



DOI: 10.53474/ad.1931859

## GELECEĞİN BİLGİ PROFESYONELLERİ OLAN BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ LİSANS BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ AŞIRI YÜKLENMESİ DÜZEYİ: İSTANBUL'DAKİ DEVLET VE ÖZEL ÜNİVERSİTELER ÖRNEĞİ

Nehir YÜCEL

Marmara Üniversitesi,  
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü  
Lisans Öğrencisi  
nehiryucel@marun.edu.tr

<https://0009-0003-9914-7829>

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, geleceğin bilgi profesyonelleri olan Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) lisans öğrencilerinin maruz kaldığı bilgi aşırı yüklenmesi düzeylerini ve bu durumun bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada, İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitim gören 111 öğrenciyi kapsayan nicel bir tarama yöntemi kullanılarak bilgi aşırı yüklenmesi olgusu incelenmiştir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi, bilginin "modern yönetim krizine" dönüşüm sürecini Roetzel'in (2019) kavramsal modeli, Bilişsel Yük Teorisi ve Herbert Simon'un "Satisficing" (Yetinme) stratejisiyle ilişkili olarak analiz etmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi ortalaması 100 üzerinden 68,98 olarak bulunmuş olup; bu durum örneklem grubu üzerinde yüksek seviyede bir bilgi aşırı yüklenmesi deneyimine işaret etmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yoğun bilgi akışı içinde rasyonelliği basitleştirme eğilimi göstererek derinlemesine analiz süreci yerine yüzeysel tarama stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, bilgi profesyoneli adaylarının mesleki vizyonları ile biyolojik bilişsel sınırlılıkları arasında bir paradoksun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar; dışsal bilişsel yükü azaltmaya yönelik "Dijital Minimalizm" felsefesinin benimsenmesi ve eğitim müfredatına bilişsel yük yönetimiyle ilgili stratejilerin entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koyarak literatüre katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi Aşırı Yüklenmesi, Bilgi ve Belge Yönetimi, Bilişsel Yük Teorisi, Yetinme (Satisficing), Dijital Minimalizm.

## THE LEVEL OF INFORMATION OVERLOAD AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF INFORMATION AND RECORDS MANAGEMENT AS FUTURE INFORMATION PROFESSIONALS: THE CASE OF STATE AND PRIVATE UNIVERSITIES IN ISTANBUL

### ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the levels of information overload experienced by undergraduate students of Information and Records Management (IRM) who are future information professionals and to analyze the subsequent effects on their cognitive processes. Using a quantitative survey method, this study examined the phenomenon of information overload among 111 students from both state and private universities in Istanbul. The theoretical framework of the study evaluates the transformation of information into a "modern management crisis" through the lens of Roetzel's (2019) conceptual model, Cognitive Load Theory, and Herbert Simon's "Satisficing" strategy. As a result of the research, the mean information overload score of the students was found to be 68,98 out of 100, signifying a high-level experience of information overload within the sample group. The findings reveal that within an intensive information flow, students tend to rely on bounded rationality, opting for superficial scanning strategies rather than in-depth analytical processes. Consequently, a significant paradox is observed between the professional visions of these candidates and their inherent biological cognitive limitations. These results contribute to the literature by underscoring the necessity of adopting a "Digital Minimalism" philosophy to mitigate extrinsic cognitive load and advocating for the integration of cognitive load management strategies into the core educational curriculum.

**Keywords:** Information Overload, Information and Records Management, Cognitive Load Theory, Satisficing, Digital Minimalism

## GİRİŞ

Modern dünyada stratejik bir güç olarak kabul edilen bilginin, geleneksel üretim faktörlerinin ötesinde beşinci üretim faktörü haline geldiği dijital çağa tanıklık edilmektedir (Limarev vd., 2018). Dijitalleşmenin ve bilgi iletişim teknolojilerinin hızlı değişimi, büyük hacimli verilere erişimi kolaylaştırırsa da “veri seli” olarak tanımlanan yönetilmesi güç bir krizi beraberinde getirmektedir.

Yoğun bilgi akışının meydana getirdiği bu baskı günümüz modern çağın bir sorunu olarak görülse de Blair’in tarihsel incelemesine göre; Antik Çağ’da Seneca’nın şikayetlerinden Orta Çağ’da Vincent of Beauvais’in (1255) ‘kitapların çokluğu, zamanın kısalığı ve hafızanın kayganlığı’ yönünde yakınmalarına uzanan tarihsel bir arka plana sahiptir (Blair, 2010, ss. 15, 41-42). Yüzyıllar boyunca referans eserler ve indeksler gibi yöntemlerle çözülmeye çalışılan bilgi baskısı (Blair, 2010), 20. yüzyılın ikinci yarısında bilginin üretim hızının insanın algılama faaliyetini zorlayacak düzeye ulaşmasıyla beraber, literatürde ‘Bilgi Aşırı Yüklenmesi’ (Information Overload) kavramıyla somut bir anlam kazanmıştır. Güncel literatürde, bilgi aşırı yüklenmesi olgusunu ele alan bilimsel çıktıların hız kazandığı; uluslararası veri tabanları (ACM, SCOPUS vb.) üzerinde yapılan incelemelerin de kanıtlandığı üzere, özellikle bilgisayar ve bilgi bilimi alanlarında konu üzerindeki akademik ilginin yıllar içinde artış göstererek ön plana yerleştiği saptanmaktadır (Belabbes, Ruthven, Moshfeghi ve Rasmussen Pennington, 2023).

Güncel literatürde bu kavrama ilgi artmış olsa da mevcut çalışmaların çoğunlukla bilgi aşırı yüklenmesinin kurum çalışanları veya genel öğrenci grupları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak bilgi ekosisteminin doğrudan içinde bulunan Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) öğrencilerince nasıl deneyimlendiğini inceleyen çalışmaların sayısı literatürde oldukça sınırlıdır.

BBY öğrencileri, geleceğin bilgi profesyonelleri olarak bilginin “düzenleyicileri” olma yolunda hazırlanmaktadır. Veri tabanı yönetimi, kataloglama, dijital arşivleme gibi alanlar onlara bilgiyi sadece tüketmeyi değil; aynı zamanda Knežević’in (2013, s. 64) de belirttiği üzere, kayıtlı belgelerin içeriklerinin analizini gerçekleştirip özetleme, kavramsal çerçevelerini çıkarma ve bu verilerin bilgi erişim sistemlerinde kullanılmasını sağlamak üzere ilgili nitelendirme standartlarına uyarlayarak sınıflandırma sorumluluğunu da vermektedir. Sarıçoban ve Demir’in (2024, s. 627) yeni nesil bilgi ortamı için saptadıkları ‘hem bilgiyi üretenler hem de bilgiden yararlananlar için çift yönlü etkiye sahip’ olma özelliği, BBY öğrencilerinin hem bireysel bir kullanıcı hem de profesyonel bir düzenleyici olarak kendilerine özgü bir bilgi baskısı altında olduklarını literatür bağlamında doğrulamaktadır.

Literatürde genellikle bilgi aşırı yüklenmesi olgusu, bilgi obezitesi ve bilgi kaygısı gibi çeşitli vekil kavramlarla bir arada tartışılmaktadır (Belabbes vd., 2023). Bu olgunun, Vicente’nin (2024) ‘bilgi patolojisi’ olarak tanımladığı süreçlerle birleşmesi; BBY öğrencilerinin mesleki vizyonları ile biyolojik bilişsel sınırları arasında bir paradoksun bulunması, onları bilgi aşırı yüklenmesi araştırmaları için özel bir örneklem grubu konumuna taşımaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel sorusu şudur: Geleceğin bilgi profesyonelleri olan BBY öğrencilerinin ‘çift yönlü bilgi baskısı’ altındaki bilgi aşırı yüklenmesi deneyimleri, mesleki vizyonları ve bilişsel sınırları kapsamında nasıl şekillenmektedir? Araştırmanın özgün katkısı ise insan zihninin çalışma belleği kapasitesindeki sınırların, alınan meslek eğitimlerinden ayrı evrensel bir sınır olduğu gerçeğini geleceğin bilgi profesyonelleri özelinde tartışmaya açmaktır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın temel hipotezi; BBY öğrencilerinde bilgi aşırı yüklenmesine ve buna bağlı olumsuz performansa neden olan asıl faktörün salt teknolojik araçların oluşturduğu dışsal bilişsel yükün yanı sıra, mesleki standartların ve görevlerinin doğasından gelen karmaşıklık (içsel bilişsel yük) ile gelişmeleri kaçırma korkusu (FOMO) gibi psikolojik faktörler olduğu şeklinde belirlenmiştir.

Bu temel hipotez doğrultusunda, salt demografik karşılaştırmalar yerine doğrudan BBY eğitim müfredatı ve dijital bilgi ekosistemiyle ilgili olan aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi düzeyleri ile bu durumun teknolojik, süreçsel ve psikolojik yordayıcılarının mevcut durumu nedir?
- Bilişsel sınırların evrensel bir sınır mı yoksa eğitimle aşılabilecek bir faktör mü olduğunu değerlendirmek amacıyla; öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Dijital teknolojilerden gelen maruziyetin etkisini değerlendirmek amacıyla; öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi düzeyleri akademik amaçlı günlük ekran kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE: BİLGİ AŞIRI YÜKLENMESİ

Literatürde standartlaştırılmış tek bir bilgi aşırı yüklenmesi tanımının bulunmamasıyla birlikte kavramın tarihsel ve yapısal gelişimine dair çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Okolo'nun (2021, s. 2) tarihsel derlemesinde aktardığı üzere ilk kez 1964 yılında Gross tarafından kullanılan kavram, 1971 yılında Toffler'in "Gelecek Şoku" (Future Shock) adlı eseriyle popülerleşmiştir. Toffler, bilgi aşırı yüklenmesini en temel haliyle bir sistemin veya bireyin işleme kapasitesinin aldığı veri miktarı tarafınca aşılması durumu olarak tanımlar (Toffler, 1971, ss. 350-355). Gelenekselleşmiş tanımların ötesinde güncel çalışmalar bu olguyu salt veri fazlalığı olarak değil, çok boyutlu ve yapısal bir çerçevede ele almaktadır. Örneğin Bawden ve Robinson (2020), bu durumu bireyin tüketici rolüyle maruz kaldığı bilgi girdisinin, sahip olduğu bilgi işlem kapasitesini aştığı noktada ortaya çıkan bir kriz durumu olarak nitelendirirken; ilerleyen süreçte Vicente (2024) 'bilgi patolojisi' olarak da tanımlamıştır. Söz konusu çok boyutlu yaklaşımı daha da somutlaştıran Roetzel (2019) ise bilgi aşırı yüklenmesini karar vericinin sadece veri miktarıyla ilgili değil; aynı zamanda karmaşıklık, tekrarlanan veri, çelişki ve tutarsızlık gibi yapısal niteliklere sahip yoğun bir bilgi yüküyle karşı karşıya kaldığı çok boyutlu bir durum olarak tanımlamaktadır.

Giriş bölümünde tarihsel arka planı sunulan bilgi aşırı yüklenmesi kavramının, dijital çağın getirdiği yoğun bilgi akışıyla birlikte günümüzde daha karmaşık ve yönetilmesi zor bir boyuta ulaştığı vurgulanmaktadır. Bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini zorlaştıran yoğun bilgi bombardımanının, kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini doğrudan etkileyerek akademik ve profesyonel performansın önündeki en büyük engellerden birine dönüştüğü belirtilmektedir (Suhaimi ve Hussin, 2017).

Mevcut bilgi birikimine her geçen gün yeni verilerin eklenmesi; bilgi arayan bireylerin ve özellikle bilgi profesyonellerinin bilgiyi tanımlamasını, bulmasını ve bilgi sistemlerinden geri getirmesini giderek zorlaştırmaktadır (Okolo, 2021, s.5). Söz konusu veri yoğunluğu bireylerin karşılaştıkları büyük miktarlardaki bilgiyi özümseme ve anlamlandırma konusunda sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Wang, 2024). Vicente (2024), bilgi aşırı yüklenmesini BBY bölümü ile doğrudan ilişkili olan Bilgi Bilimi öğrencileri özelinde 'bilgi patolojisi' olarak tanımlamakta ve bu durumun bilgi teknolojileri kaygısı (ITA) ile birleştiğinde gelişim süreçlerinde kritik bir engel oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bahsedilen bu patolojik süreç, zihnin yalnızca veri büyüklüğüyle baş edememesinden değil, bilginin içinde bulunduğu ortamın öngörülemezliğinden de tetiklenmektedir.

Bennett ve Lemoine'in (2014) belirttiği üzere, bu patolojik sürecin yönetilmesinde görülen asıl zorluk günümüz dijital bilgi ekosisteminin değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak yapısından kaynaklanmaktadır. BBY öğrencileri, mesleki görevlerini bu dinamik ve zorlu ortamda sürdürmek zorundadırlar. Bu bağlamda, kataloglama kurallarındaki güncellemeler, arşivlemede format değişimlerinin yaşanması ve erişim standartlarının karmaşıklığı öğrenciyi görev ve sorumlulukları bağlamında yapısal bir muğlaklığa itmektir. Özellikle yeni nesil kataloglama standartlarına (Örneğin RDA) geçiş süreciyle gelen kavramsal değişimler, literatürde de vurgulandığı üzere, bilgi

profesyoneli adaylarının eğitim sürelerince yalnızca teorik bilgiyle aşılamayacak yapısal bir karmaşıklık içermektedir (Bayter, 2024).

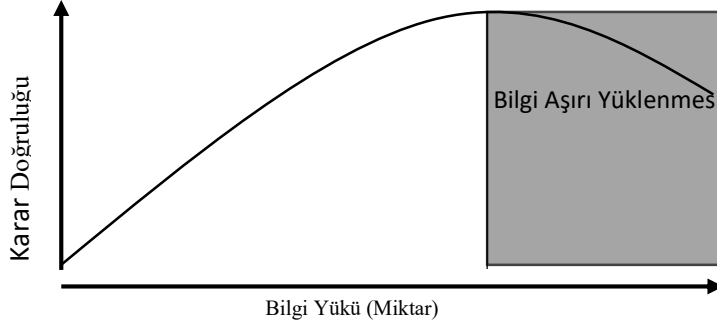
Bilgi aşırı yüklenmesi ya da daha yoğun hali olan bilgi yoğunluğu yaşayan bireyler, aslında bilgi yoksunlarıyla benzer bir noktada buluşmaktadır. Bilgi yoksunu bireyler, yeterli veri ve kanıtı sahip olmadıkları için karar alma sürecinde pasif kalırken; yoğun bilgi yükü altında olanlar ise maruz kaldıkları bilgi yığından anlamlı bir sonuca ulaşmakta güçlük çektikleri için neyin önemli olduğuna karar vermekte zorlanır ve böylece karar verme yetileri kısıtlanır. Bu sebeple, bilgiye erişimi yalnızca bilgisi olanlar ve bilgisi olmayanlar şeklinde ikili bir yapı olarak değil; bilgi yoksulluğu, dengeli bilgi sahibi olma ve bilgi aşırı yükü şeklindeki üçlü bir süreklilik üzerinden değerlendirmek daha doğru olacaktır (Goulding, 2001). Bahsedilen denge arayışı, günümüz bilgi ekosisteminde bireyin pasif bir alıcıdan ziyade sistematik hareket eden bir karar verici olmasını gerektirmektedir. Bu sistematik karar alma süreci, kontrolsüz veri akışına karşı zihinsel kaynakları korumaya almayı sağlayacak bilinçli bir seçicilik durumunu gerekli kılmaktadır.

Literatürde bahsedilen ‘bilinçli seçicilik’ ihtiyacını yapısal bir zeminde sunan bu kavram, dijital minimalizm olarak adlandırılmaktadır. Bu felsefenin mimarı kabul edilen Cal Newport (2023), **dijital minimalizmi**; değerli olan vaktin, önemli olduğu düşünülerek önceliklendirilen göreve ayrılması gerektiğini ifade eden ve dijital araçların son derece ‘bilinçli ve seçici’ kullanımını merkeze alan bir teknoloji kullanım felsefesi olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle dijital minimalizm, bilgi aşırı yüklenmesinin oluşturduğu kaotik ortamlarda bilişsel kontrolün yeniden sağlanabilmesi adına zihinsel kaynakların nitelikli bilgiyi analiz edebilmesi için kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu yüzden dijital minimalizm, sadece felsefi bir tercih durumu değil, aynı zamanda bireyin sınırlı çalışma kapasitesini koruyarak ‘dışsal bilişsel yükü’ (lüzumsuz teknolojik uyarılar veya arayüz karmaşıklığı) minimuma indirmeye yönelik proaktif bir bilişsel yönetim stratejisi şeklinde değerlendirilmelidir. Bu proaktif yaklaşım, zihinsel kapasitenin gereksiz detaylarla tükenmesinin önüne geçerek, kapasite aşımına bağlı performans düşüşünü engelleyen bir bariyer görevindedir.

Literatürde dijital minimalizmin anlattığı bu ‘bilinçli seçicilik’ ilkesini kavramsal olarak genişleten Orben (2022), konuyu dijital diyet yaklaşımıyla ele almaktadır. Yazar, teknolojinin bireyler üzerindeki etkisini sadece ‘ekran süresi’ gibi tekil sayısal değer olarak ifade etmenin yetersiz olduğunu; zira teknoloji kullanımının herkeste aynı etkiyi yaratmadığını savunmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda süreye odaklanmak yerine, içeriğin ‘türü’ ve ‘kullanım amacı’ merkeze alınmalıdır. Dolayısıyla bilgi yığınıyla başa çıkmaya çabalayan BBY öğrencileri için dijital diyet; teknolojik cihazların kullanımını tamamen bırakmak anlamına gelmez, aksine teknolojinin mesleki amaca uygun şekilde nitelikli ve bilinçli kullanımını sağlayan stratejik bir koruma mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada dijital minimalizm, öğrencilerin kütüphane arayüz karmaşıklığı (S6) ve dijital bildirim kesintileri (S7) gibi teknolojik dışsal yüklerle başa çıkabilmeleri için gerekli olan temel stratejik yaklaşım olarak ele alınmıştır. Dijital minimalizm ve dijital diyet felsefelerinin önlemeye çalıştığı kapasite aşımına bağlı performans düşüşü riski, literatürde bilgi girdisi ile karar kalitesi arasındaki etkileşimi gösteren modellerle kavramsallaştırılmaktadır.

Bu çalışmada bilgi aşırı yüklenmesinin öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duygusal etkileri değerlendirilirken insanın performansı ile bilgi girdisi düzeyi arasındaki ilişki temel alınmıştır. Eppler ve Mengis (2004, s. 326), bilgi yükü ile performans arasındaki bu ilişkiyi Ters U eğrisi modeliyle açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyin performansı belirli bir bilgi seviyesine kadar artış gösterirken kapasite aşıldığında hızla düşüşe geçmektedir.



Şekil 1. Bilgi Aşırı Yüklenmesinin Ters U Eğrisi Modeli

**Kaynak:** (Eppler ve Mengis, 2004, s. 326).

## BİLGİ AŞIRI YÜKLENMESİ OLUŞUM MEKANİZMASI VE NEDENLERİ

Literatürde yer edinen bu tanımlamalar ve yaklaşımlar, bilgi aşırı yüklenmesinin yalnızca statik bir kavram olmadığını, aksine çeşitli faktörlerin birleşmesiyle başlatılan dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çok boyutlu olgu, alandaki kavramsal modeller tarafından destek görmektedir. Örneğin Roetzel (2019), bilgi aşırı yüklenmesini başlangıç durumundan karar sonrası sonuçlara uzanan işlevsel bir zincir (süreç) olarak modellemiştir. Çalışmanın kavramsal çerçevesi bağlamında, bu süreci tetikleyen temel belirleyiciler dört ana faktör olarak ele alınmıştır: bireysel özellikler (insan), görev ve süreç, bilgi kaynakları (teknoloji) ve bilginin yapısal özellikleri (bilgi). Bu modelin araştırmada kullanılmasının nedeni, BBY öğrencilerinin salt teknolojik cihazlardan değil; aynı zamanda yönettikleri karmaşık ve tutarsız verilerden dolayı çift yönlü bilgi baskısı altında olduklarını temellendirmektir.

Roetzel (2019), modelindeki 'karar anındaki öznel bilgi durumu' unsurunu niteliksel bir sınıflandırma ile (aranılan bilgi, ek bilgi, gereksiz bilgi, çelişkili bilgi) ele alarak öğrencilerin karşılaştığı bu yükün bilginin kendi yapısal karmaşıklığından da beslendiğini göstermektedir. Özellikle çelişkili bilgi ve sınırlı değere sahip ek bilgi türleri, BBY öğrencileri için hem ayıklanması zor bir gürültü hem de zihinsel süreçleri olumsuz etkileyen bir bilişsel yük oluşturmaktadır.

Roetzel'in modelindeki "teknoloji" boyutuyla ilişkili olarak literatür, sorunun temel tetikleyicisi olarak dijital ekosistemi ve bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeyi göstermektedir. Dijital teknolojilerdeki değişimlerin bireylerde konsantrasyonu ve verimliliği tehdit eden kesintili bir çalışma tarzının oluşumuna sebep olduğu belirtilmektedir (Levy, 2007, s. 233). Diğer yandan Laney (2001) giderek devasa boyutlara ulaşan veri hacmini Hız (Velocity), Hacim (Volume) ve Çeşitlilik (Variety) boyutlarıyla kavramsallaştırmıştır. Dijital ekosistemde kontrolsüz şekilde artan hacim ve çeşitlilik, bilginin organizasyon sürecinden sorumlu BBY öğrencilerini görev süresince doğrudan etkileyerek üzerlerinde oluşan bilgi aşırı yüklenmesi baskısını şiddetlendirmektedir.

Ancak teknolojinin varlığı tek başına bir sorun teşkil etmemekle birlikte görev ve süreçlerin dağınıklığı ve düzensiz yapısıyla birleştiğinde önemli bir tetikleyici haline gelmektedir. Bireyin karar verme sürecinde görevin doğasından kaynaklanan karmaşıklıkla, zaman baskısıyla veya çelişkili

bilgilerle karşılaşması, sonucu doğrudan olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte zaman baskısının bilişsel süreçler üzerindeki bu olumsuz etkisini ‘aciliyet psikolojisi’ (psychology of urgency) kavramıyla açıklayan Naseer, Chapra, Zaryyab ve Sharif (2025), kısa süreli teslim sürelerinin bireyleri derinlemesine analitik düşünmekten uzaklaştırarak hız odaklı stratejilere yönlendirdiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, kısa teslim süreleriyle karşılaştıklarında konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak yerine görevi zamanında tamamlayabilmeye daha fazla odaklanabilirler (Naseer vd., 2025, s. 2812).

Son olarak teknoloji ve süreç nasıl olursa olsun bilgi aşırı yüklenmesi temelde psikolojik ve bilişsel bir olgudur. Roetzel’in modelinde başlangıç durumunu etkileyen temel faktörlerden birinin ‘bireysel özellikler’ olarak tanımlanması da bu tespiti onaylar niteliktedir. Psikolojik faktörler bağlamında, öz-yönelimli mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler kendileri için yüksek standartlar belirleyerek bu hedeflere ulaşabilmek adına azimli bir çaba sergilemektedirler (Flett ve Hewitt, 2014, s. 900). Ancak bilgi arama ve karar verme süreçlerinde her detayı kusursuzlaştırma eğilimi içeren bu durum, Bilişsel Yük Teorisi bağlamında bireyin genel bilişsel yükünü artıran psikolojik bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla ister dijital arayüzler ister görev karmaşıklığı ya da mükemmeliyetçilik gibi bireysel özellikler olsun, bilgi aşırı yüklenmesi olgusunu tetikleyen tüm bu faktörlerin oluşturduğu krizin ortak noktası, insan zihninin biyolojik sınırlılıklarına dayanmasıdır.

Sweller (1988) tarafından ortaya konan Bilişsel Yük Teorisi de tam olarak bu biyolojik sınırlılıkları merkeze almaktadır. Teoriye göre, insanın zihinsel işlem kapasitesi (cognitive processing capacity) oldukça sınırlıdır. Kapasitenin aşılması durumunda birey karmaşık bir sorunu çözme veya bilgi arama sürecinde zorlanmakta; bu durum da asıl kalıcı öğrenmeyi sağlayan ‘şema edinimini’ (schema acquisition) olumsuz etkilemektedir.

Eğitim araştırmaları ve öğretim tasarımları alanlarında temel bir çerçeve olarak kabul gören Bilişsel Yük Teorisi (CLT) (Clark ve Kimmons, 2023), çalışma belleğine binen toplam zihinsel yükü daha iyi analiz edebilmek için onu üç farklı bileşene ayırır (Paas, Tuovinen, Tabbers ve Van Gerven, 2003). Öğrencilerin çalışma belleğini yapısal olarak ayıran bu üç yük türü ve BBY eğitimindeki pratik karşılıkları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Bilişsel Yük Teorisi'nin Bileşenleri ve BBY Alanındaki İzdüşümleri

Bilişsel Yük Türü	Tanım ve Özellik	BBY KAPSAMINDA ÖRNEK DURUM	YÖNETİM STRATEJİSİ
<b>İÇSEL BİLİŞSEL YÜK (INTRINSIC)</b>	Öğrenme materyalinin temel bir bileşeni olduğundan belirli bir konu adına sabit olan, öğeler arasında bulunan etkileşimlerden dolayı tek başına anlam ifade edebilecek şekilde kavranamamasıyla ortaya çıkan ve materyalin doğasından kaynaklı öğe etkileşimi ile belirlenen bilişsel yüküdür (Sweller, 1994; Sweller ve Chandler, 1994).	Kütüphaneye yeni gelen materyallere barkod yapıştırılması ve materyalin sistemle eşleştirilmesi, içsel yükü düşük olduğundan daha az çaba gerektirir. Fakat bir eserin MARC21 formatına uygun şekilde kataloglanması yapısı gereği zordur çünkü içsel yükü yüksektir.	Görevin karmaşıklığı ("element interactivity") değiştirilemeyeceğinden bireyin o konudaki uzmanlık seviyesi (expertise) artırılarak yönetilir (Paas vd., 2003).
<b>DIŞSAL BİLİŞSEL YÜK (EXTRANEOUS)</b>	Çalışma belleğini gereksiz yere meşgul eden; etkin olmayan, anlaşılması zor öğretim tasarımları veya optimal olmayan süreçlerden kaynaklanan zihinsel efordur (Sweller, 2010, s. 125).	Kütüphane otomasyon sistemlerinin karmaşık arayüzü, dağınık materyal tasarımı veya dijital cihazlardan gelen sürekli bildirimler.	Zihinsel enerjiyi korumak adına dijital minimalizm stratejilerini uygulamak.
<b>İLGİLİ BİLİŞSEL YÜK (GERMANE)</b>	Bağımsız bir yük kaynağı oluşturmaz; aksine, çalışma belleğindeki kaynakların içsel bilişsel yükün gerektirdiği öğeler arasında bulunan etkileşimleri işlemek ve şema oluşturma süreçlerine destek vermek üzere tahsis edilmesini ifade eder (Sweller, 2010, s. 126). Öğrencinin bilgiyi anlamlandırma ve işleme süreçlerine yardımcı olan pozitif yönlü yüklenmedir. Doğrudan şemaların (schemas) oluşturulmasına ve otomasyonuna, yani bilginin uzun süreli belleğe kodlanmasına katkıda bulunan bilişsel süreçlerle ilgilidir (Paas vd., 2003).	Öğrencinin yeni yeni öğrendiği bir erişim standardını zihninde kalıcı bir mesleki beceriye dönüştürmesi.	Dışsal yükün azaltılarak çalışma belleğinde asıl mesleki gelişimi sağlayacak ilgili bilişsel yük için işlem alanının (kapasite) açılması gerekmektedir (Paas vd., 2003).

Tabloda da belirtildiği üzere, çalışma belleğinin evrensel sınırlarını ifade eden bu kuramsal yapının ötesinde, söz konusu bilişsel kapasitenin yoğun bilgi akışıyla aşılması durumunda öğrencinin performansı düşüşe geçmekte ve öğrenci, psikolojik ve davranışsal krizlerin kendini gösterdiği yeni bir evreye girmektedir.

## **BİLGİ AŞIRI YÜKLENMESİNİN ETKİLERİ VE SONUÇLARI**

Ters U Eğrisinin düşen kolunda ifade edilen bilişsel belleğin aşılması durumu, öğrencilerin performansı üzerinde psikolojik bir baskı oluşturmasıyla olumsuzluk hissi yaşatmaktadır. Bu belirtiler bireysel, örgütsel ve sosyal düzeylerde kendini gösterebilir (Shahrzadi, Mansouri, Alavi ve Shabani, 2024, s. 5). Literatürdeki bulgular, bu olumsuz çıktıları dört ana kategoride toplamaktadır:

### **Sınırlı Bilgi Arama Stratejileri ve Yüzeysel İşleme**

Bilgi Aşırı Yüklenmesinin ilk ve en temel bilişsel sonuçlarından biri; sistematik işlem gücünün zayıflamasının neticesinde fazla zaman harcanması, bilgiyi aramada yüzeysellik eğilimi ve ihtiyaç olunan bilgiye erişimde güçlük yaşama durumlarından kaynaklı performans düşüşüdür. Bu durum ihtiyaç duyulan bilgiye erişimde süreci zorlaştırır. Literatür, bilgi aşırı yüklenmesinin neden olduğu en önemli olumsuz etkileri; bilgiden kaçınma (information avoidance) ve ilgili bilginin kaybı olmak üzere iki temel sorun olarak incelemektedir (Shahrzadi vd., 2024, s. 5). Öğrenci, bilişsel belleği dolduğunda derinlemesine inceleme yapmaktan uzaklaşarak zihinsel anlamda seçici davranma eğilimi gösterir. Bu da öğrenciyi bir paradoksa sokmaktadır ve ilgili bilginin göz ardı edilmesiyle ihtiyaç duyduğu bilginin kaybedilmesine neden olmaktadır.

Bu tutum, Herbert Simon'un (1955) 'Satisficing'(Yetinme) yaklaşımıyla açıklanmaktadır. Bilişsel kapasite sınırlılığı bulunan öğrenci, en iyi (optimizing) kaynağa ulaşmak için sınırsız zihinsel enerji tüketmek yerine, yükünü azaltmak amacıyla karşılaştığı ve 'yeterli' gördüğü nitelikteki ilk kaynağı tercih ederek aramayı bitirmeye gayret eder. Aşırı yük baskısı altında zihin, mükemmeli arama eğilimi yerine 'iş göreni' kabul etme stratejisini mecburi olarak devreye sokma ihtiyacı duyar. Bu teori çalışmada öğrencilerin yoğun bilgi akışı karşısında kaynakları derinlemesine analiz etmek yerine sadece özetlere ve başlıklara bakmayı tercih etmeleriyle 'yüzeysel öğrenme' eğiliminde bulunmalarının (S18) kuramsal temeli olarak kullanılmıştır.

### **Yanlış Karar Verme ve Analiz Felci**

Bilişsel kapasitenin aşılması bireyleri sağlıklı düşünme halinden uzaklaştırır. Algılanan bilgi yükü karar vericilerde stres ve kaygıyı yükseltebilir; yanlış karar verme endişesi, tüm seçenekleri rasyonel biçimde değerlendirememeye korkusu veya sorunları çözümlenecek bir seçenek arayışının olumsuz sonuçlanması durumunun yaratacağı kaygı bunların arasında yer almaktadır (Ji, 2023, s. 252). Bu durum, "analiz felci" (analysis paralysis) olarak da bilinen olguya sebep olur; birey bilgi kaynaklarındaki çeşitliliğin çok olması sebebiyle eyleme geçme yetisini geçici bir süreliğine kaybeder. Karar felci yaşanması durumu, Shah ve Wolford'un (2007) sunulan seçenek sayısı 10'u aştağında bireylerin karşılaştırma yapmakta güçlük çektiği ve artan bilişsel çaba nedeniyle satın alma eyleminden vazgeçtiklerini gösteren deneyiyle somutlaştırılmıştır. Bu sonuç, bilginin miktarının artışı sebebiyle belli bir aşamadan sonra karar mekanizmasını işlevsizleştirdiğini (karar felci) desteklemektedir. Güncel literatürde bu durum, beynin çok fazla yükü kaldıramadığını, donduğunu ve bir sonuca varmakta zorluk çektiğini belirtmektedir (Dar, 2026, s.2; Enoch, 2025). Bu kavramsal yaklaşım, öğrencilerin çok fazla seçenek arasında karar vermekte zorlanmaları (S21) durumunu ölçen maddelerin kuramsal bir temeli olarak kullanılmıştır.

Bu sebeple BBY öğrencilerinde gözlemlenen karar verememe durumu, sadece dışsal bir bilgi yoğunluğunun sonucu değil; aynı zamanda bireyin bu yoğunluk karşısında kendi muhakeme becerisinin, sistemin dayattığı akışa sürüklenerek pasifleşmesinin bir göstergesidir.

## Zayıf Bireysel Performans ve Verimlilik Düşüşü

Çalışma belleğinin kapasitesinin aşılması, Eppler ve Mengis'in (2004) modelinde belirtildiği üzere, bireysel performans sürecinde dalgalanmalara neden olmaktadır. Bu süreçte, bilgi yığınının neden olduğu bilişsel zorlanma ve sıklıkla yaşanan kesintiler odaklanmayı zorlaştırarak görevi sonuçlandırma süresini uzatmakta ve hata payını artırmaktadır. Özellikle BBY öğrencilerinin sorumlu olduğu teknik süreçlerde, harcanan zihinsel çabanın artmasına rağmen elde edilen çıktının kalitesi düşmekte; bu durum verimliliği olumsuz etkileyen paradoksal iş sürecine zemin oluşturmaktadır.

## Kişisel Psikolojik ve Duygusal Durumlar

Bilgi Aşırı Yüklenmesi bireylerde stres kaynağı olarak görülmektedir ve psikolojik stresin bir biçimi olarak tanımlanmaktadır (Klausegger, Sinkovics ve Zou, 2007; Misra ve Stokols, 2012). Bu olguyu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekler çoğunlukla bireylerin kendilerini bunalmış, kafası karışmış veya dikkatleri dağılmış hissettikleri bir duruma işaret etmektedir. Bu yaklaşım bilgi aşırı yüklenmesinin büyük oranda bireylerin öznel algılarına bağlı bir durum olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Karr-Wisniewski ve Lu, 2010; Misra, Roberts ve Rhodes, 2020). Olumsuz psikolojik duygu durumları bireyin huzurunu, ilişkilerini ve genel hayat kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Shahrzadi vd., 2024). Bu psikolojik durumlardan biri olan gelişmeleri kaçırma korkusu (FOMO), "bireyin kendisinin dahil olmadığı durumlarda başkalarının ödüllendirici deneyimler yaşayabileceğine dair yaygın bir endişe" olarak tanımlanmıştır (Przybylski, Murayama, DeHaan ve Gladwell, 2013, s. 1841). Bireyler, çevresel dışlanma veya temel hizmetlerden geri kalma endişesiyle bu dijital ekosistemde yoğun bilgi trafiği içinde sürekli olarak var olmaya kendilerini mecbur hissetmektedir. Bu durum bireyin hayatında stres seviyesini artırarak hayat kalitesini sekteye uğratan yönetilmesi güç olan kaygı (anksiyete) halini oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, İstanbul'daki BBY lisans öğrencilerinin maruz kaldığı bilgi aşırı yüklenmesi düzeyini, bilişsel yük algılarını ve bu süreçte geliştirdikleri stratejik davranışları betimlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) modeli benimsenmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul'da bulunan üniversitelerin (Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi) BBY bölümlerinde aktif olarak öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2025) Program Atlası 2024-2025 eğitim-öğretim verilerine göre, belirtilen bu dört üniversitenin BBY lisans programlarında toplamda yaklaşık 1040 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmanın örnekleme ise ulaşım kolaylığına ve gönüllülük esasına dayanarak kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 111 öğrenciden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, bilgi aşırı yüklenmesinin tetikleyicilerini ve bilişsel süreçleri tanımlayan literatürdeki temel modeller (Roetzel, 2019; Sweller, 1988) ile süreç sonunda davranışsal/duygusal çıktıları açıklayan yaklaşımlar (Simon, 1955; Eppler ve Mengis, 2004) baz alınarak araştırmacı tarafından yapılandırılan "Bilgi Aşırı Yüklenmesi Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Bahsedilen ölçek, öğrencilerin zihinsel yorgunluk, analiz felci ve "yetinme" (satisficing) eğilimlerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış olup araştırmanın kuramsal bağlamına paralel olarak beş temel bölüm halinde kurgulanmıştır:

### 1. Katılımcıların Demografik ve Teknolojiyi Kullanım Özellikleri

Katılımcıların cinsiyet, yaş, üniversite, sınıf düzeyi ve akademik ekran süreleri gibi tanımlayıcı özelliklerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

## 2. Teknolojik Tetikleyiciler (Dışsal Bilişsel Yük)

Teknolojik cihazların kullanımı, bildirimlerin etkisi ve arayüz karmaşıklığı gibi dış etken kaynaklı bilişsel yük unsurlarını ölçen maddeleri içermektedir.

## 3. Görev ve Süreç Kaynaklı Nedenler (İçsel Bilişsel Yük)

Akademik ödevlerin karmaşıklığı, zaman baskısı ve teknik standartların (RDA, MARC vb.) zihinsel işleme sürecindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

## 4. Psikolojik Faktörler (Bireysel Özellikler)

Bireyin bilgi işlem kapasitesini, mükemmeliyetçilik eğilimini ve yetersizlik hissini değerlendiren kişisel değişkenlere odaklanmaktadır.

## 5. Bilgi Arama, Karar Verme ve Duygusal Durum

Bilgi yoğunluğu karşısında sergilenen stratejik davranışları (satisficing, yüzeysel öğrenme), karar felcini ve yaşanan kaygı/stres düzeylerini ölçen maddelerden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Süreci ve Analiz

Veriler, "Google Forms" platformu üzerinden hazırlanan dijital anket aracılığıyla 02.01.2026-03.02.2026 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizinde, maddelerin değerlendirilmesi için "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklinde puanlandırılan **5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır**.

## SINIRLILIKLAR

Bu çalışmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırma, İstanbul'daki dört üniversitenin (Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi) BBY bölümü öğrencileriyle sınırlıdır. Ayrıca çalışma, katılımcıların anket sorularına verdikleri öz-bildirim yanıtları ile sınırlı olup, elde edilen sonuçlar genel bir durum analizi niteliği taşıdığından gelecek çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde ve daha dengeli örneklem gruplarıyla yapılması bulguların doğrulanması açısından gerekmektedir.

Bununla birlikte, araştırmada dikkate alınması gereken teknik sınırlılıklar şu şekildedir:

- BBY alanının kadın ağırlıklı bir profile sahip olması nedeniyle, katılımcı dağılımında kadın öğrencilerin (%85,6, n=95) erkek öğrencilere (%14,4, n=16) oranla daha fazla olması; araştırma kapsamında cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistiksel karşılaştırmalar üzerinden genel bir kaniya varılmasını zorlaştırmakta olup araştırmaların sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmektedir.
- Ölçek maddelerinin normal dağılım sergilememesi ( $p < .001$ ), analizlerde parametrik olmayan testlerin (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) yapılmasını zorunlu kılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, BBY lisans bölümü öğrencilerinin, bilgi aşırı yüklenmesi düzeylerine ilişkin veriler; demografik özellikler, ölçeğin psikometrik nitelikleri ve değişkenler arası karşılaştırmalar kapsamında sunulmaktadır.

## Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmaya İstanbul'daki dört üniversitenin (Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi) BBY bölümlerinde eğitim gören toplam 111 öğrenci katılmıştır. Örnekleme oluşturan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar Tablo 2'de verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde %85,6'sının (n=95) kadın, %14,4'ünün (n=16) erkek olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde katılımcıların yaş ortalamasının 21,87 (SS=4,76; min=18, maks =42) olduğu ve medyan değerinin 21 olduğu hesaplanmıştır. Dağılımın sağa çarpık (18-22 yaş arası yoğun) yapısı, örneklemin ağırlıklı olarak standart lisans öğrencisi profilinden oluştuğunu göstermektedir. Bununla birlikte 30 yaş üstü katılımcının varlığı, olgun öğrenci profilinin de temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

Üniversitelere göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %48,6'sının (n=54) Marmara Üniversitesi, %26,1'inin (n=29) İstanbul Üniversitesi, %18,0'ının (n=20) İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve %7,2'sinin (n=8) İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyi açısından katılımcıların, %17,1'i (n=19) 1.sınıf, %23,4'ü (n=26) 2.sınıf, %32,4 'ü (n=36) 3.sınıf ve %27,0'si (n=30) 4. sınıf öğrencisidir. Bu dağılım, farklı sınıf düzeylerinden öğrencileri araştırmaya dahil edildiğini göstermekte ve bilgi aşırı yüklenmesi düzeyinin sınıflar arası karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır.

Akademik amaçlı günlük dijital ekran süreleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının günde 1-3 saat (%45,9; n=51) ekran sürelerinin olduğu belirlenmiştir. Bunu 1 saatten az kullanım (%35,1; n=39) izlemektedir. Günde 4-6 saat ekran süresi olanlar %17,1 (n=19), 7 saat ve üzeri kullananlar ise %1,8 (n=2) oranındadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların Demografik Bilgileri ve Akademik Amaçlı Kullandıkları Ekran Süreleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	95	85,6
	Erkek	16	14,4
Yaş	Ort.=21,87, SS=4,76, min=18, maks=42	-	-
Üniversite	Marmara Üniversitesi	54	48,6
	İstanbul Üniversitesi	29	26,1
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	20	18,0
	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	8	7,2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	19	17,1
	2. Sınıf	26	23,4
	3. Sınıf	36	32,4
	4. Sınıf	30	27,0
Ekran Süresi	1 saatten az	39	35,1
	1-3 saat arası	51	45,9
	4-6 saat	19	17,1
	7 saat ve üzeri	2	1,8

## Ölçeğin Psikometrik Özellikleri ve Verilerin Analiz Hazırlığı

Araştırma bulgularının yorumlanmasından önce, veri toplama aracının psikometrik niteliklerinin oluşturulması amacıyla güvenilirlik analizi, madde analizi ve normallik sınamaları gerçekleştirilmiştir.

### Güvenilirlik ve Madde Analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı  $\alpha = .895$  olarak saptanmıştır. Bu değer, Nunnally ve Bernstein'in (1994) sınıflandırmasına göre ölçeğin “çok iyi” düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu ve maddelerin ölçülen yapı ile yüksek düzeyde uyum sağladığını desteklemektedir. Bu bulgu ölçeği oluşturan 20 maddenin bir bütün olarak tek bir yapıyı “bilgi aşırı yüklenmesini” tutarlı bir şekilde ölçtüğünü ve ölçeğin araştırma amacıyla kullanılmaya psikometrik açıdan uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Her bir maddenin ölçek bütünlüğüne katkısını belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile “madde silinirse Cronbach Alfa” değerleri hesaplanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde- toplam korelasyonlarının  $r = .318$  ile  $r = .739$  arasında **değiştirdiği görülmektedir. Tüm maddelerin madde ayırt edicilik katsayılarının literatürde kabul gören .30 sınır ölçütünün (Field, 2018) üzerinde bulunması dolayısıyla hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Yapısal olarak en güçlü korelasyona sahip maddelerin (S24) Tükenmişlik ( $r = .739$ ), (S14) Teslim süresi baskısı ( $r = .659$ ) ve (S17) Yetersizlik hissi ( $r = .654$ ) olduğu saptanmıştır. Buna karşın, en düşük korelasyon değerleri (S16) Mükemmeliyetçilik ( $r = .318$ ) ve (S9) Teknoloji takibi ( $r = .323$ ) maddelerinde görülmektedir.**

Yapılan analizler, herhangi bir maddenin silinmesinin genel alfa katsayısını anlamlı biçimde yükseltmediğini ortaya koymuş; bununla birlikte ölçeğin mevcut 20 maddelik bütünlüğünün sürdürülmesinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. 20 maddeye ait ortalama ve standart sapmalar Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Ölçek Maddelerine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde	Ort.	SS	Düz. r	Silinirse $\alpha$
S6- Arayüz karmaşıklığı	2,76	1,10	.432	.892
S7- Bildirim kesintileri	3,44	1,34	.445	.892
S8- Format dağınıklığı	3,32	1,11	.521	.890
S9- Teknoloji takibi	3,56	1,11	.323	.895
S10- Çoklu sekme yorgunluğu	3,28	1,36	.548	.889
S11- Kaynak hacmi	3,12	1,17	.574	.888
S12- RDA/MARC standartları	3,38	1,18	.367	.894
S13- Çelişkili bilgi sentezi	3,27	1,09	.589	.888
S14- Teslim süresi baskısı	3,66	1,23	.659	.886
S15- FOMO	3,06	1,35	.437	.893
S16- Mükemmeliyetçilik	3,52	1,28	.318	.896
S17 -Yetersizlik hissi	3,65	1,23	.654	.886
S18- Yüzeysel öğrenme	3,83	1,17	.335	.895
S19- Bilgiden kaçınma	3,61	1,18	.519	.890

S20- Detay kaybı	3,77	1,11	.535	.890
S21 -Analiz felci	3,55	1,21	.633	.887
S22- Erteleme	3,59	1,19	.588	.888
S23- Üretkenlik düşüşü	3,33	1,13	.554	.889
S24- Tükenmişlik	3,72	1,14	.739	.884
S25- Anksiyete/stres	3,55	1,21	.604	.887
<b>Genel</b>	<b>68,98</b>	<b>13,83</b>	-	<b><math>\alpha = .895</math></b>

Not. Düz. r = Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu. N=111

### Normallik Sınamaları

Verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinin tercih edilmesinin nedeni, literatürde bu testin  $n \leq 2.000$  olan örneklerde Kolmogorov-Smirnov testine oranla daha güçlü bir normallik sınaması sunmasıdır (Razali ve Wah, 2011).

Analiz sonuçları, ölçekteki 20 maddenin tamamının madde düzeyinde normallik koşulunu sağlamadığını ortaya koymaktadır ( $p < .001$ ). Elde edilen bu bulgu, 5'li Likert ölçeklerinin sadece 1-5 aralığında değer alabilen ayırık ve sınırlı değer üretmesinden dolayı ortaya çıkan normal bir sonuç olduğundan, istatistiksel olarak olası ve literatürde kabul gören bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Madde düzeyindeki dağılımın detaylı incelenmesinde; çarpıklık (skewness) değerlerinin-.837 ile +.036, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -1.224 ile +.043 arasında seyrettiği saptanmıştır. Bahsedilen değerlerin, sosyal bilimler alanındaki araştırmalar için genel kabul gören +1.5 ile-1.5 **eşik sınırları** (Tabachnick ve Fidell, 2013) içinde bulunması, verilerin aşırı sapma göstermediğini doğrulamaktadır. Ayrıca, ölçeği oluşturan 20 maddenin aritmetik toplamından oluşturulan ölçek genel puanının, Merkezi Limit Teoremi'nin işlevsel yapısıyla beraber normallik koşulunu sağladığı ( $W = .979$ ,  $p = .075$ ) ve normal dağılımla anlamlı boyutta yakınsadığı saptanmıştır.

### Bilgi Aşırı Yüklenmesine İlişkin Betimsel Bulgular: Madde ve Boyut Analizi

BBY öğrencilerinin bilgi aşırı yüklenmesi deneyimlerini derinleştirmek amacıyla ölçek genelinden ve alt faktörlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Örneklemin ölçek toplam puan ortalaması 68,98/100 (SS=13,83, Mdn=71,0) olarak saptanmıştır ve bu değer 100 üzerinden %69'luk bir bilgi aşırı yüklenmesi eşliğine karşılık gelecek örnekleme anlamlı bir düzeye işaret eder.

**Tablo 4.** Ölçek Boyutları ve Madde Düzeyi Betimsel İstatistikler

Boyut	Teorik Karşılık	Maddeler	Boyut ort.	En yüksek madde
Teknolojik Tetikleyiciler	Dışsal Bilişsel Yük	S6–S10	3,27	S9- Teknoloji takibi (3,56)
Görev/Süreç	İçsel Bilişsel Yük	S11–S14	3,35	S14- Teslim Süresi (3,66)
Psikolojik Faktörler	Bireysel Özellikler	S15–S17	3,41	S17- Yetersizlik Hissi (3,65)
Bilgi Arama & Karar Verme	Satisficing Davranışı	S18–S22	3,67	S18- Yüzeysel öğrenme (3,83)
Duygusal Sonuçlar	Ters-U Düşen Kol	S23–S25	3,53	S20 -Detay kaybı (3,77)
<b>Toplam</b>	-	S6–S25	68,98/100	S18- Yüzeysel öğrenme

Not. Ortalamalar 1–5 Likert ölçeği üzerinden hesaplanmıştır. N=111

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi deneyimlerinin alt boyutlara göre dağılımı görülmektedir. Beş alt boyut arasında en yüksek ortalamaya sahip olan ‘Bilgi Arama ve Karar Verme’ (Ort.= 3,67), en düşük ortalamaya sahip olan boyut ise ‘Teknolojik Tetikleyiciler’ (Ort.=3,27) olarak saptanmıştır. Madde bazında yapılan değerlendirmede ise, ölçek genelinde en yüksek katılım sağlanan ifadenin (S18) numaralı ‘Yüzeysel Öğrenme’ (Ort.=3,83) maddesi olduğu belirlenmiştir. Bunu (S20) numaralı ‘Detay Kaybı’ (Ort.=3,77) ve (S24) numaralı ‘Tükenmişlik’ (Ort.=3,72) maddeleri sırasıyla izlemektedir. Ölçek genelinde en düşük ortalamaya sahip ifade ise (S6) numaralı ‘Arayüz Karmaşıklığı’ (Ort.=2,76) maddesine aittir.

### Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Normallik sınamaları bölümünde detaylandırıldığı çerçevede, ölçeğin bireysel maddelerinin Shapiro-Wilk testinde normal dağılım varsayımını karşılayamadığı ( $p < .001$ ) saptanmıştır. Öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız iki grup için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla bağımsız grup için ise Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Bu testler, ölçek toplam puanı üzerinden yürütülmüş; anlamlılık düzeyi  $\alpha = .05$  olarak belirlenmiştir.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma

BBY alanı hem Türkiye’de hem de uluslararası düzeyde kadın ağırlıklı mesleki bir profile sahiptir. Bu demografik özellik, cinsiyetin bilgi aşırı yüklenmesi üzerindeki etkisinin incelenmesini kuramsal ve metodolojik açıdan gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, kadın ve erkek katılımcıların ölçek toplam puanları arasındaki farklılık Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Gruplar arasında bulunan bu sayısal fark nedeniyle (Bkz. Sınırlılıklar), elde edilen cinsiyet karşılaştırmaları sonuçlarına bakarak genel bir kanıya varmak yerine, bunları bir ön fikir olarak ele almak daha doğru olacaktır. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmaktadır. Analiz sonuçları, kadın öğrencilerin bilgi aşırı yüklenmesi toplam puanlarının (Mdn=72,0, Ort.=70,45) erkek öğrencilere (Mdn=58,5, Ort.=60,25) kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ( $U=1050,5, p=.015$ ). Etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla hesaplanan rank-biserial korelasyon katsayısı  $r=-.382$  olarak gerçekleşmiş olup bu değer, Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre orta düzey pratik bir anlamlılık sergilemektedir.

**Tablo 5.** Cinsiyete Göre Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

	Kadın (n=95)		Erkek (n=16)	
	Ort.	Mdn	Ort.	Mdn
Toplam Puan	70,45	72,0	60,25	58,5
<b>U</b>	<b>p</b>	<b>r</b>		
1050.5	.015	-.382		

Not. r = Rank-biserial korelasyon (etki büyüklüğü).

### Sınıf Düzeyine Göre Farklılık

Öğrencilerin akademik olgunluk seviyelerinin bilgi aşırı yüklenmesi deneyimini farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla dört sınıf grubu (1., 2., 3. ve 4. sınıf) arasındaki farklılık Kruskal-Wallis H testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır. Analiz, sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur (H=3.308, df=3, p=.347).

**Tablo 6.** Sınıf Düzeyine Göre Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	n	Ort.	Mdn
1. Sınıf	19	69,42	70,0
2. Sınıf	26	67,15	67,5
3. Sınıf	36	68,03	68,0
4. Sınıf	30	71,43	73,0
<b>H</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	
<b>3.308</b>	<b>3</b>	<b>.347</b>	

### Ekran Süresine Göre Farklılık

Akademik amaçlı dijital ekran kullanım süresinin bilgi aşırı yüklenmesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla üç grup ("1 saatten az", "1-3 saat", "4-6 saat") arasındaki farklılık Kruskal-Wallis H testi ile sınanmıştır. Sadece 2 katılımcıdan oluşan "7 saat ve üzeri" kullanım sağlayan grup

istatistiksel analiz için örneklem büyüklüğü gerekçesiyle analize dahil edilmemiştir. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Analiz sonuçları, ekran süresi kullanımı grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $H=8,371$ ,  $df=2$ ,  $p=.015$ ). Merkezi eğilim değerleri, günlük 4-6 saat akademik ekran süresi bulunan öğrencilerin daha yüksek bilgi aşırı yüklenmesi puanı aldıklarını ortaya koymaktadır (Mdn=75,0, Ort.=76,9). Buna karşılık, "1 saatten az" kullanan grubun (Mdn=71,0) ise "1-3 saat" grubundan daha yüksek puana sahip olması doğrusal olmayan bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Kruskal Wallis H testi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırma (post-hoc) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, günlük '4-6 saat' akademik ekran süresi kullanımı bulunan öğrencilerin (Ort.= 76,89) bilgi aşırı yüklenmesi puanlarının, '1-3 saat' ekran süresi bulunan öğrencilere (Ort. =65,94) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ( $p=.013$ )

**Tablo 7.** Ekran Süresine Göre Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ekran Süresi	n	Ort.	Mdn
1 saatten az	39	69,87	71,0
1-3 saat	51	65,94	67,0
4-6 saat	19	76,89	75,0
H	df	p	
8.371	2	.015	

Not. "7 saat ve üzeri" grubu (n=2) analiz dışı tutulmuştur.

## TARTIŞMA

Bu çalışma, BBY lisans öğrencilerinin maruz kaldığı bilgi yığına karşı geliştirdikleri savunma stratejilerini ve bu akademik süreçte yaşadıkları etkileri incelemiştir. Elde edilen bulgular, bilgi aşırı yüklenmesinin yalnızca veri miktarının hızla artması sorunu değil; öğrencilerin bilgiyi işleme gücünü ve mesleki yaklaşımlarını etkileyen temel bir faktör olduğunu göstermektedir.

### Bilgi Arama Davranışı ve Yetinme (Satisficing) Stratejisi

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri olan "yoğun bilgi yükü altında kaldığımda derinlemesine analizler yapmak yerine özet bilgilerle yetinmeyi tercih ediyorum" (S18) eğilimi, geleceğin bilgi profesyonellerinin mesleki vizyonları ile mevcut dijital kriz arasındaki paradoksu gözle görülür şekilde belirginleştirmektedir. BBY lisans öğrencileri, bilginin niteliği ve doğruluğunun sorgulanması konusunda eğitim alsalar da yoğun bilgi akışı karşısında Herbert Simon'un 'yetinme (satisficing)' stratejisini kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, Roetzel (2019) ve Dar'ın (2026) çalışmalarında da belirtildiği gibi bilginin hacmi arttıkça karar kalitesinin düşmesinin öğrencileri nitelikli kaynaklar yerine hızlı ve yüzeysel taramayı (satisficing) tercih etmeye

zorladığını göstermektedir. Öğrencileri, Herbert Simon'un kuramsal çerçevesi kapsamında tartışılan bu mecburi 'yüzeysellik' ve 'yetinme' (satisficing) eğilimine iten asıl tetikleyicinin; araştırmada görev ve süreç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan 'teslim süresi baskısı' olduğu görülmektedir. Kavramsal çerçevede Naseer vd. (2025) atfıyla bahsedilen 'aciliyet psikolojisinin' de işaret ettiği üzere; kısa teslim süreleri öğrencileri derin analizden uzaklaştırıp sadece görevi bitirme telaşına sürükleyerek analitik bir kopuşun yaşanmasına neden olmaktadır. Örneklem grubunun yüzeysel öğrenme eğilimlerinin yanı sıra 'önemli detayları gözden kaçırma' eğiliminin de ölçek genelinde yüksek puana sahip olması, zaman baskısının yarattığı yetinme davranışını ampirik olarak destekleyen önemli bir göstergedir.

### Müfredat Yoğunluğu ve Dijital Maruziyet

Araştırmada mesleki standartları (RDA, MARC vb.) zihinlerinde tutmakta zorlanan (S12) ve kısa süreli akademik teslim tarihlerinin baskısını hisseden (S14) ve dijital bildirimlerle sıklıkla kesintiye uğrayan (S7) öğrenciler arasında günlük akademik amaçlı kullanılan ekran süresi 4-6 saat olan grubun bilgi aşırı yüklenmesini en yüksek seviyede deneyimlediği saptanmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Bayter (2024), kavramsal çerçevede de belirtilen yapısal karmaşıklığın bir sonucu olarak; RDA gibi yeni nesil standartların alanda pratiğe dökülmesinin bilgi profesyoneli adayları açısından uygulama zorluğu yarattığını doğrudan vurgulamaktadır. Bu sonuç, çalışmanın temelini oluşturan süregelen dijital maruziyet durumunun, Levy'nin (2007) dikkat çektiği konsantrasyonu tehdit eden kesintili çalışma stiline yol açtığını ampirik olarak göstermekte; aynı zamanda Roetzel'in (2019) kavramsal modelindeki bilgi kaynakları ve teknoloji bileşeniyle örtüşmektedir. Bu durumun temel nedeni, BBY alanına özgü mesleki standartların doğasından kaynaklanan 'içsel bilişsel yük' ile, dijital arayüzlerin ve artan ekran kullanım süresinin oluşturduğu 'dışsal bilişsel yükün' bir araya gelerek öğrencinin çalışma belleğinde bir 'bilişsel taşma' (cognitive overflow) riski yaratması olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, ekran süresine ilişkin yapılan analizlerde 1 saatten az dijital ekran süresi bulunan öğrencilerin, 1-3 saat arası kullananlara kıyasla daha yüksek bir aşırı yüklenme algısına sahip olması doğrusal olmayan dikkat çekici bir bulgudur. Kavramsal çerçevede detaylandırılan 'dijital diyet' yaklaşımının (Orben, 2022) da işaret ettiği üzere; bu paradoksal durum teknolojik etkilerin yalnız sayısal bir 'ekran süresi' ile ölçülemeyeceğini ampirik olarak göstermektedir. Zira dijital ekran süresinin kısalığı, öğrencilerin amaca yönelik ve bilinçli bir dijital diyet uyguladıkları anlamına gelmemektedir. Aksine bu durum, Goulding'in (2001) belirttiği 'bilgi yoksulluğu ile aşırı bilgi yükü' arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. Dijital ekran süresi çok düşük olan öğrencilerin bu durumu, dijital diyet stratejisini uygulamaktan ziyade Vicente'nin (2024) vurguladığı üzere 'bilgi teknolojileri kaygısı (ITA)' yaşamaları nedeniyle dijital uygulamalardan kaçındıklarına işaret etmektedir. Bu durum yapısal bir bilgi yoksulluğu olabileceği gibi, bilgi aşırı yüklenmesine karşı geliştirilen bilgidan kaçınma savunması olarak da değerlendirilebilir. Bu kaçınma eğilimlerinin ise Przybylski vd. (2013) tarafından bireyde 'dışarıda kalmışlık' hissini yarattığı vurgulanan FOMO (gelişmeleri kaçırma korkusu) ile birleştiğinde öğrencilerin bu süreçte kendilerini dijital dışlanmışlık içinde hissetmelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Dijital uygulamalardan kaçınma ve dijital dışlanmışlık yaşanma hissi, literatürle açıklandığı gibi bu çalışmanın kendi verileriyle de örtüşmektedir. Örneklem grubunun (S17) numaralı 'bilgi yığını karşısında yetersiz hissetme' (Ort.=3,65) ve (S15) numaralı 'FOMO' (Ort.=3,06) maddelerine verdikleri yüksek yanıtların, bu teorik çıkarımı ampirik olarak desteklediği görülmektedir.

Araştırmada sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması, Bilişsel Yük Teorisi (Sweller, 1988) çerçevesinde açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır. Teoriye göre çalışma belleği kapasitesi, eğitim düzeyinden bağımsız olarak evrensel sınırlar dahilinde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencilerinde benzer düzeyde bilgi aşırı yüklenmesi görülmesi, artan akademik deneyimin veya bilgi okuryazarlığı becerilerinin aşırı yüklenmeye karşı mutlak bir koruyucu kalkan oluşturmadığına işaret etmektedir.

Fakat bu durumu sadece evrensel biyolojik sınırlar çerçevesinde değerlendirmek eksik bir yaklaşım olacaktır. Literatürde Vicente (2024), Bilgi Bilimi öğrencilerinde bilgi aşırı yüklenmesi olgusunun sınıf düzeyi arttıkça artış gösterdiğini saptamış olsa da bu çalışmanın bulguları farklı olarak 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencilerinin benzer seviyede bilgi yüküne maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Dört yıllık eğitim süreleri boyunca bilginin organizasyonu, kaynak filtreleme ve yapılandırma konularında bilinçlendirilen 4. sınıf öğrencilerinin, Vicente'nin (2024) 'bilgi patolojisi' olarak tanımladığı bu durumu, bölüme yeni başlayan 1.sınıf öğrencileriyle benzer düzeyde yaşaması, mevcut BBY müfredatının eleştirel değerlendirmesinin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ortaya çıkan durum, mesleki eğitim programlarının öğrencileri salt 'dışsal bilgiyi düzenleme' konusunda bilinçlendirdiğini, ancak olası dijital krizlerle karşılaşmaları halinde kendi 'bilişsel yüklerini yönetme' ve başa çıkma stratejilerini (Shahrzadi vd., 2024) geliştirmeleri konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Clark ve Kimmons'un (2023) da belirttiği gibi eğitim planlamalarının bilişsel yükleri yönetebilecek düzeyde şekillendirilmesi gerekmektedir.

### **Psikolojik Etkiler ve Bilişsel Yetersizlik Algısı**

Araştırmada BBY öğrencilerinin, yoğun bilgi akışı karşısında yüksek düzeyde 'zihinsel yorgunluk ve tükenmişlik hissi' (S24) yaşadıkları ve buna ilişkin olarak 'önemli detayları gözden kaçırdıkları' (S20) saptanmıştır. Bu sonuç, Eppler ve Mengis'in (2004) Ters U Eğrisi modelinde bahsettiği kapasitenin aşılmasıyla yaşanan performans düşüşü ve Shahrzadi vd.'nin (2024) bilgi bombardımanının duygusal ve psikolojik çöküşe sebep olduğu savı ile örtüşmektedir. Bu durumun temel sebebi, öğrencilerin dışsal bilgi gürültüleriyle başa çıkma süreçlerinde zihinsel kaynaklarını tüketmeleri ve mesleki görevleri için gereken analitik odaklanma becerilerini kaybetmeleridir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma, geleceğin bilgi profesyonelleri olan BBY öğrencilerinin, dijital bilgi çağında hem bilgiyi 'yöneten' hem de yoğunlukta 'tüketen' taraf olmalarından kaynaklı çift yönlü bir bilgi yükü altında kaldıklarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin mevcut dijital ekosistem içinde bilgi aşırı yüklenmesini istatistiksel olarak yüksek düzeyde deneyimlediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin başa çıkamadığı bilgi yükü karşısında bilişsel sınırlılıklarını korumak amacıyla stratejik bir "yetinme" (satisficing) davranışı gösterdikleri saptanmıştır. En yüksek ortalamanın yüzeysellik maddesinde olması bilgiyi profesyonelce yönetmeyi bilmesi gereken adayların dahi derinlemesine bir analiz yapmaktan öte özet bilgilerle yetinme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, bilgiden kaçınma ve analiz felci maddelerinin de yüksek ortalama puana sahip olması bilginin yoğunluğunun derinlemesine analitik düşünmeye ket vurduğunu göstermektedir.

Veriler, öğrencileri olumsuz etkileyen asıl sorun kaynağının, teknik araçların arayüz karmaşıklığı veya salt teknolojinin hızından ziyade; mesleki standartların görev doğasından kaynaklanan içsel bilişsel yük, kısa süreli akademik teslim sürelerinin getirdiği zaman baskısı ve tüm bunların tetiklediği psikolojik kaygılar olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak araştırma, bilgi organizasyonundan sorumlu olan BBY öğrencilerinin bilgi yoğunluğu arttıkça ilgili detayları gözden kaçırdıklarını ifade etmelerinin, mesleki vizyonları ile biyolojik bilişsel sınırları arasındaki paradoksa işaret ettiğini vurgulamakta ve bu yönüyle literatürdeki bir boşluğu doldurmaktadır.

Ayrıca, bilgi aşırı yüklenmesinin öğrencilerde yalnızca akademik performansın düşmesine yol açmadığına; bununla birlikte zihinsel yorgunluk, öğrenememe endişeleri ve karar verme süreçlerini sekteye uğratan analiz felci gibi belirgin psikolojik etkilere de neden olduğuna yönelik önemli bulgular elde edilmiştir. Özellikle, zihinsel yorgunluk ve detay kaybı maddelerinin yüksek düzeyde olması, bilgi aşırı yüklenmesinin Ters U eğrisinin düşen kolunda ifade edilen olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmektedir.

Bilgi aşırı yüklenmesinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi; bilişsel kapasitenin evrensel sınırları dolayısıyla akademik olgunluğun artmasının aşırı yüklenmeyi etkilemediğini düşündürmektedir. Buna karşılık, akademik amaçlı 4-6 saat arası dijital ekran süresi kullanımı olan

grubun daha yüksek bilgi aşırı yüklenmesi deneyimi yaşaması, bu olgunun teknolojik tetikleyicilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, 1 saatten az ekran süresi bulunan öğrencilerin de gelişmeleri kaçırma korkusu (FOMO) ve bilgi teknolojileri kaygısı (ITA) gibi nedenlerle dışlanmış hissederek yüksek bir bilgi baskısı yaşadığı görülmektedir. Bu durumun sadece ekrana fazla maruz kalmakla ilgili olmadığını; aynı zamanda bilgi yoksulluğu çekerek dijital ekosistemden uzaklaşmanın da doğrusal olmayan psikolojik bir soruna yol açtığını çarpıcı şekilde göstermektedir.

Öğrencilerin üzerlerinde oluşan bu çok boyutlu teknolojik ve psikolojik baskıları azaltmak adına eğitimciler, dışsal bilişsel yükü artıran kısa zamanlı teslim sürelerini ve yoğun geçen akademik sorumlulukları yeniden gözden geçirmelidir. Bahsedilen süreçler, öğrencilerin bilgiyi yüzeysel geçmek yerine mesleki yükümlülükleri gereği derinlemesine analiz etmelerini mümkün kılacak biçimde esnek ve gerçekçi zaman planlamalarıyla yeniden yapılandırılmalıdır. Özellikle ekran kullanım süresine göre anlamlı farklılık olması, dijital maruziyetin bilişsel yük üzerindeki etkisine dikkat çeken öğretimsel düzenlemelerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu doğrultuda, BBY eğitim müfredatının sadece teknik bilgiyi düzenlemeyle sınırlı kalmayıp; sınırlı çalışma kapasitesini dijital veri yığına karşı korumayı ve odak noktasının ana kaynağa yöneltilmesini amaçlayan bilişsel yük yönetimiyle bilgi diyeti stratejilerini içermesi önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmelidir. Özellikle yüzeysel öğrenme eğiliminin yüksek ortalama puana sahip olması, öğrencilerin derinlemesine bir analiz yapabilmeleri adına zaman planlamasının ve görev tasarımlarının yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Öğrencilerin yoğun bilgi yükü altında başvurdukları yüzeysel tarama alışkanlığını bırakabilmeleri ve bilişsel kapasitelerini gereksiz verilerle meşgul etmek yerine nitelikli kaynağı “gürültüden” ayırabilmeleri için ileri düzey eleştirel filtreleme teknikleri eğitimi verilmelidir. Böylece öğrenci, yan bilgilerle zihnini yormak yerine, mesleki sorumluluğunun gerekliliği olan derinlemesine okuma, analiz ve metin doğrulama süreçlerine olabildiğince fazla bilişsel kaynak ayırabilecektir.

Bireysel ve mesleki gelişim düzeyinde ise öğrencilerin, bilgi kaynaklarının dağınıklığından kaynaklanan zaman kaybını ve dikkat dağınıklığını önlemek amacıyla dijital minimalizm felsefesini ve veri temizliği disiplini benimsemeleri teşvik edilmelidir. Gelen bildirimlerin oluşturduğu odak kaybını ve mesleki gündemi kaçırma endişesinin yarattığı anksiyeteyi yönetebilmek amacıyla günün belli zaman dilimlerinde bilgi akışını bilinçli şekilde kesmeyi içinde barındıran dijital diyet programları uygulanmalıdır. Karar verme süreçlerinde yaşanan analiz felcini ve erteleme tutumunu aşmak için ise öğrencilere, mükemmeliyetçilikten dolayı kaynaklar arasında karmaşa yaşamak yerine, temel mesleki amaca ve etik ilkeler doğrultusunda en uygun nitelikli kaynaklara yönelmeyi sağlayan bilişsel öz düzenleme stratejileri kazandırılmalıdır. Önerilen tüm bu davranışsal ve bilişsel pratiklerin (veri temizliği disiplini, dijital diyet programları ve ileri düzey filtreleme stratejileri) yapılandırılmış mesleki bir beceriye dönüşebilmesi adına BBY müfredatının temelini oluşturan ‘Bilgi Okuryazarlığı’ dersinin içeriğine doğrudan entegre edilmesi önerilmektedir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu çalışmanın literatüre sunduğu en temel katkı; geleceğin bilgi profesyonellerinin karşılaştığı bilişsel sınırların ve teknolojik tetikleyicilerin, basit bir zaman yönetimi sorunu olmadığını ortaya koymasıdır. Aksine bu durum; sürekli bildirimler ve dijital gürültüden kaynaklanan ‘dışsal bilişsel yükün’ azaltılarak derinlemesine mesleki analizi gerektiren ‘ilgili bilişsel yüke’ zihinsel kapasite ayrılmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, bilgi yığına karşı rasyonelliği basitleştiren yetinme (satisficing) stratejisinden uzaklaşmak ve mesleki analiz becerilerini koruyabilmek adına, ‘Dijital Minimalizm’ felsefesinin bireysel bir tercih durumundan çok modern BBY alanında yapısal ve mesleki bir zorunluluk olduğu literatüre kazandırılmıştır.

Gelecek çalışmalarda, mevcut araştırmanın sunduğu nicel verilerin odak grup görüşmeleri gibi nitel yöntemler doğrultusunda derinleştirilerek öğrencilerin derinlemesine okuma süreçlerine ket vuran yapısal engellerin tespit edilmesi büyük önem arz etmektedir. Ayrıca BBY öğrencilerinin bilgi yükü düzeylerinin farklı disiplinlerle karşılaştırılması ve bilişsel yük yönetimi eğitimlerinin öğrencilerin akademik performansı üzerinde etkisini ölçen deneysel uygulama çalışmalarının yapılması literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

## ETİK KURUL İZİNİ

Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Etik Kurulu'ndan (25.10.2025 tarih ve 2025/03 sayılı kararı gereği) etik onay ve yazılı izin alınmıştır.

## KAYNAKÇA

- Bawden, D. ve Robinson, L. (2020). Information overload: An overview. *Oxford encyclopedia of political decision making* içinde. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1360>
- Bayter, M. (2024). RDA training methods and application examples. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 4(8), 902-910. <https://doi.org/10.55677/ijssers/V04I8Y2024-09>
- Belabbes, M. A., Ruthven, I., Moshfeghi, Y. ve Rasmussen Pennington, D. (2023). Information overload: A concept analysis. *Journal of Documentation*, 79(1), 144-159. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2021-0118>
- Bennett, N. ve Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Blair, A. M. (2010). *Too much to know: Managing scholarly information before the modern age*. New Haven: Yale University Press.
- Clark, C. ve Kimmons, R. (2023). Cognitive load theory. *EdTechnica*. <https://doi.org/10.59668/371.12980>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dar, S. A. (2026). Drowning in information and starving for knowledge. *Library Hi Tech News*, 43(1), 1-4. <https://doi.org/10.1108/LHTN-11-2025-0202>
- Enoch, K. W. (2025). *Why you can't act: Too much information creates paralysis*. Medium. 17.02.2026 tarihinde <https://enochkabange.medium.com/why-you-cant-act-too-much-information-creates-paralysis-d2251f6ebe09> adresinden erişildi.
- Eppler, M. J. ve Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. *The Information Society*, 20(5), 325-344. <https://doi.org/10.1080/01972240490507974>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. bs.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899-912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>
- Goulding, A. (2001). Information poverty or overload? *Journal of Librarianship and Information Science*, 33(3), 109-111. <https://doi.org/10.1177/096100060103300301>
- Ji, X. (2023). The negative psychological effects of information overload. *BCP Education & Psychology*, 9, 250-255. <https://doi.org/10.54691/bcepep.v9i.4692>

- Karr-Wisniewski, P. ve Lu, Y. (2010). When more is too much: Operationalizing technology overload and exploring its impact on knowledge worker productivity. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1061-1072. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.008>
- Klausegger, C., Sinkovics, R. R. ve Zou, H. (2007). Information overload: A cross-national investigation of influence factors and effects. *Marketing Intelligence & Planning*, 25(7), 691-718. <https://doi.org/10.1108/02634500710834179>
- Knežević, R. (2013). Information literacy and the role of the libraries in IT. *Revista Română de Biblioteconomie și Știința Informării*, 9(1), 63-66.
- Laney, D. (2001). *3D data management: Controlling data volume, velocity, and variety*. Stamford: Meta Group.
- Levy, D. M. (2007). Information, silence, and sanctuary. *Ethics and Information Technology*, 9(4), 233-236. <https://doi.org/10.1007/s10676-007-9147-1>
- Limarev, P. V., Limareva, Y. A., Akulova, I. S., Khakova, G. S., Rubanova, N. A. ve Nemtsev, V. N. (2018). The role of information in the system of macroeconomic indicators. *Revista ESPACIOS*, 39(50), 16.
- Misra, S., Roberts, P. ve Rhodes, M. (2020). Information overload, stress, and emergency managerial thinking. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101762. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101762>
- Misra, S. ve Stokols, D. (2012). Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and Behavior*, 44(6), 737-759. <https://doi.org/10.1177/0013916511404408>
- Naseer, A., Chapra, L., Zaryyab, P. ve Sharif, N. (2025). The psychology of urgency: Cognitive and behavioral responses to time-pressure. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(3), 2811-2826. <https://doi.org/10.59075/2beh5829>
- Newport, C. (2023). *On digital minimalism*. Cal Newport. 12.01.2026 tarihinde <https://calnewport.com/on-digital-minimalism/> adresinden erişildi.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Okolo, E. S. (2021). Information overload: Causes, symptoms, consequences and solutions. *Asian Journal of Information Science and Technology*, 11(2), 1-6. <https://doi.org/10.51983/ajist-2021.11.2.2887>
- Orben, A. (2022). Digital diet: A 21st century approach to understanding digital technologies and development. *Infant and Child Development*, 31(1), Article e2228. <https://doi.org/10.1002/icd.2228>
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. ve Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_8](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_8)
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. ve Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>

- Razali, N. M. ve Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Roetzel, P. G. (2019). Information overload in the information age: A review of the literature from business administration, business psychology, and related disciplines with a bibliometric approach and framework development. *Business Research*, 12(2), 479-522. <https://doi.org/10.1007/s40685-018-0069-z>
- Sarıçoban, B. S. ve Demir, G. (2024). Bilgi toplumunda bilgi yönetimi, bilgiye erişim ve kütüphaneler: Kuramsal bir perspektif. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41(2), 610-631. <https://doi.org/10.32600/huefd.1451441>
- Shah, A. M. ve Wolford, G. (2007). Buying behavior as a function of parametric variation of number of choices. *Psychological Science*, 18(5), 369-370. <https://www.jstor.org/stable/40064623>
- Shahrzadi, L., Mansouri, A., Alavi, M. ve Shabani, A. (2024). Causes, consequences, and strategies to deal with information overload: A scoping review. *International Journal of Information Management Data Insights*, 4(2), 100261. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2024.100261>
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99-118.
- Suhaimi, F. A. B. ve Hussin, N. B. (2017). The influence of information overload on students' academic performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(8), 760-766. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i8/3292>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5>
- Sweller, J. ve Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185-233. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_1)
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Toffler, A. (1971). *Future shock*. New York: Bantam Books.
- Vicente, P. (2024). Exploring and depicting information pathologies: A case study of information technology anxiety and information overload. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, 47(2), 99-107. <https://doi.org/10.5206/cjils-rcsib.v47i2.17683>
- Wang, M. (2024). Consumer anxiety in the digital age: Analyzing the impact of information overload on decision-making. *Advances in Economics, Management and Political Sciences*, 110(1), 154-160. <https://doi.org/10.54254/2754-1169/110/2024ED0123>

Yükseköğretim Kurulu. (2025). *Yükseköğretim program atlası*. 05.04.2026 tarihinde <https://yokatlas.yok.gov.tr> adresinden erişildi.