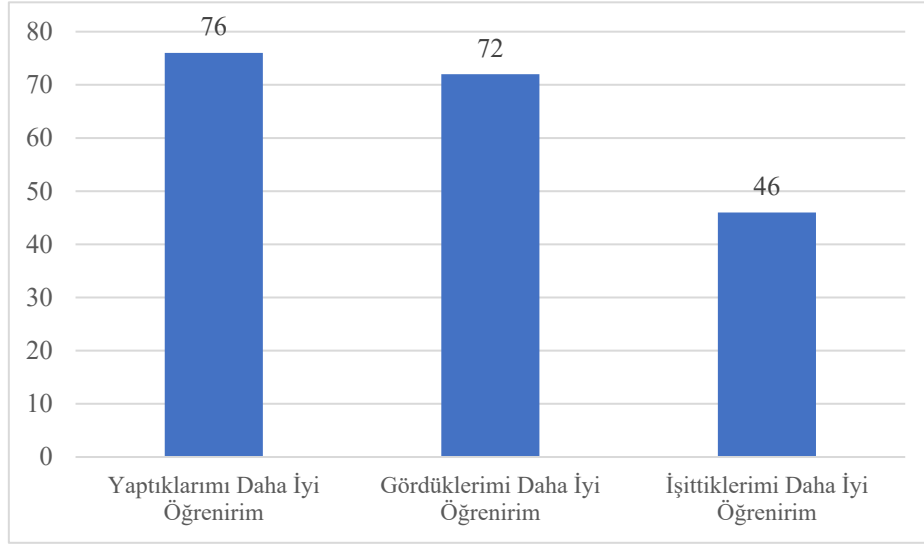
Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerinin ağırlıklı olarak “1 saatten az” (f=45) ve “1–3 saat arası” (f=41) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. “3–5 saat arası” internet kullanan öğrenci sayısı 9 iken, “5–8 saat arası” ve “8 saatten fazla” kullanımın oldukça sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. “İnternete hiç girmem” diyen öğrenci sayısının ise 10 olduğu görülmektedir.

YouTube videolarını izlemek için geçirilen süreler incelendiğinde ise yine en yoğun dağılımın “1 saatten az” (f=55) ve “1–3 saat arası” (f=43) kategorilerinde olduğu görülmektedir. “3–5 saat arası” video izleyen öğrenci sayısı 4 iken, “5–8 saat arası” ve “8 saatten fazla” kategorilerinde yer alan öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. YouTube videosu izlemediğini belirten öğrenci sayısı 7’dir.

Bu bulgular, öğrencilerin internet ve YouTube kullanımının ağırlıklı olarak günlük 1–3 saat aralığında yoğunlaştığını göstermektedir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerin öğrenme tercihlerine ilişkin dağılımlar incelenmiştir. Öğrencilere yöneltilen “Aşağıdaki seçenekleri incelediğimde öğrenme biçimimi şu şekilde ifade edebilirim” sorusuna verdikleri yanıtlar Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Tercihlerinin Dağılımı

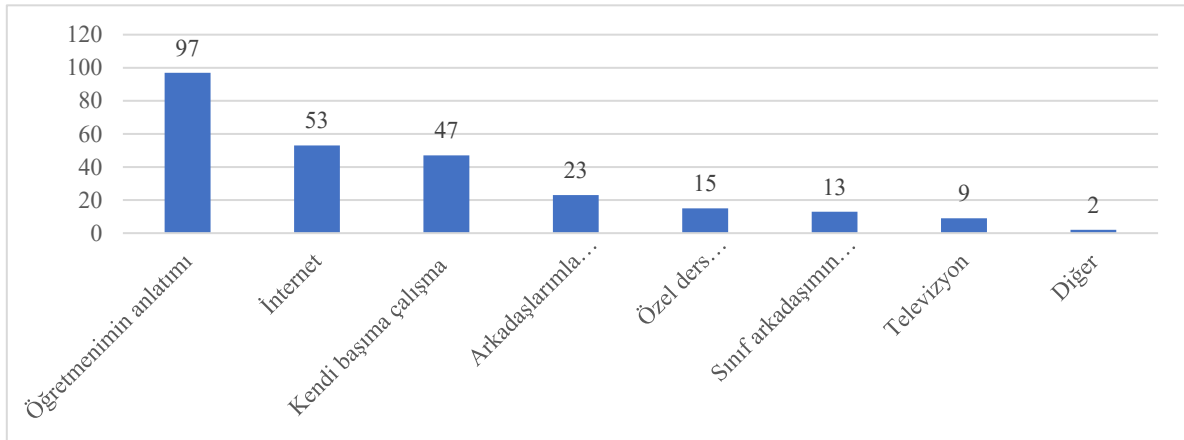


Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin en fazla “Yaptıklarımı Daha İyi Öğrenirim” ($f=76$) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bunu “Gördüklerimi Daha İyi Öğrenirim” ($f=72$) seçeneği izlemektedir. “İşittiklerimi Daha İyi Öğrenirim” seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı ise 46’dır. Öğrencilerin bir kısmının birden fazla seçeneği işaretlediği görülmüştür.

Bu dağılım, öğrencilerin öğrenme tercihlerinde uygulama ve görsel deneyime yönelik bir eğilimin bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi araç ve kaynaklardan destek aldıklarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğrencilerin “Öğrenmeye daha çok destek olur” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Destek Sağlayan Kaynaklara İlişkin Dağılım



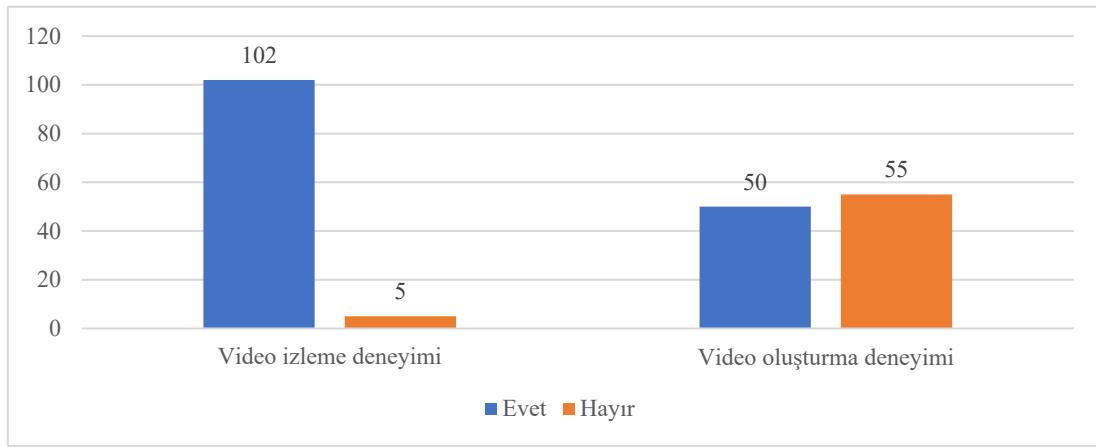
Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde en fazla “Öğretmenimin anlatımı” seçeneğini ($f=97$) işaretledikleri görülmektedir. Bunu “İnternet” ($f=53$) ve “Kendi başıma çalışma” ($f=47$) seçenekleri izlemektedir. “Arkadaşlarımla birlikte çalışma” ($f=23$) ve “Özel ders öğretmeni”

(f=15) daha sınırlı düzeyde tercih edilmiştir. “Sınıf arkadaşımın desteği” (f=13) ve “Televizyon” (f=9) daha düşük sıklıkta belirtilmiştir. “Diğer” kategorisinde ise 2 öğrencinin farklı ifadeler kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı birden fazla seçeneği işaretlemiştir. Bu dağılım, öğrenme sürecinde öğretmenin merkezi bir konuma sahip olduğunu, bununla birlikte internet ve bireysel çalışma biçimlerinin de önemli bir destek unsuru olarak görüldüğünü göstermektedir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilerin video izleme ve video oluşturma deneyimlerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğrencilerin video izleme ve oluşturma deneyimlerine yönelik dağılım Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

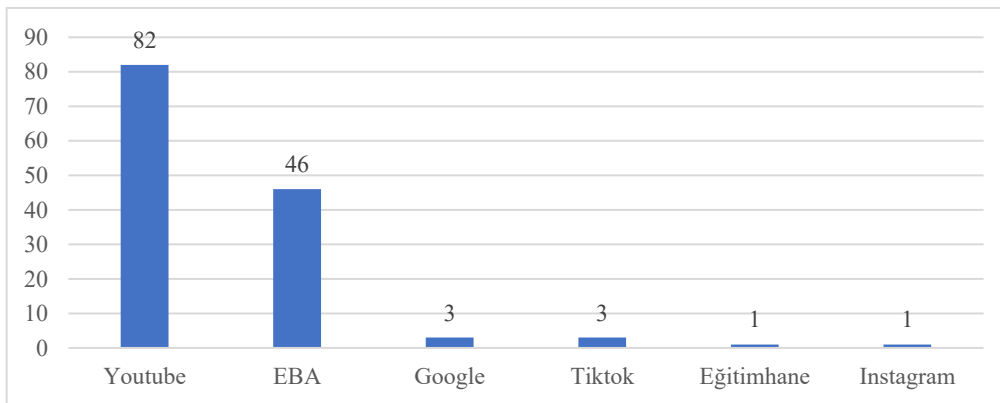
Öğrencilerin Video İzleme ve Video Oluşturma Deneyimi



Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun video izleme deneyimine sahip olduğu görülmektedir (Evet=102; Hayır=5). Video oluşturma deneyimine ilişkin dağılım incelendiğinde ise 50 öğrencinin video oluşturma deneyimine sahip olduğunu, 55 öğrencinin ise daha önce video oluşturmadığını belirttiği görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin video temelli içerik tüketimine yüksek düzeyde aşina olduklarını, ancak içerik üretimi konusunda daha sınırlı bir deneyime sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin video temelli içerik tüketimine yüksek düzeyde aşina olduklarını, ancak üretim deneyiminin daha sınırlı bir öğrenci grubunda yoğunlaştığını göstermektedir. Öğrencilerin video izlemek için tercih ettikleri platformlara ilişkin dağılım Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6

Video İzlemek İçin Kullanılan Platformlar

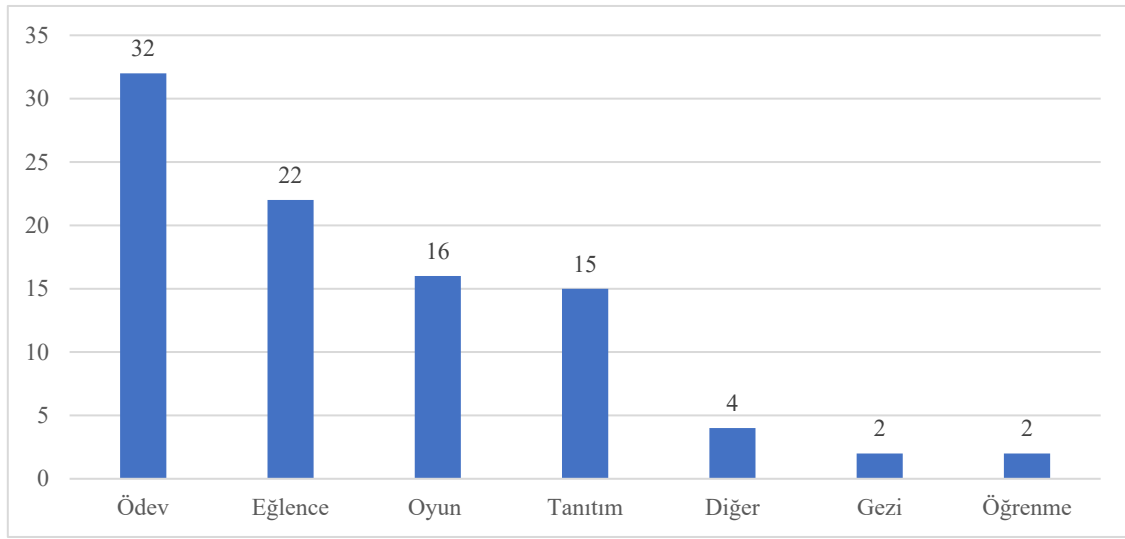


Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun video izlemek için YouTube platformunu (f=82) tercih ettiği görülmektedir. EBA platformunu kullanan öğrenci sayısı 46'dır. Google (f=3), Tiktok (f=3), Eğitimhane (f=1) ve Instagram (f=1) daha sınırlı düzeyde belirtilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin video temelli içerik tüketiminde YouTube'un baskın bir öğrenme ve içerik tüketim ortamı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin hazırladıkları videoların büyük ölçüde YouTube'daki anlatım formatlarını örnek almasının olası nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Video oluşturma deneyimi olduğunu belirten öğrencilerin video üretim amaçlarına ilişkin dağılım Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7

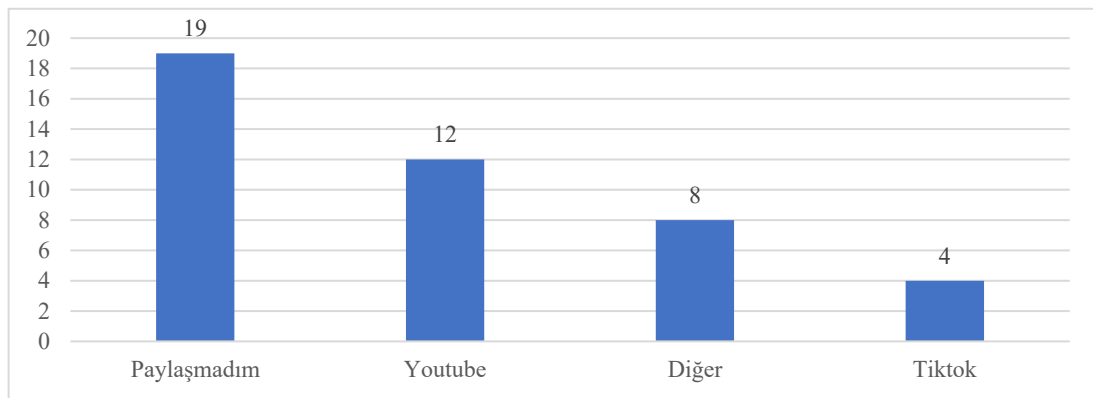
Öğrencilerin Video Oluşturma Amaçları



Şekil 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok "Ödev" amacıyla (f=32) video oluşturdukları görülmektedir. Bunu "Eğlence" (f=22), "Oyun" (f=16) ve "Tanıtım" (f=15) amaçları izlemektedir. "Gezi" (f=2), "Öğrenme" (f=2) ve "Diğer" (f=4) kategorileri daha düşük sıklıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretlediği görülmektedir. Video oluşturma deneyimi olan öğrencilerin hazırladıkları videoları paylaşma durumlarına ilişkin bulgular Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Öğrencilerin Oluşturdukları Videoları Paylaşma Durumu

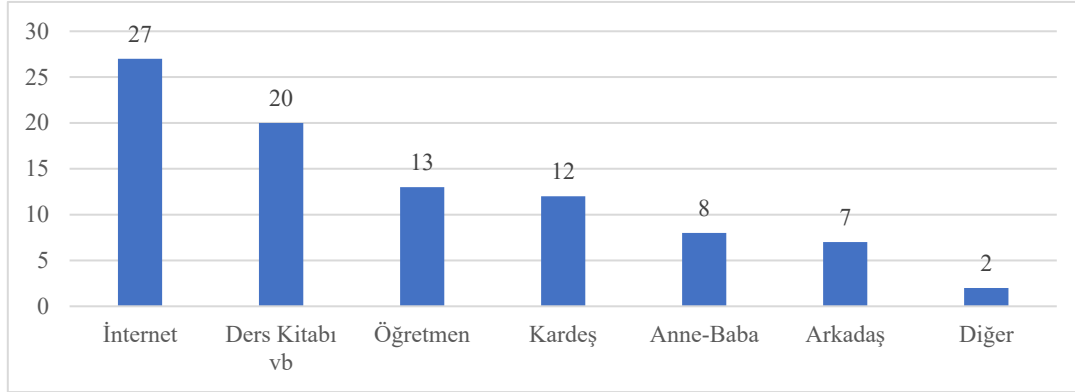


Şekil 8 incelendiğinde video oluşturan öğrencilerin önemli bir bölümünün videolarını paylaşmadığı (f=19) görülmektedir. Videolarını YouTube'da paylaşan öğrenci sayısı 12, Tiktok'ta paylaşan öğrenci sayısı 4 ve diğer platformlarda paylaşan öğrenci sayısı 8'dir. Bu bulgu, video

üretiminin paylaşım davranışıyla her zaman örtüşmediğini göstermektedir. Video oluşturan öğrencilerin süreçte yararlandıkları kaynaklara ilişkin dağılım Şekil 9’da verilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretlemelerine olanak sağlanmıştır.

Şekil 9

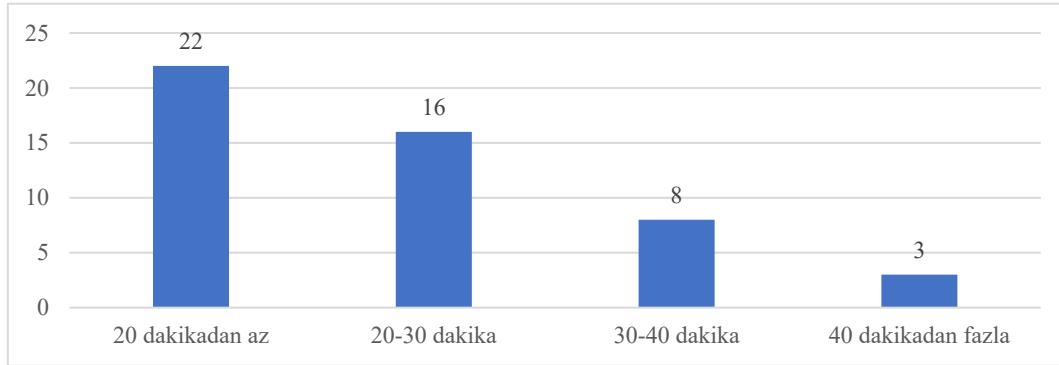
Video Oluşturma Sürecinde Yararlanılan Kaynaklar



Şekil 9 incelendiğinde öğrencilerin en fazla internetten ($f=27$) ve ders kitabından ($f=20$) yararlandıkları görülmektedir. Öğretmen ($f=13$), kardeş ($f=12$), anne-baba ($f=8$) ve arkadaş ($f=7$) destek kaynakları arasında yer almaktadır. “Diğer” kategorisinde 2 öğrenci farklı kaynaklar belirtmiştir. Bu dağılım, video üretim sürecinde dijital kaynakların öncelikli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin video oluşturma sürelerine ilişkin dağılım Şekil 10’da sunulmuştur.

Şekil 10

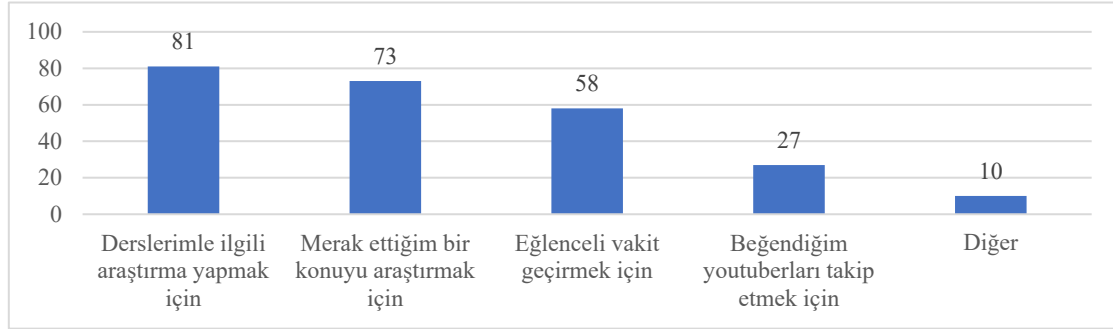
Öğrencilerin Video Oluşturma Süreleri



Şekil 10 incelendiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün videolarını 20 dakikadan az sürede ($f=22$; %45) hazırladığı görülmektedir. 20–30 dakika arası süre belirten öğrenci sayısı 16 (%33), 30–40 dakika arası 8 (%16) ve 40 dakikadan fazla süre belirten öğrenci sayısı 3 (%6) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin video izleme amaçlarına ilişkin bulgular Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11

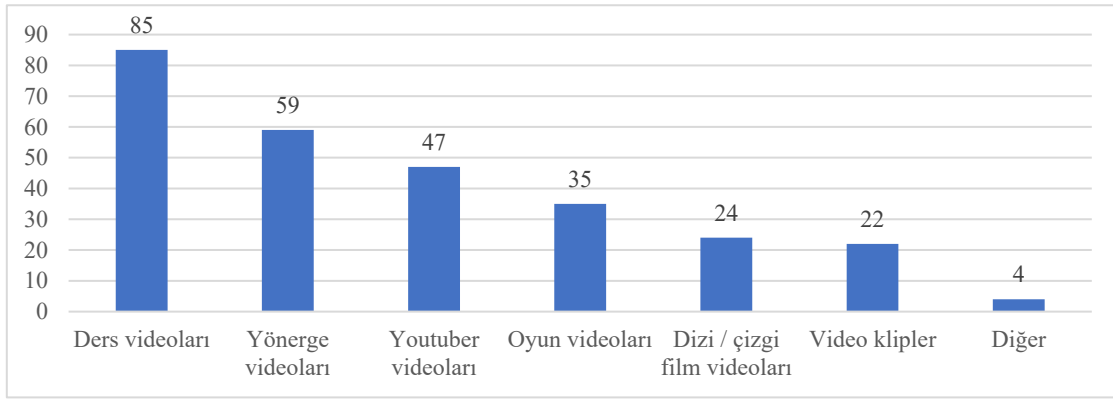
Öğrencilerin Video İzleme Amaçları



Şekil 19 incelendiğinde öğrencilerin en fazla “Derslerimle ilgili araştırma yapmak” (f=81) ve “Merak ettiğim bir konuyu araştırmak” (f=73) amacıyla video izledikleri görülmektedir. “Eğlenceli vakit geçirmek” (f=58) üçüncü sırada yer almaktadır. “Beğendiğim YouTuber’ları takip etmek” (f=27) ve “Diğer” (f=10) seçenekleri daha düşük sıklıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin en sık izledikleri video türlerine ilişkin dağılım Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12

Öğrencilerin İzlediği Video Türleri



Şekil 12 incelendiğinde öğrencilerin en fazla ders videolarını (f=85) izledikleri görülmektedir. Bunu yönerge videoları (f=59) ve YouTuber videoları (f=47) izlemektedir. Oyun videoları (f=35), dizi/çizgi film videoları (f=24) ve video klipler (f=22) diğer izlenen türler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin YouTube’da takip ettikleri kanallara ve takip etme nedenlerine ilişkin açık uçlu soruya verdikleri yanıtların kodlama sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Takip Ettikleri Kanal Türleri ve Takip Etme Amaçları

Kategori	Alt Kod	Kodlama Sıklığı (f)
Takip edilen kanal türleri	Eğitim kanalları	55
	YouTuber’lar	46
	Diğer kanallar	9
	Çocuk kanalı	2
	Yok	12
Takip edilme nedenleri	Ders çalışmak	20
	Oyun izlemek	18
	Müzik dinlemek	10

Beğenmek	9
Eğlenmek	7
Film izlemek	5
Ders anlatımını beğenmek	3
Tekrar etmek	3
Belgesel izlemek	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin en fazla eğitim kanallarını (f=55) ve bireysel YouTuber'ları (f=46) takip ettikleri görülmektedir. Daha düşük sıklıkta çocuk kanalları (f=2) ve diğer kanallar (f=9) yer almaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin herhangi bir kanalı takip etmedikleri belirlenmiştir (f=12).

Takip edilme nedenleri incelendiğinde öğrencilerin en sık “ders çalışmak” (f=20) ve “oyun izlemek” (f=18) gerekçelerini ifade ettikleri görülmektedir. “Müzik dinlemek” (f=10), “beğenmek” (f=9) ve “eğlenmek” (f=7) diğer öne çıkan nedenler arasında yer almaktadır. Daha düşük sıklıkta ise film izlemek, ders anlatımını beğenmek, tekrar etmek ve belgesel izlemek gibi ifadeler yer almaktadır. Bu bulgular öğrencilerin takip davranışlarında hem akademik hem de eğlence temelli motivasyonların birlikte yer aldığını göstermektedir. Öğrencilerin video içeriklerini yalnızca ders amaçlı değil, aynı zamanda eğlence ve ilgi temelli nedenlerle de takip ettikleri anlaşılmaktadır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin BT'ye erişim olanaklarının yaygın olduğu, internet ve YouTube kullanımının günlük yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin internet ve video izleme süreçlerinde mobil cihazları öncelikli olarak tercih ettikleri; video içeriklerini hem akademik hem eğlence temelli amaçlarla izledikleri anlaşılmaktadır. Video izleme deneyiminin oldukça yaygın olduğu, video oluşturma deneyiminin ise daha sınırlı bir öğrenci grubunda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca video üretimi sürecinde internet ve ders kitabı gibi kaynakların öne çıktığı görülmektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin dijital ortamlara aşinalık düzeyine ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeveden hareketle ikinci araştırma sorusu kapsamında öğrenciler tarafından üretilen eğitsel videoların dereceli değerlendirme anahtarı temelinde belirlenen performans özellikleri incelenmiştir.

2. Öğrenciler Tarafından Üretilen Eğitsel Videoların Performans Özellikleri Nasıldır?

Öğrenciler tarafından hazırlanan videoların değerlendirilmesinde iki bağımsız uzman tarafından yapılan puanlamalar arasındaki uyum düzeyini belirlemek amacıyla Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Uzmanlar arası uyuma ilişkin elde edilen Kappa değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Dereceli Değerlendirme Anahtarı Kategorilerine Göre Uzmanlar Arası Uyum (Kappa) Değerleri

Dereceli değerlendirme anahtarı kategorileri	Kappa değeri
Video girişi	0.73*
Videonun amacı	0.60*
Video içeriği	0.78*
Ekonomikliği	0.76*
Dil ve dilbilgisi kullanımı	0.76*
Ses	0.90*

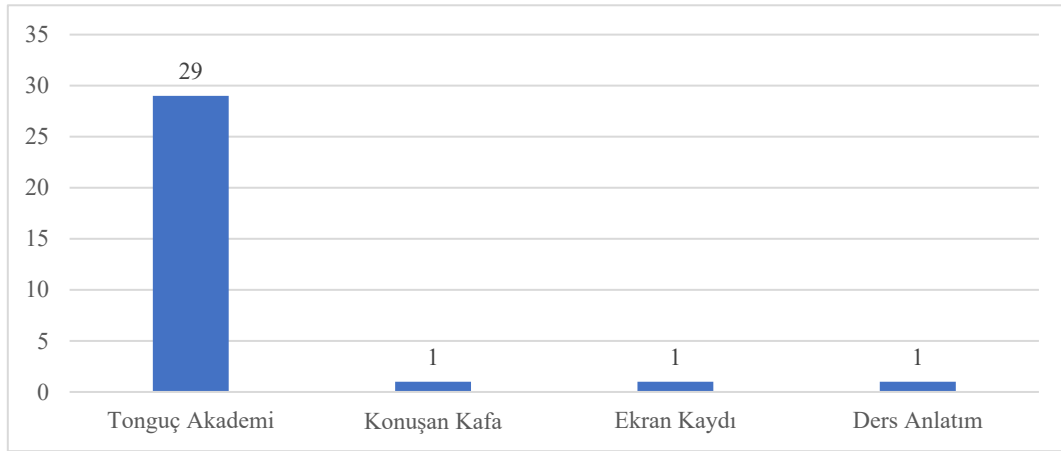
Müzik	0.81*
Çoklu ortam kalitesi	0.93*
Çoklu ortam tutarlılığı	0.83*
Çoklu ortam senkronizasyonu	0.75*
Videonun Düzenlemesi	0.57*

Tablo 4 incelendiğinde tüm kategorilerde elde edilen Kappa değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Kappa katsayılarının 0.57 ile 0.93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kappa değerleri ortalaması 0,77 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, alanyazında belirtilen sınıflandırmaya göre kodlayıcılar arası uyumun önemli düzeyde olduğunu göstermektedir (Bıkmaz Bilgen & Doğan, 2017). Özellikle ses (0.90) ve çoklu ortam kalitesi (0.93) kategorilerinde çok yüksek düzeyde uyum olduğu; video düzenleme (0.57) kategorisinde ise diğer boyutlara kıyasla daha düşük ancak kabul edilebilir düzeyde bir uyum bulunduğu görülmektedir.

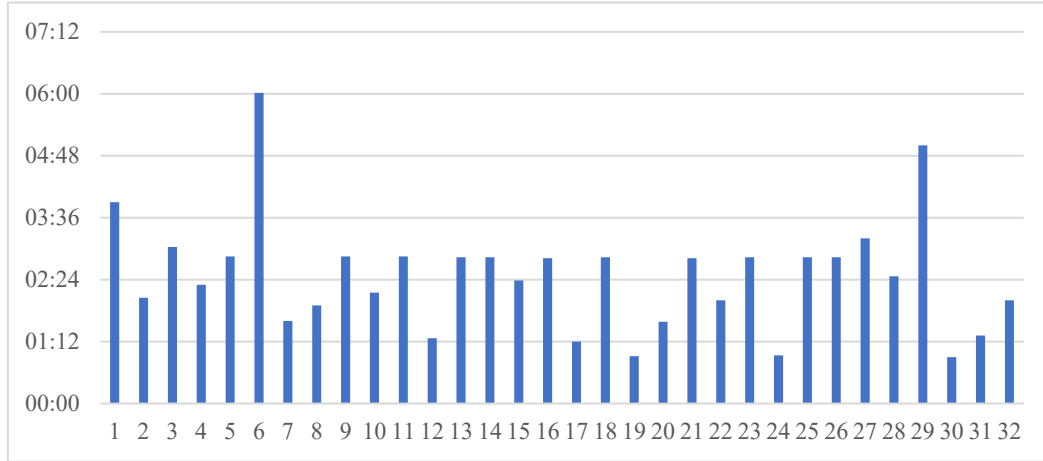
Bu bulgular, dereceli değerlendirme anahtarı kullanılarak yapılan puanlamaların güvenilir olduğunu ve uzmanlar arasında tutarlı bir değerlendirme sürecinin gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenciler tarafından hazırlanan videoların biçimsel özelliklerine ilişkin dağılım Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13

Video stiline göre dağılım



Şekil 13 incelendiğinde videoların büyük çoğunluğunun ($n=29$) öğrenciler tarafından “Tonguç Akademi” olarak ifade edilen, kayıt kalem ve anlatım temelli ders videosu stilinde hazırlandığı görülmektedir. Bunun dışında bir video etkileşimli tahta önünde ders anlatımı, bir video “konuşan kafa” formatı ve bir video ekran kaydı biçiminde hazırlanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin üretim sürecinde hâkim oldukları ve sık karşılaştıkları video formatlarını model aldıklarını göstermektedir. Oluşturulan videoların sürelerine ilişkin dağılım ise Şekil 14’te verilmiştir.

Şekil 14*Videoların sürelerine göre dağılım*

Şekil 14 incelendiğinde videoların büyük bölümünün kısa süreli olduğu, çoğunluğun yaklaşık 2–4 dakika aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin üretim sürecinde kısa ve odaklı anlatımı tercih ettiklerini göstermektedir.

Bu biçimsel özelliklerin ardından videoların dereceli değerlendirme anahtarı kapsamında uzmanlar tarafından yapılan puanlamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Uzman değerlendirme sürecinde, YouTube üzerinden erişime açılan öğrenci videoları, Google Form aracılığıyla hazırlanan dereceli değerlendirme anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Uzmanlar her bir video için ölçütleri 0–3 aralığında bağımsız olarak değerlendirmiştir. Uzmanlar arası güvenilirliğin sağlanmasının ardından, öğrencilerin ürettikleri videoların dereceli değerlendirme anahtarı kapsamında aldıkları puanlara ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin dereceli değerlendirme anahtarı kapsamında aldıkları toplam puanlara ilişkin betimsel bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Dereceli Değerlendirme Anahtarından Elde Ettikleri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular

n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	SS
32	12.5	28.5	19.80	4.69

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin toplam dereceli değerlendirme anahtarı puan ortalamasının 19.80 olduğu görülmektedir (SS = 4.69). Puanların 12.5 ile 28.5 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün 18–24 puan aralığında yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu bulgular, öğrenci videolarının genel olarak orta ve üzeri bir performans düzeyinde değerlendirildiğini, ancak performansın öğrenciler arasında farklılaştığını göstermektedir. Teknik ve içerik boyutlarında belirli bir yeterlilik gözlenmekle birlikte, planlama ve düzenleme gerektiren boyutlarda daha değişken bir dağılım söz konusudur.

İkinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ürettikleri eğitsel videoların genel olarak orta ve üzeri bir performans düzeyinde değerlendirildiği görülmektedir. Videoların büyük bölümünün benzer bir stil yapısında hazırlanmış olması ve sürelerinin görece kısa olması, öğrencilerin dijital ortamda sıklıkla karşılaştıkları içerik formatlarını üretim süreçlerine yansıttıklarını göstermektedir. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda teknik ve içerik boyutlarında belirli bir yeterlilik düzeyine ulaşıldığı, ancak performansın öğrenciler arasında farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu durum, üretim temelli görevlerin öğrenciler tarafından uygulanabilir

olmakla birlikte homojen bir performans yapısı üretmediğini göstermektedir.

TARTIŞMA

Elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital ortamlara yüksek düzeyde erişim sağladıklarını ve özellikle mobil cihazlar üzerinden internet ve video içeriklerine yoğun biçimde yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum, dijital okuryazarlığın sadece teknik bir beceri veya araç kullanımıyla sınırlı kalmayıp; gençlerin günlük sosyal etkileşimlerinin, kimlik inşasının ve popüler kültürle olan bağlarının merkezinde yer aldığını savunan görüşlerle örtüşmektedir (Buckingham, 2015; Livingstone, 2014). Nitekim bu literatür, çocukların teknolojiyi sadece bir 'öğrenme aracı' olarak değil, anlam ürettikleri ve içinde yaşadıkları kültürel bir form olarak deneyimlediklerini vurgular.

Öğrencilerin video izleme amaçlarının hem akademik hem de eğlence temelli motivasyonlar içerdiği görülmüştür. Bu çift yönlü kullanım örüntüsü, video temelli öğrenme literatüründe vurgulanan esnek ve çok boyutlu öğrenme alanları anlayışıyla uyumludur (Brame, 2016; Yousef vd., 2014). Güncel meta-analiz çalışmaları, video içeriklerinin yalnızca izleme değil, aktif öğrenme stratejileriyle yapılandırıldığında öğrenme çıktıları üzerinde en yüksek etkiyi ürettiğini doğrulamaktadır (Zhang vd., 2025). Katılımcıların videoları ders odaklı araştırma amacıyla kullandıklarını belirtmeleri, bu ortamların pasif bir izleme deneyiminden daha çok bilinçli bir öğrenme aracı olarak konumlandırıldığını düşündürmektedir. Ancak eğlence odaklı içeriklerin de yoğun biçimde takip edilmesi, öğrencilerin video kullanımının yalnızca öğrenme amaçlı değil aynı zamanda eğlence ve ilgi temelli motivasyonlarla da şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, dijital platformlarda öğrenme ve eğlence içeriklerinin iç içe geçtiğini vurgulayan dikkat ekonomisi yaklaşımıyla da uyumludur (Hari, 2023; Wu, 2017).

Video üretim deneyimine ilişkin bulgular, tüketim davranışının yaygın olmasına karşın üretim deneyiminin daha sınırlı bir öğrenci grubunda yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, dijital katılımın üretici boyutunun erişim boyutuna kıyasla daha az deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Buckingham'ın (2015) dijital okuryazarlığı üretim, temsil ve eleştirel değerlendirme boyutlarıyla ele alan yaklaşımı dikkate alındığında, üretim temelli görevlerin öğrencilerin dijital yetkinliklerini derinleştirme potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Öğrenciler tarafından üretilen videoların performans özellikleri incelendiğinde, genel olarak orta ve üzeri bir düzeyde puanlandıkları görülmüştür. Bu bulgu, üretim temelli etkinliklerin öğrenciler tarafından uygulanabilir olduğunu ve belirli bir teknik yeterlik düzeyine ulaşılabildiğini göstermektedir. Fiorella ve Mayer'e (2015) göre üretici öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi yeniden yapılandırmaları, açıklamaları ve temsil etmeleri gibi süreçler aracılığıyla daha derin bilişsel işleme gerçekleştirdiklerini vurgulamaktadır. Alanyazındaki çalışmalar da öğrenci üretimi video etkinliklerinin öğrencilerin içerik bilgisi, kavramsal organizasyon ve öğrenme motivasyonu ile ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Greene & Crespi, 2012; Rasi & Poikela, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin hazırladıkları videolarda içerik bütünlüğü ve teknik tutarlılık açısından belirli bir başarı sergilemeleri, üretim sürecinin bilişsel olarak anlamlı bir öğrenme etkinliği olma potansiyeli taşıdığını düşündürmektedir. Videoların büyük çoğunluğunun benzer bir yapıda hazırlanmış olması dikkat çekicidir. Özellikle videoların önemli bir bölümünün kağıt üzerinde anlatıma dayalı "Tonguç Akademi" modeline benzer bir formatta oluşturulduğu görülmektedir. Bu durum, Arruabarrena vd. (2021) tarafından tanımlanan ve öğrenci üretimlerinde belirli görsel formatların baskınlığını açıklayan video stilleri taksonomisi ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin akademik içerik tüketiminde en sık karşılaştıkları bu formatı model almaları, dijital platform kültürünün üretim pratikleri üzerindeki belirleyici etkisini yansıtmaktadır. Greene ve Crespi (2012) tarafından vurgulandığı üzere, öğrenci üretimi videolar basit teknik ürünler olmanın ötesinde, öğrencilerin konuyu kendi kültürel ve pedagojik dünyalarından nasıl gördüklerini yansıtan birer temsildir. Bu bağlamda, üretim tercihlerinin popüler

dijital anlatı formlarıyla şekillendiği ve 'taklit yoluyla öğrenme' eğiliminin üretim sürecine yön verdiği söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalar da öğrenci üretimi video etkinliklerinin öğrencilerin içerik bilgisi, kavramsal organizasyon ve öğrenme motivasyonu ile ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Greene & Crespi, 2012; Rasi & Poikela, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin hazırladıkları videolarda içerik bütünlüğü ve teknik tutarlılık açısından belirli bir başarı sergilemeleri, üretim sürecinin bilişsel olarak anlamlı bir öğrenme etkinliği olma potansiyeli taşıdığını düşündürmektedir.

Videoların sürelerinin çoğunlukla kısa ve odaklı olması, Mayer'in (2009) çoklu ortamlı öğrenme kuramında yer alan bölümlendirme (segmenting) ve tutarlılık (coherence) ilkeleri ile tam bir uyum sergilemektedir. Bu yapı, öğrencilerin karmaşık bilgiyi yönetilebilir birimlere ayırarak izleyicinin bilişsel yükünü optimize etmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, düzenleme boyutunda uzmanlar arasında görülen düşük uyum ve performans farklılıkları, üretim sürecinin teknik değil, daha çok 'planlama' ve 'yapılandırma' evrelerinde zayıflıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Palmgren-Neuvonen ve Korkeamäki (2015) tarafından savunulan, öğrenci üretimi video süreçlerinde öğretmenin bir orkestra şefi rolüyle süreci pedagojik olarak dengelemesi ve yapılandırma aşamasında rehberlik sağlaması gerektiği görüşünü ampirik olarak desteklemektedir.

Öte yandan öğrencilerin video üretim sürecinde en çok internet ve ders kitabından yararlandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, üretim sürecinin soyut bir yaratıcılık etkinliğinden daha çok, mevcut kaynakların stratejik olarak seçilmesi ve yeniden yapılandırılması şeklinde ilerlediğini göstermektedir. Bu durum, üretici öğrenme yaklaşımında bilginin özümsemekle yeniden temsil edilmesi ilkesiyle uyumludur (Fiorella & Mayer, 2015). Ancak burada içerik yönetiminin eleştirel boyutu da göz ardı edilmemelidir. Hobbs (2011) tarafından dijital okuryazarlığın temel bileşenleri olarak sunulan değerlendirme ve etik üretim yetkinlikleri çerçevesinde; öğrencilerin kaynak güvenilirliğini sorgulama ve bilgiyi doğrulama becerilerinin (Wineburg & McGrew, 2017) geliştirilmesi, üretim temelli eğitsel süreçlerin niteliğini artıracak kritik bir araştırma alanı olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın en önemli katkılarından biri, BT kullanım durumu ile üretim performansını bütüncül bir betimsel çerçevede ele almasıdır. Alanyazındaki mevcut eğilimler incelendiğinde çalışmaların büyük ölçüde ya öğrenci algılarına ya da belirli uygulama örneklerine odaklandığı görülmektedir (Balıkcı & Karataş, 2024). Bu araştırma ise öğrencilerin BT ile kurdukları gündelik etkileşimin somut üretim çıktılarıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin BT'yi ve video içeriklerini yoğun biçimde kullandıklarını, buna karşılık video üretimi deneyiminin daha sınırlı bir öğrenci grubunda yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, öğretim tasarımında öğrencilerin yalnızca içerik tüketen kullanıcılar olarak değil, üretim temelli öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılabilecekleri öğrenme ortamlarının geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Genel olarak bulgular, üretim temelli video görevlerinin ortaokul düzeyinde başarıyla uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin teknik açıdan belirli bir yeterlilik sergilediğini göstermektedir. Ancak üretim süreci, sadece teknik bir beceri seti değil, aynı zamanda ciddi bir pedagojik yapılandırma ve rehberlik gerektiren bir alandır. Bu sonuç, üretim odaklı pedagojilerin öğrenciyi bilgiyi pasif şekilde tüketen bir alıcıdan, bilgiyi yeniden yapılandırarak anlam inşa eden bir üretici konumuna taşıdığı yönündeki kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir (Rasi & Poikela, 2016). Bununla birlikte, bu tür etkinliklerin eğitsel etkisini maksimize etmek için süreçlerin Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı ilkeleriyle (Mayer, 2009) uyumlu, açıkça yapılandırılmış görev tasarımlarıyla desteklenmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışma betimsel tarama deseni ile yürütülmüş olup değişkenler arasında nedensel ilişki kurulmamıştır. Araştırma verileri tek bir okulda ve belirli bir sınıf düzeyinde toplanmış olup bu durum bulguların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Ayrıca öğrenci üretimi video performansı uzman değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmüş, öğrenme çıktıları doğrudan test edilmemiştir.

SONUÇ

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin BT kullanım durumu ile öğrenci üretimi eğitsel video performanslarını aynı betimsel çerçevede ele alarak literatüre bütüncül bir katkı sunmaktadır. Bulgular, öğrencilerin dijital ortamlara yüksek düzeyde erişim sağladıklarını ve video temelli içerikleri hem akademik hem eğlence temelli amaçlarla kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte video üretim performanslarının genel olarak orta ve üzeri düzeyde olduğu; ancak planlama ve yapılandırma gerektiren boyutlarda farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar, dijital katılımın tüketim boyutunun güçlü; üretim boyutunun ise pedagojik yönlendirme ile derinleştirilmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, üretici öğrenme yaklaşımı ve Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı bağlamında, üretim temelli görevlerin bilişsel olarak anlamlı öğrenme fırsatları sunabileceğini göstermektedir. Üretici öğrenme yaklaşımına göre öğrenenlerin açıklama yapma, temsil oluşturma ve bilgiyi yeniden yapılandırma gibi etkinlikler yoluyla daha derin bilişsel işleme gerçekleştirdikleri vurgulanmaktadır. Benzer biçimde Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, görsel ve işitsel öğelerin dengeli kullanımının öğrenenin dikkatini yönlendirerek anlamlı öğrenmeyi desteklediğini öne sürmektedir. Öğrenci üretimi videoların içerik düzenleme, anlatım yapılandırma ve görsel temsil oluşturma gibi süreçleri içermesi, bu iki kuramsal yaklaşımın öngördüğü bilişsel süreçlerle örtüşmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, üretim temelli video görevlerinin dijital çağın öğrenme ortamlarında pedagojik açıdan anlamlı bir potansiyel taşıdığını; ancak bu potansiyelin etkili öğretim tasarımı ve bilinçli rehberlik ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Video üretim süreçleri, özellikle planlama ve yapılandırma boyutlarını destekleyecek şekilde açık ve aşamalı görev adımları ile tasarlanmalıdır.
- Öğretmenler yalnızca teknik yönergeler vermekle sınırlı kalmamalı; içerik planlama, senaryo oluşturma, kaynak doğrulama ve çoklu ortam ilkelerine uygun tasarım konularında aktif rehberlik sağlamalıdır.
- Planlama ve düzenleme boyutlarında görülen performans farklılıkları dikkate alınarak, dereceli değerlendirme anahtarı temelli geri bildirim süreçleri öğretim sürecine entegre edilmelidir.
- Video üretim etkinlikleri yalnızca teknik bir uygulama olarak değil, öğrenme sürecinin yapılandırılmış bir bileşeni olarak ele alınmalıdır.
- Dijital okuryazarlığın eleştirel ve etik boyutları video üretim süreçlerine sistematik biçimde dahil edilmelidir.
- Gelecek araştırmalarda, öğrenci üretimi video etkinliklerinin özellikle planlama ve yapılandırma becerileri ile akademik başarı üzerindeki etkisi deneysel çalışmalarla incelenebilir.
- Farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinde yapılacak çalışmalar ile bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

Etik Onay

Bu araştırma için ... Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik kurul izni alınmıştır (29.06.2021 tarih ve E-113089 sayılı karar; Araştırma Kod No: 2021-669). Çalışma sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına dayalı katılımı sağlanmış, kişisel verilerin gizliliği ve anonimliği korunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

REFERANSLAR

- Arruabarrena, R., Sánchez, A., Domínguez, C., & Jaime, A. (2021). A Novel Taxonomy of Student-Generated Video Styles. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-20.
- Ata, A. (2017). Eğitsel Bir Araç ve Ortam Olarak Videonun Tarihsel Gelişimi. *Atatürk İletişim Dergisi*, 13, 27-52.
- Balıkçı, H. C., & Karataş, S. (2024). Student-Generated Videos: A Bibliometric Analysis and Systematic Review. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 147-161. <https://doi.org/10.14686/buefad.1139682>
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy—What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç-Çakmak, E. (2017). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, L. O., Heller, S., & DeMara, R. F. (2019). Implementing Student-Created Video in Engineering: An Active Learning Approach for Exam Preparedness. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 9(4), 63. <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i4.10363>
- Campbell, L. O., Heller, S., & Pulse, L. (2022). Student-created video: An active learning approach in online environments. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1145-1154. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1711777>
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Greene, H., & Crespi, C. (2012). The value of student created videos in the college classroom – an exploratory study in marketing and accounting. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(1), 273-283.
- Hari, J. (2023). *Çalınan dikkat: Neden odaklanamıyoruz?* (B. E. Aksoy, Çev.; 5. basım). Metis Yayınları.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. basım : Ekim 2015). Nobel.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3). <https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511811678>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016). Dijital Hikayeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği. İçinde *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*.

- Palmgren-Neuvonen, L., & Korkeamäki, R.-L. (2015). Teacher as an orchestrator of collaborative planning in learner-generated video production. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.09.002>
- Rasi, P. M., & Poikela, S. (2016). A review of video triggers and video production in higher education and continuing education PBL settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1609>
- Vasilchenko, A., Green, D. P., Qarabash, H., Preston, A., Bartindale, T., & Balaam, M. (2017). Media literacy as a by-product of collaborative video production by CS students. Proceedings of the 2017 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, 58-63. <https://doi.org/10.1145/3059009.3059047>
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121, 40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>
- Wu, T. (2017). *Dikkat tacirleri: İnsan Zihnine Girmek İçin Verilen Amansız Mücadele* (B. Karal, Çev.; 1. Baskı). The Kitap Yayınları.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2014). Video-Based Learning: A Critical Analysis of The Research Published in 2003-2013 and Future Visions. *The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning*.
- Zhang, Y., Li, R., Pi, Z., & Yang, J. (2025). Active learning strategies in video learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 48, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100708>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the digital age, middle school students experience learning not only through formal classroom environments but also through online platforms, mobile devices, and video-based content. Digital literacy is no longer limited to technical skills; it encompasses participation, production, representation, and critical evaluation within digital environments. In this context, learners are increasingly positioned not only as consumers but also as active producers of digital content, reflecting a shift toward participatory learning environments. This transformation highlights the importance of developing production-oriented digital competencies alongside traditional consumption skills. Video-based learning, in particular, has gained prominence as a flexible and multimodal learning medium. From a pedagogical perspective, video production activities promote active learning by requiring learners to organize knowledge, engage in planning, and transform information into meaningful representations. Such processes are closely associated with higher-order thinking skills, including analysis, synthesis, and evaluation (Brame, 2016; Yousef et al., 2014). While previous studies have examined either students' information technologies usage patterns or the pedagogical value of student-generated videos, limited research has explored these two dimensions together. Addressing this gap, the present study investigates middle school students' information technologies usage patterns and examines the performance characteristics of student-generated educational videos within a unified descriptive framework. The study is conceptually grounded in generative learning theory and the cognitive theory of multimedia learning, which emphasize active knowledge construction and the integration of visual and auditory information (Fiorella & Mayer, 2015). In addition, these theoretical perspectives are closely linked to cognitive load theory, which emphasizes the efficient management of mental resources during learning. Designing and producing videos may support meaningful learning when cognitive load is balanced and multimedia elements are coherently integrated.

The study seeks to answer the following research questions:

1. What are middle school students' access to, frequency of use, and purposes for using information and communication technologies?
2. What are the performance levels of educational videos produced by students?

Method: This study was conducted using a quantitative descriptive survey design. This design was preferred because it allows for a comprehensive examination of students' existing technology use behaviors and their video production performances without manipulating the learning environment. The research was carried out in four 6th grade classes at a public middle school. The school is located in a typical urban setting, and students have regular access to digital devices both in and outside the classroom environment. A total of 110 students participated in the Information Technologies (IT) Usage Questionnaire, and 32 student-generated educational videos were evaluated. The remaining students could not be reached due to absenteeism, lack of voluntary participation, or limited involvement in the data collection process.

Two data collection instruments were employed: (1) an IT Usage Questionnaire developed by the researcher, and (2) a rubric adapted from existing digital storytelling evaluation scales to assess student-generated videos in terms of content organization, technical quality, and multimedia coherence. Each criterion in the rubric was scored on a graded scale, allowing for a systematic evaluation of student performance across multiple dimensions. The IT Usage Questionnaire included both closed-ended and open-ended items designed to capture students' access to technology, usage frequency, and purposes of use.

Descriptive statistics (frequency, mean, and standard deviation) were used for data analysis. These analyses were conducted to identify general trends and patterns in students' technology use and video production performance. Open-ended responses were analyzed using frequency-based content analysis. Responses were coded and categorized to identify recurring themes related to students' experiences and preferences. Student videos were independently evaluated by two experts, and inter-rater reliability was calculated using Cohen's Kappa coefficient. The use of independent raters aimed to ensure objectivity and consistency in the evaluation process. All analyses were conducted using Jamovi 2.3.12.

Findings: The findings indicate that students have high access to digital technologies, primarily through

mobile devices. Internet and YouTube usage were concentrated mostly within the 1–3 hour daily range. Students reported using videos both for academic purposes, such as researching course topics, and for entertainment.

Although video consumption was widespread, video production experience was more limited. Students who had created videos reported using digital sources and textbooks as primary references during production. Most videos were produced in a lecture-style format resembling popular educational YouTube channels. Video durations were generally short and focused.

Rubric-based evaluation results revealed that student-generated videos demonstrated moderate to above-average performance levels ($M = 19.80$, $SD = 4.69$). Cohen's Kappa coefficients ranged from 0.57 to 0.93, indicating substantial inter-rater agreement. While technical quality and multimedia coherence showed relatively strong performance, variation was observed in planning and editing dimensions. These findings indicate that while students are competent in technical execution, they require additional support in higher-order processes such as planning, structuring, and content organization.

Conclusion: The results suggest that middle school students are highly engaged in digital environments as content consumers, yet their role as content producers remains pedagogically underdeveloped. This finding aligns with generative learning theory, which emphasizes the importance of learner engagement in knowledge construction through active production processes. Student-generated video tasks appear to be feasible and pedagogically meaningful at the middle school level, aligning with generative learning theory and the principles of multimedia learning. From this perspective, student-generated video activities can serve as effective tools for fostering deeper learning when supported by appropriate instructional design principles. However, the variability in planning and structuring dimensions highlights the need for explicit instructional guidance and structured rubric-based feedback. In this regard, it is recommended that video production processes be designed in a clear and structured manner, that students be provided with guidance on content planning and multimedia design principles, and that rubric-based feedback be systematically integrated into instructional practices. However, the study is limited to a single school context and a relatively small sample size, which may restrict the generalizability of the findings. In addition, the reliance on self-reported data may introduce potential bias in students' responses.

This study contributes to the literature by integrating information technologies usage patterns and production-based performance within a single descriptive model. Based on the findings, it is recommended that video production processes be structured and supported through instructional guidance and rubric-based feedback. Future research may employ experimental or structural modeling approaches to examine causal relationships between information technology usage patterns, content preferences, and production performance.