



KAHRAMANMARAŞ
SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

YABANCI
DİLLER YÜKSEKOKULU

VOLUME (CİLT):2

ISSUE (SAYI):2

NOVA

DİL DERGİSİ

NOVA LANGUAGE JOURNAL

2025

Volume 2

Issue 2

December 2025

NOVA Language Journal is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in NOVA Language Journal belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Contact

**<https://dergipark.org.tr/tr/pub/nova>
nova@ksu.edu.tr**

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University School of Foreign
Languages**

Kahramanmaraş / Turkey

2025

Founding Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut Ak

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Fatma Arslan

Associate Editor in Chief

Dr. Seda Baysal Doğruluk

Lecturer Rabia Elif Yakut

Language Editors

Lecturer Aliye Neşe Yapıörner

Lecturer Nurseren Özsoy

Technical Editor

Lecturer Erhan Aran

Layout & Formatting Editor

Dr. Seda Baysal Doğruluk

Field Editors

Assoc. Prof. Dr. Selim Somuncu
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Assist. Prof. Dr. Filiz Yörük Çevik
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Assist. Prof. Dr. Bülent Sayak
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Assist. Prof. Dr. Bekir Canlı
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Assist. Prof. Dr. Zeynep Canlı
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Assist. Prof. Dr. Hayriye Bilginer
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Advisory Board

Prof. Dr. Arif Sarıçoban
(*Selçuk University*)

Prof. Dr. Yakup Poyraz
(*Kahramanmaraş Sütçü İmam University*)

Prof. Dr. Emrah Cinkara
(*Gaziantep University*)

Assoc. Prof. Dr. İlyas Yakut
(*Kahramanmaraş İstiklal University*)

Editor's message;

Dear researchers/ practitioners,

As NOVA Language Journal family, we are delighted to commemorate the third issue with your gracious support. During this journey, we have witnessed the publication of exceptional studies, affirming our commitment to fulfilling the vision of taking a leading role in scientific publications. We appreciate and welcome the invaluable interests and contributions of our field editors, authors, referees and readers, all of whom have played a leading role in the success of our journal.

We look forward to your ongoing interest and contribution to NOVA and hope to meet in the next issue.

Assoc. Prof. Dr. Fatma ARSLAN
Editor in Chief

Table of Contents

- 1) **Tuba AVŞAROĞLU - Bülent DÖŞ** **55-66**
Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları ve Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Investigation of the Relationship between Turkish Language Teachers' Attitudes toward Technology and Their Use of It
- 2) **Ayşe Betehan GÜVEN** **67-79**
Balancing Logic and Emotion: A Corpus-Based Study of Persuasive Strategies in EFL Argumentative Writing
Mantık ve Duyguyu Dengelemek: Yabancı Dil Olarak İngilizce Tartışmacı Yazmada İkna Stratejileri Üzerine Derlem Temelli Bir Çalışma
- 3) **Filiz PAZARBAŞI** **80-97**
Konstrüktivist Tipografinin Çağdaş Tipografiye Yansımaları
Reflections of Constructivist Typography on Contemporary Typography

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ TUTUMLARI VE KULLANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Tuba AVŞAROĞLU**, Doç. Dr. Bülent DÖŞ***

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknoloji kabul ve kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel modelde desenlenmiş ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep ilinde görev yapan 123 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış üç farklı ölçek aracılığıyla Google Forms üzerinden toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, teknolojiyi eğitim sürecine entegre etmeye istekli olduklarını ve teknoloji kabul düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca teknolojiye yönelik olumlu tutumlar ile teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin dijital araçları pedagojik bir anlayışla benimsediklerini ve teknolojiyi sadece bir araç değil, öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Teknolojiye yönelik tutum, teknoloji kullanımı, teknoloji kabul ve kullanım modeli, utaut-2

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH LANGUAGE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TECHNOLOGY AND THEIR USE OF IT

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between Turkish language teachers' attitudes toward technology and their technology acceptance and use. The research was designed using a relational model and conducted through quantitative research methods. The sample of the study consists of 123 Turkish language teachers working in the province of Gaziantep. Data were collected via Google Forms using three validated and reliable scales and analyzed through the SPSS program. The findings reveal that teachers generally have positive attitudes towards technology, are willing to integrate it into the educational process, and have a high level of technology acceptance. Furthermore, a positive and significant relationship was found between positive attitudes toward technology and levels of technology use and acceptance. These results indicate that teachers adopt digital tools with a pedagogical perspective and view technology not merely as a tool, but as an essential component of the instructional process.

Key words: Attitude toward technology, technology use, technology acceptance and use model, UTAUT-2

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Öğretmen, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, tuba@avsaroglu.com, Orcid id: 0009-0002-3029-0961

*** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, bdos@gantep.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-8000-9595

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumların dönüşümünü belirleyen en temel alanlardan biri olarak bu teknolojik değişimlerden doğrudan etkilenmektedir. Bilginin bireyler arasında aktarımı yalnızca geleneksel yollarla değil, dijital araçlar ve teknolojik ortamlar aracılığıyla da gerçekleştirilmeye başlanmış; bu durum, eğitim anlayışında paradigmatik bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Günümüzde öğrenme ortamları, sadece fiziksel sınıf mekanlarıyla sınırlı kalmamakta; çevrimiçi platformlar, dijital materyaller ve sanal sınıflar da eğitim sürecinin ayrılmaz parçaları haline gelmektedir. Bu bağlamda eğitim teknolojileri, bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemenin yanı sıra fırsat eşitliğini sağlamada da önemli roller üstlenmektedir (Eyüp, 2022; Säljö, 2010).

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin rollerinde de önemli bir dönüşüm yaratmaktadır. Artık öğretmenlerden yalnızca bilgi aktaran kişiler olmaları değil, aynı zamanda güncel bilgilere hâkim, dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş, rehberlik edici bireyler olmaları beklenmektedir (Çötök, 2014). Bu değişen rol, öğretmenlerin teknolojiyi hem ders tasarımı ve uygulaması hem de kendi mesleki gelişimleri için etkin biçimde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Nitekim çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini ve bu araçların sınıf içi uygulamaların niteliğini artırdığını ortaya koymaktadır (Erdemir, 2009; Demir, 2022; Özpınar, 2020). Ancak bu olumlu tutumların, her zaman teknoloji kullanım düzeyine eşdeğer şekilde yansımadağı da görülmektedir.

Alan yazın, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmasının, öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve derse ilgisi üzerinde belirleyici etkileri olduğunu göstermektedir (Usta ve Korkmaz, 2010; Konca ve Tantekin Erden, 2021). Bu durum, özellikle Türkçe öğretimi açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Dil öğreniminde teknoloji, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmelerine yardımcı olmakta, çeşitli içeriklere ve öğrenme stratejilerine erişimi kolaylaştırmaktadır (Boyacı ve Özer, 2019). Ancak bu sürecin etkili işlemesi, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlara uygun bir biçimde kullanabilmelerine bağlıdır.

Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarına ilişkin araştırmalar, genellikle olumlu yaklaşımlar sergilediklerini ortaya koysa da bu tutumların teknoloji kullanım düzeylerine yeterince yansımadağına dair bulgular da mevcuttur (Karasakaloğlu, Saraçaloğlu ve Uça, 2012; Avcu ve Gökdaş, 2012; Sırakaya, 2019). Özellikle teknolojik araçların sınıf içi uygulamalara entegrasyonunda çeşitli engellerin olduğu ve öğretmenlerin bu araçları sistematik bir şekilde kullanmakta güçlük yaşadıkları görülmektedir (Güven, 2015).

Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi nasıl kullandıkları, hangi tutumları benimsedikleri ve karşılaştıkları olası engellerin neler olduğu, eğitimin dijital dönüşümünde dikkate alınması gereken önemli araştırma konularındandır. Bu doğrultuda, bu araştırma; Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bu teknolojileri ders süreçlerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi nasıl algıladıkları ve bu algıların sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı, günümüzün dijitalleşen eğitim ortamlarında kritik bir öneme sahiptir. Özellikle Türkçe öğretimi bağlamında teknolojinin etkili ve pedagojik kullanımı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırma, öğrenme sürecini zenginleştirme ve öğretim hedeflerine ulaşma açısından belirleyici bir faktör olarak görülmektedir.

Alan yazında öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojiyi kabul etme eğilimlerine dair genel çalışmalar bulunmakla birlikte, özel olarak Türkçe öğretmenlerine odaklanan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Mevcut çalışmalar, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi genellikle olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymakla birlikte, bu olumlu tutumların öğretim uygulamalarına sistematik ve yeterli biçimde yansıyor yansımadağı tartışmaya açıktır. Bu noktada, öğretmenlerin teknolojiyi yalnızca araçsal değil, aynı zamanda öğretimsel bir gereklilik olarak benimseyip benimsemedikleri sorusu önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda, söz konusu çalışma; Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye karşı tutumlarını, bu tutumların günlük öğretim uygulamalarındaki yansımalarını ve teknolojinin Türkçe öğretimi üzerindeki potansiyel etkilerini anlamaya yönelik önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hem de etkili teknoloji entegrasyonu için yapılacak uygulamalara yön verecek nitelikte olması beklenmektedir.

1.1 Eğitimde Teknoloji ve Öğretmen Tutumları

Teknoloji, en genel anlamıyla insan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilen bilgi, beceri, araç ve yöntemlerin bütünüdür. Bilimsel bilginin uygulamaya dönüştürülmesiyle ortaya çıkan bu kavram, yalnızca fiziksel araçları değil, bu araçların kullanımına ilişkin zihinsel süreçleri de kapsamaktadır (İşman, 2011). Eğitim bağlamında ise teknoloji; öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıran dijital araç ve sistemlerin tümünü ifade eder. Bilgisayarlar, akıllı tahtalar, internet tabanlı uygulamalar ve mobil öğrenme araçları bu kapsamda öne çıkan örneklerdir.

21. yüzyılın temel becerilerinden biri olan dijital okuryazarlık, bireylerin hem bilgiye ulaşma hem de bilgi üretme süreçlerinde teknolojiden etkili biçimde yararlanmasını zorunlu kılmaktadır. Teknoloji, sadece bireysel yaşamları değil; kurumları, eğitim sistemlerini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini de dönüştürmektedir. Teknolojik araçların öğrenme ortamlarına entegre edilmesi; öğretimi çeşitlendirmekte, öğrencilerin derse ilgisini artırmakta ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını çoğaltmaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Bu bağlamda teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlar doğrultusunda etkili ve sistematik biçimde kullanması olarak tanımlanmaktadır. Teknolojinin sadece araçsal değil; öğretim sürecinin doğal bir parçası hâline geldiği durumlarda entegrasyondan söz edilebilir (Hew & Brush, 2007). Dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik araçların sınıfa taşınmasını değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin, değerlendirme süreçlerinin ve öğrenme kültürünün yeniden yapılandırılmasını da kapsamaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisi bu dönüşümün bir tercih değil, zorunluluk hâline geldiğini ve öğretmenlerin teknolojiyle olan ilişkilerini yeniden tanımladıklarını göstermiştir.

Teknolojinin eğitimdeki temel işlevleri arasında bilgiye erişimi kolaylaştırmak, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak, bireysel farklılıklara uygun öğrenme deneyimleri sunmak ve ölçme-değerlendirme süreçlerini desteklemek yer almaktadır. Bu çerçevede akıllı tahtalar, e-içerikler, sanal sınıflar, çevrim içi platformlar ve çeşitli eğitim uygulamaları, öğretmenlerin pedagojik araç repertuarını zenginleştirmektedir. Özellikle Türkçe öğretimi gibi dil becerilerine dayalı derslerde dijital hikâye anlatımı, dijital sözlük uygulamaları ve etkileşimli etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını artırmakta ve dil gelişimini desteklemektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımı, geleneksel kara tahta döneminden başlayarak bilgisayar laboratuvarları, internet erişimi, akıllı tahtaların yaygınlaşması ve mobil cihazların sınıflara entegrasyonuna kadar evrimleşmiştir. Türkiye özelinde, FATİH Projesi ile birlikte devlet okullarında teknolojik altyapının güçlendirilmesine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Ancak bu teknolojik araçların sınıf içi uygulamalara etkin biçimde entegre edilmesi sürecinde, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, kullanma düzeyleri ve mesleki yeterlilikleri belirleyici faktörler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları; onların bu araçları ne ölçüde ve nasıl kullanacaklarını belirleyen temel değişkenlerden biridir. Tutumlar, bireyin teknolojiye karşı sahip olduğu duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür (Teo, 2009). Araştırmalar, olumlu teknoloji tutumlarına sahip öğretmenlerin dijital araçları daha etkili biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır (Yıldız, Saritepeci ve Seferoğlu, 2013). Öte yandan bazı öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik olarak yararlı bulmasına rağmen, uygulamada çeşitli

engeller nedeniyle teknolojiyi kullanmada çekimser davrandıkları da görülmektedir. Bu engeller; donanım eksikliği, zaman kısıtı, yetersiz hizmet içi eğitimler ve teknik destek eksikliği gibi faktörlerle ilişkilidir.

1.2 UTAUT - Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Birleştirilmiş Teknoloji Kabulü ve Kullanımı Teorisi)

Venkatesh, Morris, Davis ve Davis (2003) tarafından geliştirilen UTAUT modeli, bireylerin teknolojiyi kabul etme ve kullanma niyetlerini etkileyen dört temel yapıyı esas alır: performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar. Performans beklentisi, teknolojinin iş performansını artıracağına dair bireyin inancını ifade eder. Çaba beklentisi, teknolojiyi kullanmanın ne kadar kolay ya da zor olduğu konusundaki algıyı yansıtır. Sosyal etki, bireyin sosyal çevresinin teknoloji kullanımına dair tutumları üzerindeki etkisini belirtirken, kolaylaştırıcı koşullar, bireyin teknoloji kullanımını destekleyen çevresel ve organizasyonel altyapıyı ne ölçüde algıladığını ortaya koyar.

UTAUT, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum ve kullanım davranışlarını açıklamak için son yıllarda sıkça kullanılan bir modeldir. Bu model, öğretmenlerin dijital araçları ne derece benimsediğini ve bu araçları sınıf içi süreçlerde nasıl uyguladığını değerlendirmek açısından işlevsel bir kuramsal çerçeve sunar. Ayrıca UTAUT'un genişletilmiş versiyonu olan UTAUT2 modeli; hedonik motivasyon, fiyat değeri ve alışkanlık gibi yeni değişkenlerle bireylerin teknoloji kullanımını daha kapsamlı bir biçimde açıklamaktadır (Venkatesh, Thong ve Xu; 2012). Bu nedenle, çalışmalarda öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının yanı sıra kullanım düzeyleri ile olan ilişkilerinin de bu kuramsal yapı altında analiz edilmesi önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntem, belirli değişkenler arasındaki ilişkilerin sayısal verilerle ölçülmesini ve istatistiksel analizler yoluyla değerlendirilmesini amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır (Locke, Silverman & Spirduso, 2010). Çalışmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bu teknolojileri kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

İlişkisel model, iki ya da daha fazla değişken arasında mevcut bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye ve varsa bu ilişkinin yönü ile gücünü ortaya koymaya yönelik bir araştırma desendir (Karasar, 2011). Bu bağlamda, araştırmada bağımsız değişken olarak öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, bağımlı değişken olarak ise teknoloji kullanım sıklıkları ve düzeyleri ele alınmıştır.

Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye dair sahip oldukları tutumların, ders içi uygulamalarındaki teknoloji kullanımı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi benimseme düzeyleri, sınıf içindeki kullanım pratikleri ve bu teknolojileri hangi amaçlarla tercih ettikleri analiz edilmiştir. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmiş, tutum ve kullanım arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak test edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen sonuçların, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu güçlendirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

2.2 Evren-Örneklem

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bu teknolojileri kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini, Gaziantep il genelinde görev yapmakta olan tüm Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Hem il merkezinde hem de ilçelerde görevli öğretmenler, araştırmanın kapsama alanına dâhil edilmiştir.

Örneklem grubu ise araştırmacının erişim kolaylığı ve uygulama sürecinin pratikliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Gaziantep iline bağlı merkez ilçelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi tercih edilmiş; merkez ilçelerdeki okullar birer küme olarak kabul edilmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yöntem sayesinde hem zamandan tasarruf sağlanmış hem de araştırmanın temsil gücü artırılmıştır. Örneklem grubunun çeşitli okul türlerinden ve farklı kıdem düzeylerinden öğretmenleri içermesi, verilerin daha güvenilir ve genellenebilir olmasına katkı sağlamıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklerin tamamı, Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmış formlardan oluşmaktadır. Her biri daha önce akademik çalışmalarda test edilmiş ve herhangi bir ek düzenlemeye ihtiyaç duyulmaksızın doğrudan uygulanabilir niteliktedir. Bu nedenle, söz konusu ölçekler araştırma kapsamında seçilen örneklem grubuna doğrudan uygulanmıştır.

Bu ölçekler:

- Teknoloji tutum ölçeği
- Teknoloji kullanım ölçeği
- UTAUT-2 ölçeği şeklinde sıralanmaktadır.

Bunlardan Teknoloji Tutum Ölçeği ile Teknoloji Kullanım Ölçeği Türkiye’de geliştirilmiş özgün ölçeklerdir. UTAUT-2 Ölçeği ise yurt dışında geliştirilen bir ölçek olup, Türkçeye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış, ölçme aracı olarak kullanılabilirliği onaylanmıştır.

2.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Google Forms aracılığıyla çevrimiçi platformda oluşturulmuş ve katılımcılara dijital ortamda ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırma protokolü Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulmuş ve kurulun 04.11.2024 tarihli toplantısında etik onay alınmıştır. Etik kurulun onayı doğrultusunda yürütülen çalışmada, veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. İlgili etik kurul onayı araştırmaya ek olarak sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ilinde görev yapan ortaokul düzeyindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinin ardından, öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan, paylaşılan çevrimiçi formu eksiksiz ve doğru şekilde doldurmaları istenmiş; veri toplama dönemi Kasım 2024 ile Ocak 2025 tarihleri arasında yürütülmüştür. Sürece katılımı artırmak amacıyla belirli aralıklarla bilgilendirme ve hatırlatma mesajları gönderilmiştir.

Toplanan veriler, analiz öncesinde geçerlik ve güvenirlik açısından incelenmiş, eksik ya da hatalı doldurulan formlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak eksiksiz ve uygun şekilde doldurulmuş toplam 123 anket formu analiz sürecine dâhil edilmiştir. Elde edilen

veriler, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen ham veriler analiz öncesinde dikkatli bir şekilde incelenmiş; eksik, hatalı ya da uç değer içeren anket formları çalışma dışında tutulmuştur. Geçerli veriler üzerinde yapılan ön analizlerde Boxplot grafikleri kullanılarak görsel kontroller yapılmış; çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu incelemeler sonucunda, veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, veri analiz sürecinde parametrik istatistiksel testler tercih edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcılara ait demografik değişkenler betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma) aracılığıyla tanımlanmıştır. Katılımcı grupları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, bu analizler doğrultusunda değişkenler arasındaki yön ve ilişki düzeyi ortaya konmuştur.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler sistematik biçimde analiz edilerek araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	88	71,5
	Erkek	35	28,5
	Toplam	123	100,0

Araştırmaya toplam 123 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %71,5'i kadın, %28,5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, katılımcı grubunda kadın öğretmenlerin belirgin bir çoğunluğu temsil ettiğini göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların kıdeme göre dağılımı

		Frekans	Yüzde
Kıdem	0-5 yıl	44	35,8
	6-10 yıl	15	12,2
	11-15 yıl	15	12,2
	16-20 yıl	18	14,6
	20 yıl ve üzeri	31	25,2
	Toplam	123	100,0

Kıdem değişkenine göre dağılıma bakıldığında, öğretmenlerin %35,8'i meslekte 0-5 yıl arasında deneyime sahipken; %25,2'sinin ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu dağılım, örnekleme hem yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin dengeli biçimde temsil edildiğini göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların yaşa göre dağılımı

		Frekans	Yüzde
Yaş	20-30 yaş arası	42	34,1
	31-40 yaş arası	32	26,0
	41-50 yaş arası	38	30,9
	51-60 yaş arası	11	8,9
	Toplam	123	100,0

Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımında, %34,1'i 20-30 yaş arasında, %30,9'u ise 41-50 yaş arasındadır. Bu veriler, araştırmaya katılanların önemli bir kısmının mesleki yaşamlarının erken ya da orta dönemlerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Teknolojiye yönelik genel ve alt boyutlar tutum puanları

	N	Ortalama	SS
Eğitimde Teknoloji Kullanmama	123	1,80	,57
Teknoloji Kullanma	123	3,97	,62
Teknoloji Etkisi	123	3,92	,49
Teknoloji Öğretim	123	4,11	,53
Teknolojik Araç Değerlendirme	123	3,92	,72
Genel Toplam	123	3,55	,31

Katılımcıların teknolojiye yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde, genel ortalamanın 3,55 olduğu ve bu sonucun olumlu tutumu işaret ettiği görülmektedir. Alt boyut analizine göre, “Eğitimde Teknoloji Kullanmama” boyutunun ortalaması oldukça düşük çıkmıştır (Ortalama=1,80); bu da öğretmenlerin teknoloji kullanımına karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olmadıklarını, aksine teknoloji kullanımını benimsediklerini ortaya koymaktadır. “Teknoloji ile Öğretim” ve “Teknoloji Etkisi” gibi alt boyutlarda yüksek ortalamalar, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bir araç olarak gördüklerini göstermektedir.

Tablo 5. Teknoloji kullanımına yönelik bulgular

	N	Ortalama	SS
Teknoloji Takip	123	3,68	0,67
Teknoloji Prestij	123	2,27	0,91
Teknoloji İhtiyaç	123	4,07	0,67
Genel Toplam	123	3,34	0,52

Teknoloji kullanım düzeylerine ilişkin bulgulara göre, öğretmenler teknolojiyi ağırlıklı olarak işlevsel ve gereksinim temelli nedenlerle kullanmaktadır. “Teknoloji İhtiyaç” alt boyutunda yüksek bir ortalama görülürken (Ortalama=4,07), “Teknoloji Prestij” boyutundaki düşük ortalama (2,27), öğretmenlerin teknolojiyi kişisel statü ya da gösteriş amacıyla kullanmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Teknoloji kabul ve kullanım modeli alt boyutlar ve genel toplam puanları

	N	Mean	Std. Deviation
Performans beklentisi	123	4,19	0,54
Hedonik motivasyon	123	4,11	0,61
Caba beklentisi	123	3,97	0,61
Sosyal etki	123	3,81	0,74
Kolaylaştırıcı koşullar	123	3,85	0,50
Davranışsal niyet	123	4,02	0,60
Fiyat değeri	123	3,77	0,61
Alışkanlık	123	3,85	0,54
Genel Toplam	123	3,95	0,46

Teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin analizinde, UTAUT-2 modeline göre tüm alt boyutlarda olumlu yönde yüksek puanlar elde edilmiştir. En yüksek ortalamaların “Performans Beklentisi” (4,19) ve “Davranışsal Niyet” (4,02) boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojiyi mesleki verimliliklerini artırmada etkili bir araç olarak gördüklerini ve bu araçları kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 7. Teknolojiye yönelik genel tutum, teknoloji genel kullanım durumları ve teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri genel puan arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

		Teknoloji Kullanım Toplam	UTAUT-2 Toplam	Teknoloji Tutum Toplam Puan
Teknoloji Kullanım Toplam	Pearson Correlation	1	,382**	,336**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N		123	123
UTAUT-2 Toplam	Pearson Correlation		1	,645**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N			123
Teknoloji Tutum Toplam Puan	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			
	N			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Teknolojiye yönelik tutum, teknoloji kullanımı ve teknoloji kabul düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, teknoloji tutumu ile teknoloji kullanımı arasında zayıf düzeyde ($r = .336$), teknoloji kullanımı ile teknoloji kabulü arasında ise yine zayıf düzeyde ($r = .382$) pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna karşın, teknolojiye yönelik genel tutum ile UTAUT-2 modeline dayalı teknoloji kabul düzeyi arasında orta düzeyde güçlü bir ilişki bulunmuştur ($r = .645$). Bu durum, öğretmenlerin teknolojiye dair olumlu tutumlarının, teknoloji kullanım niyetlerini anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 8. Teknolojiye yönelik tutumun alt boyutları ile teknoloji kabul ve kullanım puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi tablosu

		Teknoloji Kullanmama	Teknoloji Kullanma	Teknoloji Etkisi	Teknoloji ile Öğretim	Teknoloji Değerlendirme	UTAUT-2 Toplam
Teknoloji Kullanmama	Pearson Correlation	1	,357**	,448**	,521**	,177*	,515**
	Sig. (2- tailed)		,000	,000	,000	,050	,000
	N	123	123	123	123	123	123
Teknoloji Kullanma	Pearson Correlation	,357**	1	,425**	,449**	,293**	,384**
	Sig. (2- tailed)	,000		,000	,000	,001	,000
	N	123	123	123	123	123	123
Teknoloji Etkisi	Pearson Correlation	,448**	,425**	1	,568**	,204*	,488**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000		,000	,024	,000
	N	123	123	123	123	123	123
Teknoloji ile Öğretim	Pearson Correlation	,521**	,449**	,568**	1	,494**	,628**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	123	123	123	123	123	123
Teknoloji Değerlendirme	Pearson Correlation	,177*	,293**	,204*	,494**	1	,336**
	Sig. (2- tailed)	,050	,001	,024	,000		,000
	N	123	123	123	123	123	123
UTAUT-2 Toplam	Pearson Correlation	,515**	,384**	,488**	,628**	,336**	1
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	123	123	123	123	123	123

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Teknoloji tutum ölçeğinin alt boyutları ile UTAUT-2 toplam puanı arasındaki ilişkiler de analiz edilmiştir. “Teknoloji ile Öğretim”, “Teknoloji Etkisi” ve “Teknoloji Kullanmama” (ters kodlanmış biçimiyle) alt boyutlarının, teknoloji kabul düzeyleriyle orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Özellikle “Teknoloji ile Öğretim” boyutunun, en güçlü ilişki düzeyine sahip alt boyut olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin teknolojiyi doğrudan derslere entegre etmeye yönelik olumlu bakış açılarının, teknoloji kabulünü artırıcı bir etki yarattığını göstermektedir.

4. SONUÇ

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları, teknoloji kullanım düzeyleri ve teknoloji kabul durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin teknolojiye karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre etme konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Bu durum, literatürde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koyan çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir (Kışla, 2008; Aslan, 2017; Bahçeci, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin teknolojiye yönelik genel tutum puanının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle “Teknoloji Kullanma”, “Teknoloji Etkisi” ve “Teknoloji ile Öğretim” gibi alt boyutlardaki bulgular, öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlarının çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, teknoloji kullanım düzeyi açısından da öğretmenlerin teknolojiyi bir ihtiyaç ve pedagojik araç olarak değerlendirdikleri, kişisel prestij amacıyla kullanmadıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin teknoloji kullanımında işlevsel ve eğitim odaklı bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir (Akbaş & Yünkül, 2024; Bal, 2019). Bununla birlikte mevcut literatürde farklı branşlar arasında dijital yeterlik düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Özellikle bilişim teknolojileri, fen ve matematik öğretmenlerinin, dijital beceriler açısından diğer branşlara kıyasla daha avantajlı konumda olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Bişirici & Gülbahar, 2023; Hämäläinen et al., 2021; Süzer & Koç, 2024; Yılmaz & Toker, 2022). Bu durum, Türkçe öğretmenleri açısından dijital yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik sistemli destek ve eğitimlerin gerekliliğini gündeme getirmektedir.

UTAUT-2 modeli kapsamında elde edilen veriler ise öğretmenlerin performans beklentisi, hedonik motivasyon ve davranışsal niyet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kolaylaştırıcı koşullar ve alışkanlık faktörlerinde de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Buna rağmen, Akkoyunlu ve Soylu’nun (2010) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin diğer branşlara kıyasla daha düşük olduğunun vurgulanması, bu öğretmen grubunun teknoloji kullanımının sürekli desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan, teknoloji kullanımının yalnızca öğretmenlerin dijital yeterliklerine değil, aynı zamanda öğrenci başarısına da doğrudan katkı sunduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Nitekim Usta ve Korkmaz’ın (2010) araştırması, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım düzeylerinde gözlemlenen artışın, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, dijital eğitim araçlarının eğitim süreçlerinde bilinçli ve amaca yönelik kullanımının hem öğretmenlerin mesleki yeterliklerini güçlendirdiği hem de eğitimde kaliteyi artırdığı yönünde bulgular dikkat çekmektedir (Yılmaz, Aktürk & Çapuk, 2021; Tosunoğlu, 2021). Bu kapsamda, yürütülen araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda pedagojik hedefleri önceleyen, öğrenci merkezli bir anlayışı benimsediklerini göstermektedir.

Korelasyon ve regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, teknolojiye yönelik olumlu tutumların, öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Bu durum, teknoloji kullanımının yalnızca bilişsel değil, aynı

zamanda duygusal ve davranışsal bileşenlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu analiz doğrultusunda bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojiyi kullanma ve kabul etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim süreçlerine dâhil etme konusunda genel olarak olumlu bir eğilim taşıdıklarını ve teknolojiyi pedagojik amaçlarla bilinçli bir biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Özellikle teknolojinin öğretim sürecine katkı sağlayacağına dair güçlü bir inanç taşıdıkları görülmektedir. Bununla birlikte, teknolojinin eğitimde gösteriş amaçlı değil, öğrenci başarısını artırma ve öğretim sürecini daha nitelikli hâle getirme amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin teknolojiyi araçsallaştıran değil, öğretimin doğal bir parçası olarak gören bir yaklaşıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Teknoloji kullanım düzeylerine ilişkin elde edilen veriler, öğretmenlerin teknolojiyi ihtiyaç ve işlevsellik temelinde değerlendirdiklerini, ancak prestij veya dışsal motivasyon unsurlarıyla ilişkilendirmediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bir araç olarak içselleştirdiklerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Web 2.0 araçlarının kullanımı da benzer şekilde pedagojik gerekçelere dayandırılmakta; öğretim programı hedeflerine ulaşmak, öğrenciyi aktif hâle getirmek ve dikkat çekici ders materyalleri sunmak gibi amaçlarla tercih edilmektedir.

Araştırmada kullanılan UTAUT-2 ölçeği verilerine göre, performans beklentisi, hedonik motivasyon ve davranışsal niyet gibi boyutlarda öğretmenlerin yüksek puanlar alması, teknolojinin mesleki başarı ve keyif veren yönlerinin farkında olunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal etki, kolaylaştırıcı koşullar ve alışkanlık gibi boyutlarda da yüksek değerler elde edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hem teknolojiyi kullanma isteklerinin hem de bu kullanımı destekleyen çevresel ve kurumsal koşulların olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir.

Korelasyon analizinde elde edilen bulgular, teknolojiye yönelik tutum ile teknoloji kabul düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da teknolojiye karşı geliştirilen olumlu tutumların, öğretmenlerin teknolojiyi sınıf ortamında kullanma eğilimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle teknolojiyle öğretim boyutu ile teknoloji kabul düzeyi arasında güçlü bir ilişki saptanmış olması, öğretmenlerin dijital araçları doğrudan öğretim sürecine entegre etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, literatürde yer alan pek çok çalışma ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlarının, dijital araçları derslerinde daha etkin ve bilinçli biçimde kullanmalarıyla ilişkili olduğu daha önceki araştırmalarla da ortaya konmuştur. Ancak bazı öğretmenlerin teknolojiye dair yeterli algılarında tereddütler bulunduğu da bilinmektedir. Bu durum, teknoloji kullanımını destekleyen politikaların sadece araç temelli değil, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini güçlendirecek biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5. KAYNAKÇA

- Akbaş, S. ve Yünkül, E. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.33206/mjss.1287016>
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M.Y. (2010) Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Aslan, C. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120.
- Avcu, D. Ü. ve Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 42-59
- Bahceci, B. (2019). *Özel Eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bal, H. (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve Web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Bişirici, A. ve Gülbahar, B. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pearson Journal*, 8(23), 102-122.
- Boyacı, Ş. D. B. ve Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Çötök, N. (2014). Bilgi toplumunda eğitim olgusu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 31-41.
- Demir, O. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrim içi eğitimlere ilişkin hizmet içi eğitim deneyimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(54), 721-735. <https://doi.org/10.53444/deubefd.984594>
- Erdemir, N. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Ertmer, P. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>
- Güven, A. Z. (2015). Türkçe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanabilme yeterlilikleri. *International Journal of Language Academy*.
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. ve Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge?. *Computers in Human Behavior*, 117, 106672.
- Hew, K. F. ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Uça, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları İle Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 2. <https://doi.org/10.17860/efd.41456>

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kışla, T. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 128-154.

Konca, A. S. ve Tantekin Erden, F. (2021). Digital technology (DT) usage of preschool teachers in early childhood classrooms. *Journal of Education and Future*, (19), 1–12. <https://doi.org/10.30786/jef.627809>

Locke, L. F., Silverman, S. J. ve Spirduso, W. W. (2010). *Reading and understanding research*. Sage Publications.

Özpınar, İ. (2020). Preservice teachers' use of Web 2.0 tools and perspectives on their use in real classroom environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(3).

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53-64.

Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.

Süzer, E. ve Koç, M. (2024). Teachers' digital competency level according to various variables: A study based on the European DigCompEdu framework in a large Turkish city. *Education and Information Technologies*. DOI: 10.1007/s10639-024-12711-1.

Teo, T. (2009) Modeling Technology Acceptance in Education: A Study of Pre-Service Teachers. *Computers & Education*, 52, 302-312. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006>

Tosunoğlu, E. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin öğretiminde dijital tabanlı uygulamalar: son 10 yılda yapılan araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 53-74.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1).

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., ve Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425- 478.

Venkatesh, V., Thong, J.Y.L. ve Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178

Yıldız, H., Sarıtepeci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının ISTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu (ISNITE-2013), 9-11 Mayıs 2013, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beytepe-Ankara.

Yılmaz, E. O. ve Toker, T. (2022). COVID-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.

Yılmaz, E., Aktürk, A. ve Çapuk, S. (2021). Dijital öğretmen yeterlilik ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 34-68.

MANTIK VE DUYGUYU DENGелеMEK: YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE TARTIŞMACI YAZMADA İKNA STRATEJİLERİ ÜZERİNE DERLEM TEMELLİ BİR ÇALIŞMA

Ayşe Bethan GÜVEN **

Özet

Bu çalışma, B1 seviyesindeki Türk EFL öğrencilerinin argümanatif yazılarında mantıksal ve duygusal ifadeleri nasıl kullandıklarını araştırmaktadır. Aristoteles'in retorik çerçevesinden yararlanarak ve LIWC tabanlı dilbilimsel tanımlayıcılarla desteklenen bu çalışma, TELC metin derlemesinin bir parçası olarak 122 katılımcı tarafından yazılan 244 denemeyi incelemiştir. Akademik (mantıksal) veya duygusal (ahlaki) yanıtları teşvik etmek için iki farklı yazma etkinliği kullanılmıştır. Logos ve pathos örnekleri için manuel kodlama yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin Etkinlik 2'de tutarlı bir şekilde daha mantıksal, Etkinlik 3'te ise daha duygusal argümanlar kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, tür ve hedef kitleye karşı umut verici bir duyarlılığı yansıtmaktadır. Bulgular, orta seviyedeki öğrenciler bile ikna edici yazma stilini stratejik olarak uyarlayabildiklerini göstermektedir. EFL yazma öğretimi için çıkarımlar arasında, tür bilincine daha fazla vurgu yapılması ve retorik argümanlar konusunda açık eğitim verilmesi yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: İngilizce yazma, retorik ikna unsurları, logos, pathos, derlem temelli çalışma

BALANCING LOGIC AND EMOTION: A CORPUS-BASED STUDY OF PERSUASIVE STRATEGIES IN EFL ARGUMENTATIVE WRITING

Abstract

This study explores how Turkish EFL learners at the B1 level use logical and emotional appeals in their argumentative writing. Drawing on Aristotle's rhetorical framework and informed by LIWC-based linguistic descriptors, the study investigated 244 essays written by 122 participants as part of the TELC corpus. Two distinct writing tasks were used to prompt either academic (logical) or emotional (moral) responses. Manual coding was conducted for instances of logos and pathos. The results revealed that students consistently used more logical appeals in Task 2 and more emotional appeals in Task 3, reflecting a promising sensitivity to genre and audience. The findings suggest that even at an intermediate level, learners can strategically adapt their persuasive style. Implications for EFL writing instruction include a stronger emphasis on genre awareness and explicit training in rhetorical appeals.

Keywords: EFL writing, rhetorical appeals, logos, pathos, corpus-based study

**MA Candidate, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye, aysebethanguven@anadolu.edu.tr, Orcid id: 0009-0005-9648-8948

1. INTRODUCTION

Writing in a second language comes with its unique challenges, especially in academic contexts that demand both clarity and persuasion. Since the evolution of human speech, there has been a tendency to focus more on self-interested topics among people. A tendency that naturally manifests in writing as well (Ferretti & Graham, 2019). Similarly, the art of argumentation, as a form of structured persuasion, has played an important role in human communication as it is not only about an individual expressing their viewpoint but also about influencing, negotiating, and resolving conflicts (Perelman et al., 1969). Similarly, persuasion in writing is a very crucial skill in second language education, especially when it comes to fostering effective communication and critical thinking. It is very common to observe in an academic setting, English as a Foreign Language (EFL) learners being expected to write essays to express their opinions and to convince others (Ananda et al., 2024). Being able to write persuasive arguments in a second language comes with a lot of obstacles for the language learner. Argumentative writing can even be considered to be one of the most challenging tasks in academic writing for its many requirements to establish a logical structure and coherent argument (Hatipoğlu & Algı, 2018)

Understanding why argumentative writing is considered complex in an EFL context requires a deep understanding of Second Language Acquisition (SLA) theory. Looking from an interlanguage perspective, a concept introduced by Selinker (1972) gives us an insight into how learners may use different rhetorical patterns that are different from English academic conventions as they draw on both their first language (L1) and their developing second language (L2) learning systems. Related to this, Canale and Swain's (1980) model of communicative competence tells us that effective communication is more than basic knowledge of grammar and includes other components such as discourse and pragmatic competence. Such components are needed for constructing coherent and contextually appropriate arguments. Furthermore, sociocultural theory as introduced by Vygotsky (1978) explains the importance of guided interaction, modelling, and peer feedback when it comes to helping learners internalise conventions specific to the genre. Hence, giving an idea of how looking from a theoretical lens can help provide a useful framework for examining not only the linguistic challenges that EFL learners may face but to also understand how they gain persuasive strategies through interaction and exposure.

As for writing in an EFL setting, argumentation is an important genre as it showcases how well learners can communicate their ideas persuasively. Thus, it can be useful to examine the genre through classical rhetorical theory. An important framework for this phenomena would be Aristotle's model of persuasion. This model as explained by Aristotle (2007) in his work *Rhetoric* can still be used to give a valuable insight into how writers try to influence their readers. He talks about three core appeals, which are as follows: ethos (credibility), logos (logic and reasoning), and pathos (emotional appeal) (Lutzke & Henggeler, 2009). While ethos can be understood from a writer's tone or stance, logos and pathos tend to show up more clearly in the language choices writers make. Looking at it from an argumentative essay point of view, *logos* manifests itself as factual evidence or reasoning, whereas *pathos* can be best expressed in emotional language. Using both components in an appropriate way is not only about the style of the writing but more of a genre expectation. This means that for EFL learners, understanding

and mastering the balance is not only about linguistic proficiency but also about the awareness of rhetorical conventions in the target language as it may be different from their L1 (Liu & Huang, 2021).

Given these theoretical foundations, this study takes a closer look at how EFL learners use persuasive strategies, specifically logical and emotional appeals in their argumentative writing. By analysing learner-produced texts through a corpus-based lens, this study aims to reveal how B1-level Turkish EFL learners balance logos and pathos in their real writing tasks.

2. LITERATURE REVIEW

Numerous studies have explored EFL student's written production, focusing particularly on how they do so in argumentative genres. The Genre-Based Approach to writing, a concept rooted in Systemic Functional Linguistics, views writing as a staged and purposeful social activity in which learners need to be explicitly taught the rhetorical structure, language features, and communicative goals of each genre in order to write effectively (Rose & Martin, 2014). In order for a student to write genre-appropriate texts, they must use certain strategies. In a recent study conducted in an Iranian context by Mallahi (2024) examined argumentative essays by university EFL students to assess strategy use and common problems. The results indicated that overall strategy use was very low, and students had a lot of problems with reasoning and organisation. Many Iranian students did not try to adapt to the new genre but rather continued to write in a familiar manner. Issues included difficulty in generating and structuring arguments, trying to write with limited vocabulary and grammar and general problems with the cohesion or argument structure. The study highlighted that learners often lacked a clear understanding of argument components like claims, evidence, warrants, and counter arguments. Mallahi (2024) stresses the need to teach EFL students explicitly what constitutes an argument. A genre-specific approach to writing would benefit the students' writing.

A lot of researchers have explored how EFL learners employ persuasive strategies in writing, often focusing on their use of logical appeals (facts, evidence, reasoning) versus emotional ones. Many such studies use discourse analysis or corpus linguistics to reveal patterns in learner writing. Overall, the literature suggests that while EFL writers strive to use logical argumentation, they may differ from native speakers in the balance and manner of deploying logos and pathos.

Bridging SLA and composition studies, contrastive rhetoric (Connor, 1996; Kaplan, 1966) provides insights into how first-language rhetorical patterns influence L2 writing. It suggests that writers from different cultural backgrounds organise and present ideas in different ways. This is an element which can carry over into their English writing. Connor (1996) states that persuasion is deeply tied to culture and argumentation patterns differ across languages. In terms of Aristotelian rhetorical appeals of ethos, logos, and pathos, studies have found that writers from different backgrounds utilise them in different manners. For example, an influential study by Connor and Lauer (1988) examined high school students' persuasive essays in the U.S., U.K., and New Zealand. While the overall essay structure was similar, there were significant differences in the use of reasoning and persuasive appeals across the groups. This indicates that certain cohorts relied more on rational argumentation (logos), whereas others

differed in how they used emotional appeal. Similarly, Kamimura and Oi (1996) compared English persuasive essays by American and Japanese students and found a notable difference as well. The American students preferred explicit logical argumentation whereas the Japanese students used more emotional persuasion. Such findings suggest that what EFL learners consider persuasive may reflect their L1 rhetorical tradition. Contrastive rhetoric thus reinforces the idea that balancing logic and emotion in L2 writing might require learners to adjust habits formed in their native language.

According to the literature, EFL writers often struggle with using *logos* appropriately. In academic writing, the use of logical appeal is to provide support to claims. This is done through providing evidence, examples, data, or reasoning. Research suggests that many EFL learners do not provide sufficient amount of concrete evidence or structured argumentation. This can be caused by limited language proficiency and sometimes due to lack of training in argumentative writing. For example, an international corpus-based study by Mohamad (2022) analysed 480 research abstracts by native English vs. Malaysian writers. The findings suggest that the Malaysian ESL writers used many more instances of logical and emotional appeals in their texts when compared to native writers. The ESL authors had more analytical content (*logos*) and emotional tone (*pathos*) into their abstracts, which could have been an effort to sound more persuasive. However, this may seem to be something positive, on further reflection it was found that native writers achieved the same persuasive effect with fewer overt signals. This finding suggests that ESL writers might be trying to compensate by using extra markers of reasoning and emotion. The study concluded that the ESL group did not have the ability to use native-like rhetorical style as their writing was identifiable by these heavier appeals to analysis and emotion.

The Turkish EFL context also offers a lot of examples into how educational culture and L1 rhetoric influence argumentative writing. A number of theoretical papers and empirical studies in Turkey have examined how Turkish learners of English compose arguments. Researchers noted that traditional Turkish educational culture, which has emphasised rote learning and respect for authority, can affect the development of argumentative skills in English negatively. Scholars have examined how cultural and educational factors shape persuasive writing. Uysal (2008) conducted a study where Turkish students' essays in both L1 and L2 were compared. The study concluded that many rhetorical conventions were used consistently across both languages. It was stated in the study that writers from the same "small culture" tended to display common argument patterns in both Turkish and English. Familiar L1 organisational choices showed up in students' L2 essays (and vice versa).

Hatipoğlu and Algı (2018) offer a theoretical analysis grounded in Turkish learners' needs. They emphasise that persuasive academic writing requires both logical structure and reader engagement. So, writers need to balance "logic and passion" for maximum effect. In the Turkish EFL context, however, students often have limited instruction in discourse markers that enable this balance. The authors point out that Turkish learners of English frequently lack such resources, so they tend to use L1 rhetorical habits instead. The study states that such habits are not always transferable, for example Turkish-style certainty and phrasing may sound too direct or disjointed in English. Without explicit training, learners will continue to compose arguments in L2 as if they were writing in Turkish which can undermine persuasiveness.

Another study aiming to understand how EFL writer differ in their writing style was conducted by Babanoglu (2014) who focused on the pragmatic markers used in argumentative essays. When the findings were compared to Native speakers of English, Turkish EFL students were found to use more pragmatic markers in their writing. The overuse of such structures can be connected to various reasons. More specifically for Turkish EFL learners, one of the reasons is connected to the use of communicative approach in L2 instruction. An emphasis on communicative tasks may lead to negative transfer from spoken English into written production. Another one being the negative transfer of lexical items used in L1. This study shows that there needs to be an appropriate EFL methodology when it comes to teaching students the difference in genres and linguistic features between L1 and L2. The study also suggests incorporating corpus into writing lessons to illustrate a more authentic use of language.

On a more practical note Qin (2013) carried out a classroom experiment teaching Toulmin's model to Turkish university freshmen. A 10-week curriculum of Toulmin-based exercises were done with students who ended up writing essays with much a more clear way of structuring complex arguments. They had included counterclaims and rebuttals that they never used before in their essays. In pre-tests, many learners had limited their support to personal anecdotes or assertions. On the other hand, post-instruction, they consciously distinguished fact from opinion and began to back up claims with research data and statistics. In their own reflections, students noted that they felt empowered by understanding argument components. Qin concludes that explicit training with a robust argumentation framework (the Toulmin model) can help Turkish EFL students internalise the logical structures expected in English writing.

Literature highlights the multifaceted challenges that EFL learners face when constructing their persuasive arguments. While classical rhetorical theory and SLA models provide a foundational understanding, empirical research has underscored the real-world struggles learners face with balancing logos and pathos in English argumentative writing. Factors such as negative L1 transfer, lack of explicit instruction, over-reliance on pragmatic markers, and unfamiliarity with genre conventions have all been identified as influencing learner performance. However, studies also suggest that targeted pedagogical interventions, such as the Toulmin model or corpus-informed instruction can actually significantly enhance learners' rhetorical awareness and strategic writing skills. Building on these insights, the present study aims to examine how Turkish EFL learners at the B1 level employ logical and emotional appeals in their argumentative essays, using a corpus-based approach to explore the interplay between rhetorical strategy use and learner output in an authentic educational context.

2.1 Research Questions

1. To what extent do B1-level EFL learners use logos and pathos appeals in their argumentative writing?
2. How does the use of logos and pathos vary across two different argumentative writing tasks—one logical/academic and one moral/emotional in nature?

3. METHODOLOGY

3.1 Corpus and Participants

The data was taken from the Turkish-English Learner Corpus (TELC). It is a learner-writing corpus compiled by Cangir et al. (2024). The TELC consists of 369 texts written by 231 students. The students were in the English Language Teaching and English Language and Literature departments. Their ages ranged from 19 to 35. For this study, only the participants who completed Task 2 (factual: “*What are the advantages and disadvantages of hybrid education?*”) and Task 3 (emotional: “*Why is it important to have empathy in today’s world?*”) were chosen. This sample is comprised of 244 argumentative essays written by 122 intermediate-level (B1 CEFR) students and were drawn from the corpus.

3.2 Coding Framework

The coding schema was adapted from Mohamad (2022)’s integrated model combining Aristotle’s three rhetorical appeals—*logos*, *ethos*, and *pathos* (Aristotle & Kennedy, 1991) along with LIWC2015’s psycholinguistic domains (Pennebaker et al., 2015). However, for this current study only *logos* and *pathos* were included to focus on the balance between logical reasoning and emotional appeal in learner writing. A simplified version of Mohamad (2022)’s rhetorical device was adapted for manual annotation as can be seen in Table 1. Each rhetorical appeal was categorised into three linguistic levels.

Table 1. Coding framework for logos and pathos in EFL argumentative writing

Appeal	Linguistic level	Features	Example
Logos	Lexical	Numerical/statistical language or reference to facts	“Studies show...,” “According to data...”
	Sentential	Complex or subordinated sentence structures	Subordinated clauses, e.g. “Although...”
	Textual	Formal style or academic register	Academic register; nominalisation
Pathos	Lexical	Emotive adjectives and nouns	“sad,” “beautiful,” “cruel,” “hopeful”
	Sentential	Passive constructions used to distance or soften claims	“It was believed that...,” “is seen as...”
	Textual	Evaluative or sentimentally loaded language	Highly evaluative, emotional tone

3.3 Procedure

Each essay was systematically read and marked, and instances of logos and pathos were recorded. To establish reliability, a second independent rater, an experienced TOEFL-preparation instructor and EFL writing teacher, independently coded a random sample of the essays which consisted of approximately 25% of the selected corpus texts. Inter-rater agreement was high as any minor disagreements were discussed between the two coders until consensus was reached. In this way, all coding decisions were verified and the final coded dataset reflected agreed-upon instances of each rhetorical appeal. Inter-rater reliability was 82% raw agreement. To adjust for chance agreement, Cohen’s κ was calculated as .64, which indicates a substantial agreement level of reliability (Landis & Koch, 1977).

3.4 Analysis

For each essay, the number of logos and pathos instances was identified by using the coding guide. These counts were then compiled separately by task. For each task, the total frequency of logos and pathos, their distributions (percentages), and per-essay averages were calculated. These descriptive statistics allowed the comparison of the rhetorical profiles of Task 2 and Task 3. The comparisons were used to highlight how the distribution of logical and emotional appeals differed between prompts.

4. FINDINGS

The analysis of the student argumentative essays reveals clear differences in the use of logical (logos) versus emotional (pathos) appeals between the two tasks. Task 2, the essay which requires more logical reasoning did in fact had an overwhelmingly amount of logos appeals. On the other hand, Task 3 which required an essay relying more on emotional appeal was found to have a greater use of pathos. Table 2 summarises the frequency distribution of the two types of appeals in each task. In Task 2, out of a total of about 103 persuasive appeal instances identified in the corpus, 77 were appeals to logic (approximately 75%) and only 26 were appeals to emotion (25%). By contrast, in Task 3 the balance shifted and it was found that roughly 160 appeal instances, 88 (55%) were pathos-based and 72 (45%) were logos-based. In other words, in Task 2 three times as many logical appeals as emotional ones appeared, whereas Task 3 only saw emotional appeals slightly outnumber logical appeals. This quantitative breakdown confirms that the nature of the prompt had a strong influence on the persuasive strategy the B1-level EFL writers employed.

Table 2. Distribution of rhetorical appeals (logos vs. pathos) in student essays for each task

Rhetorical appeal	Task 2 (Logical/Academic)	Task 3 (Moral/Emotional)
Logos (Logical appeals)	77 instances (75%)	72 instances (45%)
Pathos (Emotional appeals)	26 instances (25%)	88 instances (55%)

All individual Task 2 essays showed a predominance of logical appeals over emotional ones. Many of these B1 writers structured their Task 2 responses in a very logos-driven manner – for example, by explicitly listing reasons or advantages to support their stance (e.g. one essay introduced “three main reasons” why hybrid education should not replace online education). Students frequently used words which correlate to logical connectors and evidence-oriented language. Such usage indicates that learners perceived the Task 2 prompt as requiring an academic, reasoned discussion. Emotional appeals were comparatively scarce in Task 2 as only occasional usage of pathos were noted. The pathos usage was even combined with logos which lowered its emotional effect. For example, a few students briefly mentioned frustrations with the pandemic (e.g. being “stuck at home” or feeling isolated), but these were generally background context rather actually attempting to persuade with using emotion. Overall, the Task 2 writings maintained an objective and formal tone concentrating on facts, causes, and logical consequences.

The moral/emotional essay prompt in Task 3 produced a notably different rhetorical profile than the previous task. The students significantly increased their use of emotional appeals, but they did not completely give up on logical reasoning. Actually, roughly 45% of the appeals in Task 3 were still logos-based. Multiple pathos appeals were present in the majority

of Task 3 essays and in a number of instances emotional appeals dominated the argument. In one essay, for instance, the student addressed the reader directly by asking a series of rhetorical questions about friendship and family, such as "think about your family...what is the reason you are still together?" before stating emphatically that empathy is what really keeps people together. A clear attempt to evoke the reader's personal feelings and agreement. A direct engagement with the reader and the mentioning of shared human experience exemplifies pathos. Similarly, many Task 3 responses included language aimed at stirring emotions or moral judgment. For example, references to fear and loneliness ("People are afraid of being alone"), the importance of being understood, and even global issues (wars, human rights). These emotional examples and generalisations were used to persuade the reader of empathy's value on an affective level. That said, logical elements were still present in the Task 3 essays to support the overall argument.

Several students gave concrete examples or explanations. For example, explaining that even children show empathy or that employers value empathy in the workplace. This kind of language serves as factual or logical evidence to prove their point in empathy's importance. In a few essays, the writers structured their response much like a formal argument with reasons ("I totally agree... for three main reasons"). On the whole, however, Task 3 essays were richer in personal tone, evaluative language, and reader-oriented statements than Task 2 essays. The results thus indicate that these B1 learners strategically (whether consciously or subconsciously) shifted the balance of persuasive appeals to suit the task. The academic topic triggered a predominantly logical mode of persuasion, whereas the social/moral topic elicited a more emotional mode.

As task 2 was more logic-based, it required a more logos-based approach from students. It can also be seen that learners demonstrated a strong bias toward logical reasoning, which aligns with the task's objectives. For instance, one participant emphasised the lack of discipline in hybrid learning, noting that:

"A teacher cannot control the kids behind the monitor and cannot know what they [are] doing" (Participant 10, Task 2)

This statement is a logos-based appeal, as the student provides a cause-effect argument about why face-to-face lessons are better, reasoning that it is easier for teachers to maintain discipline and monitor behaviour. Another student similarly uses a logos-based appeal by pointing out another obstacle of hybrid learning by stating:

"There may be disconnections on the internet during the lesson. So, these kinds of problems make the lectures boring and also students do not care." (Participant 54, Task 2)

This is a logos-based appeal because the student explains how internet disconnections reduce lesson quality and lead to student disengagement. The argument is framed in rational terms rather than emotional ones, making it a strong example of logical reasoning. However, there were still instances where students used pathos-appeals to strengthen their argument. For example, one essay stressed the negative health consequences of online learning by saying:

"Being in front of the screen in the same chair has disadvantages for both our eyes and body. This causes eye problems and weight gain" (Participant 54, Task 2)

This is a pathos-based appeal because it mentions physical discomfort and health issues to try to persuade the reader. Another participant mentions the emotional and motivational obstacles of hybrid education, by arguing that:

“as the online classes went by, students started to be isolated and get distracted from the classes. Everything was taught through a screen and it made education less effective.” (Participant 44, Task 2)

This statement appeals to the reader’s concern about loneliness and disengagement. The student achieves this by using emotional-appeal rather than statistical or logical evidence. Together, these examples show that while Task 2 was clearly dominated by logos appeals, some students still used pathos to emphasise the human and emotional costs of hybrid or online education.

Unlike Task 2, Task 3 had a more balanced use of logos and pathos despite being an emotional-based subject. This could indicate that students do not rely exclusively on emotional appeals when responding to moral topics but also integrate logical reasoning into their writing. An example of pathos-based appeals in students’ own words can be seen in statements such as:

“If Hitler had been an empathetic person and had developed this personal/social skill, he could have imagined what it meant to suffer. This skill could have helped him think before committing genocide against the Jews, wouldn't cause a problem for thousands of people and not to kill people.” (Participant 98, task 3).

The student uses a very powerful pathos-based appeal by giving an example from one of the most emotionally charged historical atrocities, the Holocaust, to explain the importance of empathy. Rather than presenting factual evidence, the student tries to appeal to the reader’s moral conscience by suggesting that empathy could have prevented such a catastrophe as the Holocaust. This reference to Hitler as an example amplifies the emotional impact, since it draws on a widely recognizable historical event that stirs up strong feelings of anger, sorrow, and compassion. This strategy is typical of emotional persuasion, as it seeks to move the reader by linking the abstract concept of empathy to extreme human suffering and injustice. Another instance of pathos-appeal can be seen in:

It's a great skill to have because it can reduce feelings of isolation and help people feel loved and cared for (Participant 62, task 3).

Here, the student tries to evoke an emotional response by appealing to the reader’s sense of vulnerability and desire for connection. Rather than presenting factual reasoning, the writer uses a clear instance of a pathos-based appeal.

As previously stated, the frequency of both appeals was very close, and this pattern can also be seen in the students’ own words. For instance, one learner emphasised empathy’s role by saying:

“Empathy has many more advantages in terms of being good at communication with other people, and also, obtaining new life experiences which affect our work, school or private life.” (Participant 213, task 3).

This sentence is viewed as a logos-based appeal as the student talks about empathy as being not only a moral quality but also as a practical skill with measurable benefits for communication and daily life. As they linked empathy with outcomes such as work, school, and private life, they are trying to appeal to the reader’s sense of logic rather than their emotions. Another instance is when a participant framed empathy as an essential element for teamwork:

“For collaborating it is essential to empathize... if they empathize and understand each other, they will discuss much more calmly, wiser and beneficial” (Participant 296, task 3).

This quotation simultaneously shows a logos-driven appeal as the student supports the importance of empathy with reasoning about concrete group outcomes, such as calmer discussions and more effective collaboration. Instead of describing empathy to appeal to the reader’s emotions, the participant highlighted its important role in ensuring productive communication.

5. DISCUSSION

The findings suggest that even at an intermediate B1 proficiency level, EFL learners show a degree of rhetorical adaptability in their argumentative writing. The clear task-based variation in appeal use with logical appeals favoured in the academic context and emotional appeals heightened in the moral context, reflects the learners’ sensitivity to audience, purpose, and genre. In other words, the students adjusted how they tried to persuade based on what they perceived the task was asking for. This adaptability is an encouraging sign of developing pragmatic competence, which in SLA theory is broadly defined as the ability to use language functions appropriately according to context (Barzani & Mohammadzadeh, 2022). In this study, pragmatic competence is demonstrated by the students’ awareness that an essay about university education policy should sound reasoned and objective, whereas an essay about empathy and social skills can be more personal and affective in tone. Such use of appropriate persuasive strategies for different contexts aligns with the learners’ ability to use language not just correctly, but effectively for communication goals. This claim is supported by Ellis (2008)’s idea on task-induced variation. The students’ performance differed from task to task in the type of rhetoric employed which illustrates Ellis’s point that task characteristics influence linguistic and pragmatic choices.

Even though this study looked at the argumentative essays from an Aristotelian point of view, the essays still aligned with Toulmin’s model. This can be observed in the way they stated a clear position and backed it with grounds, especially seen in the logical Task 2 essays. The use of logical connectors (“firstly,” “because,” “therefore”) and by giving examples (e.g. citing time saved in online education, or noting a child’s capacity for empathy) suggest that learners realise that there is a need to claims with rational evidence. This indicates a developing genre awareness for academic argumentation. This is probably influenced by taught essay structures in ELT classes, further proving that bringing genre-awareness is effective. However, the reason this is relevant is because in the essays other elements of Toulmin’s model, such as warrants or rebuttals were not used. Showcasing that at their level the use of such components are far too cognitively demanding. Proving again a need of scaffolding for appropriate genre-based writing.

On a positive note, the fact that the students were very successful in differentiating their use of rhetorical appeals shows promising results when compared with Hatipoğlu and Algi’s (2018) idea that Turkish students often lack the ability to balance logic and passion in persuasive writing due to limited instruction in discourse markers and a reliance on L1 rhetorical habits. This can also be connected to Mohamad’s (2022) as well since the findings

suggested that ESL writers, while using more logical and emotional appeals than native speakers, may overcompensate in an effort to sound persuasive. In contrast, in this study the students seem to adjust their rhetorical strategies effectively by shifting between logos and pathos depending on task requirements rather than overusing them inappropriately. These results also stand in contrast to Mallahi's (2024) observation that many EFL learners struggle to adapt to the demands of argumentative genres and that the learners often relied on familiar but ineffective discourse structures. The participants in this study not only differentiated between logos and pathos but also seemed to respond to genre cues more purposefully, especially when observing their use of logical sequencing.

From a theoretical viewpoint, the ability of B1 learners to use both logos and pathos appeals resonates with research suggesting that certain pragmatic and rhetorical skills can emerge early, but their refinement is a longer process. A recent study conducted by El-Dakhs et al. (2025) found that EFL learners, even at varying proficiency levels were able to lean heavily on logos and pathos strategies while writing. This finding highlights an even stronger use of those components than did native speakers. The study found that, an increased language proficiency alone had limited effect on the use of persuasive strategies by EFL writers. This supports the idea that without focused instruction, learners do not improve in their rhetorical development and they continue using a familiar set of strategies which are often learned early or transferred from L1 norms. A fact that is also reported by Mohamad (2022). The findings of this study align with this as intermediate learners have a basic understanding on how to make a claim, give reasons or appeal to feelings, but they might not know how to use more advanced persuasive techniques like addressing counterarguments unless they are taught. Therefore, one pedagogical takeaway is that instruction in argumentative writing should go beyond grammar and layout, and actually focus on addressing rhetorical techniques.

6. IMPLICATIONS AND LIMITATIONS

The findings highlight the importance of teaching students not only what to write but also how to write persuasively in different genres when it comes to EFL writing instruction. In order to help students understand why a scientific essays sound different than opinion ones. Teachers should incorporate activities that foster genre awareness. In reality, writing curricula can switch between assignments that promote logical argumentation like problem-solution essays and academic debates to essays that promote emotional persuasion like reflective essays. Students' comprehension of rhetorical choices can be reinforced through guided reflection on the language used. Drawing on Vygotsky's sociocultural theory, this approach frames writing as a mediated, developmental process where learners internalise rhetorical conventions through guided interaction and reflection (Vygotsky, 1978). The goal is to produce flexible writers who can consciously deploy a range of appeals. Additionally, instructors might consider explicitly teaching the Aristotelian use of ethos, logos, pathos including what each concept means, and analysing examples of each in authentic texts.

It is important to recognise the limitations of this study. First, there was some subjectivity involved in the analysis of rhetorical appeals. Sometimes it's difficult to distinguish between a "pathos appeal" and a "logos appeal". For example, a personal story may be emotional in intent but also logical. Even though the raters made an effort to code consistently,

some elements might have been categorised differently by another researcher. Since the findings' generalisability is constrained by the participant sample, which consists of intermediate B1 learners from a specific university, future research could include more diverse cohorts. These results may not directly extend to learners of other proficiency levels or cultural backgrounds. Higher-proficiency writers, for example, might have a better use for the appeals. Also, lower-proficiency learners might struggle to vary their rhetoric due to limited language resources. Thus, future studies could compare how beginners, intermediate, and advanced learners handle persuasive strategies. Another limitation is that the study only examined only two prompts. It is difficult to determine how much of the results are due to the prompts' particular content. To see if the logic/emotion balance shifts consistently as predicted, more research could cover a larger range of topics or genres. Lastly, the study did not measure which essays readers found more convincing or whether using pathos or logos was associated with higher essay scores. It could be beneficial to look into how effective these arguments are.

7. CONCLUSION

This corpus-based study concluded that EFL learners at the B1 level successfully balanced emotion and logic according to the requirements two different argumentative writing tasks. The students were found to have used logos in an academic assignment concerning education policy and then the same students gravitated towards pathos in a more affective task about empathy. Importantly, they did not employ these arguments alone and in fact, there were hints of emotional reasoning in the logical essays as well as vice versa. These findings highlight that intermediate EFL writers have the ability to combine rhetorical devices to make their claims while writing argumentative essay.

8. REFERENCES

- Ananda, C., Mardiah, R., & Fajaryani, N. (2024). Writing argumentative essays: Jambi EFL students' challenges and strategies. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(2), 339–357. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v9i2.1722>
- Aristotle. (2007). *On rhetoric: A theory of civic discourse* (G. A. Kennedy, Ed.). Oxford University Press.
- Babanoglu, M. (2014). A corpus-based study on the use of pragmatic markers as speech-like features in Turkish EFL learners' argumentative essays. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 186–193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.312>
- Barzani, S., & Mohammadzadeh, B. (2022). Pragmatic competence: An imperative competency for a safe and healthy communication. *Applied Nanoscience*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13204-021-02199-3>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cangır, H., Uzun, K., Can, T., Oğuz, E., & Kaya, Ö. (2024). The development of an error-tagged learner corpus: TELC (Turkish-English Learner Corpus) and its web-interface. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 279–307. <https://doi.org/10.18492/dad.1489654>
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.

- Connor, U., & Lauer, J. (1988). Cross-cultural variation in persuasive student writing. In A. C. Purves (Ed.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 138–159). Ablex.
- El-Dakhs, D., Yahya, N., & Thowaini, B. (2025). Persuading in Arabic and English: A study of EFL argumentative writing in contrast with native English norms. *Open Cultural Studies*, 9. <https://doi.org/10.1515/culture-2025-0056>
- Ellis, R. (2008). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ferretti, R., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: Theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1345–1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Hatipoğlu, Ç., & Algi, S. (2018). Catch a tiger by the toe: Modal hedges in EFL argumentative paragraphs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(4), 957–982. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.4.0373>
- Kamimura, T., & Oi, K. (1996, March). A cross-cultural analysis of argumentative strategies in student essays. Paper presented at the *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL).
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Liu, D., & Huang, J. (2021). Rhetoric construction of Chinese expository essays: Implications for EFL composition instruction. *SAGE Open*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244020988518>
- Lutzke, J., & Henggeler, M. (2009). *The rhetorical triangle: Understanding and using logos, ethos, and pathos*. Indiana University Writing Center.
- Mallahi, O. (2024). Exploring the status of argumentative essay writing strategies and problems of Iranian EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(19). <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00241-1>
- Mohamad, H. A. (2022). Analysis of rhetorical appeals to logos, ethos and pathos in ENL and ESL research abstracts. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(3). <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i3.1314>
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., Wilkinson, J., & Weaver, P. (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. University of Notre Dame Press.
- Qin, J. (2013). Applying the Toulmin model in teaching L2 argumentative writing. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 21–29.
- Rose, D., & Martin, J. (2014). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy of the Sydney School. *Applied Linguistics*, 35(1), 109–112. <https://doi.org/10.1093/applin/amt044>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Uysal, H. H. (2008). Tracing the culture behind writing: Rhetorical patterns and bidirectional transfer in L1 and L2 essays of Turkish writers in relation to educational context. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 183–207. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

KONSTRÜKTİVİST TİPOGRAFINİN ÇAĞDAŞ TİPOGRAFIYE YANSIMALARI

Filiz PAZARBAŞI*

Özet

Tipografinin tarihsel süreci çok eski çağlarda başlamaktadır. Yazının icadına kadar uzanan bu süreç içerisinde eski paralar ve mühürler üzerinde ki harf ve sembollerde gözlemlemek mümkündür. Matbaanın icadıyla hız kazanan tipografi, 1. Endüstri Devrimi ile birlikte modern sanat akımları aracılığıyla deneysel ve yaratıcılığa doğru yol almaktadır. Çalışmanın amacı, konstrüktivizm hareketinin tipografiye nasıl etki ettiğini, hangi düşünceleri benimseyip, günümüz çağdaş tipografisine konstrüktivizmin etkisi olup olmadığını incelemektir. Çalışmaya, ‘konstrüktivist tipografi çağdaş tipografiye etkisi olmuş mudur?’ sorusuyla başlanmıştır. Çalışma, sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemlerinde, nitel durum çalışması olarak ele alınmıştır. Nitel durum çalışması, bir ya da birkaç durumun derin bir şekilde araştırılmasıdır. Kısacası duruma ilişkin etkenler yaklaşımlar araştırılarak ilgili duruma nasıl etki ettiklerini ortaya koymaktır. Veri toplama sürecinde, derinlemesine literatür taraması yapılmaktadır. Alanda yapılan birçok çalışma, web sitesi belge ve dokümanlar incelenerek amaçlı örnekleme yer verilmektedir. Literatür taraması sırasında, çalışmanın sorusuna ait pek çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın, tipografi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın birinci bölümünde tipografinin tanımı ve tarihsel sürecine yer verilmektedir. İkinci kısımda, daha detaylı incelemek adına Konstrüktivist tipografinin başlangıcı, süreci ve tipografiye kattığı hareketlerden söz edilmektedir. Çalışmanın üçüncü kısmında, çağdaş tipografinin ne olduğunu neleri içinde barındırıp teknoloji ile birlikte gösterdiği tasarımlar incelenmektedir. Dördüncü ve son bölümde ise konstrüktivist tipografinin çağdaş tipografiye nasıl yansıdığına bakılarak örneklerle desteklenmektedir. Veriler sonucunda, çalışmanın ana sorusuna cevap bulunarak konstrüktivist tipografinin etkileri gözlemlenerek açıklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Tipografi, konstrüktivist tipografi, çağdaş tipografi

* Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, filiz.pazarbasi@std.hku.edu.tr, ORCID ID: 0009-0004-9321-2973

REFLECTIONS OF CONSTRUCTIVIST TYPOGRAPHY ON CONTEMPORARY TYPOGRAPHY

Abstract

The historical process of typography begins in ancient times. It is possible to observe this process, which dates back to the invention of writing, in the letters and symbols on old coins and seals. Typography, which gained momentum with the invention of the printing press, moved towards experimentation and creativity through modern art movements with the 1st Industrial Revolution. The aim of the study is to examine how the constructivism movement affected typography, what ideas it adopted, and whether constructivism has an impact on today's contemporary typography. The study started with the question 'Has constructivist typography had an impact on contemporary typography?' The study was considered as a qualitative case study in qualitative research methods in social sciences. A qualitative case study is an in-depth investigation of one or several cases. In short, the aim is to investigate the factors and approaches related to the situation and to reveal how they affect the relevant situation. During the data collection process, an in-depth literature review is conducted. Purposeful sampling is included by examining many studies, website documents and documents conducted in the field. During the literature review, not many studies related to the question of the study were found. It is thought that this study will contribute to the field of typography. The first part of the study includes the definition and historical process of typography. In the second part, the beginning of Constructivist typography, its process and the movements it added to typography are mentioned in order to examine it in more detail. In the third part of the study, the designs that show what contemporary typography is and what it includes and technology are examined. In the fourth and last chapter, it is supported by examples by looking at how constructivist typography is reflected in contemporary typography. As a result of the data, the main question of the study is answered and the effects of constructivist typography are observed and explained.

Key words: Typography, constructivist typography, contemporary Typography

1. GİRİŞ

Tipografi, insanlık tarihinin erken dönemlerinden bu yana iletişimin temel araçlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir. Yazının icadıyla birlikte anlam aktarma işlevi kazanan tipografi, matbaanın bulunmasıyla geniş kitlelere ulaşan bir görsel dil haline gelmiş; 20. yüzyılda ortaya çıkan modern sanat hareketleriyle birlikte estetik ve düşünsel açıdan yeni yönelimler kazanmıştır. Bu dönemde tipografi, yalnızca metni düzenleyen bir teknik faaliyet olmaktan çıkarak, mesajın biçim yoluyla da ifade edilebildiği yaratıcı bir tasarım alanına dönüşmüştür. Modern sanatın tipografi üzerindeki etkileri arasında konstrüktivizm özel bir yere sahiptir. Rusya’da devrim sonrasında şekillenen bu akım, sanatı toplumsal dönüşümün bir parçası olarak konumlandırmış; düzen, sadelik, geometri, işlevsellik ve güçlü görsel kontrastlara dayalı bir yaklaşımı benimsemiştir. El Lissitzky ve Rodchenko gibi sanatçılar, tipografi ve tasarımın düşünsel yönünü güçlendirmiş, yazıyı harekete geçiren bir görsel öğeye dönüştürmüştür. Bu nedenle konstrüktivist tipografi, grafik tasarım tarihinde kırılma noktalarından biri olarak kabul edilmektedir.

Günümüzde ise dijitalleşmeyle birlikte tipografi, basılı mecraların ötesine geçerek ekran temelli iletişimin merkezine yerleşmiştir. Çağdaş tipografi; animasyon, interaktif tasarımlar, dijital font teknolojileri ve yeni medya uygulamalarıyla çeşitlenmekte; geçmiş akımlardan aldığı etkileri yeni teknolojilerle harmanlamaktadır. Bu noktada konstrüktivist tipografinin çağdaş tasarımda ne ölçüde varlığını sürdürdüğü, güncel işlerde hangi biçimlerde yeniden yorumlandığı ve bu mirasın günümüz görsel kültürüne nasıl katkıda bulunduğu araştırılması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, konstrüktivist tipografinin tarihsel kökenlerinden yola çıkarak çağdaş tipografideki izlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Alan yazında konuyla ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olması, araştırmayı hem güncel hem de özgün hale getirmektedir.

1.1 Tipografi

Tipografi (Typography), Yunanca typos (yazım) ve graphein (yazmak) sözcüklerinden ortaya çıkmıştır (Erdal, 2015, s. 11). Türk Dil Kurumuna göre, iki değişik anlamda ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri, kabartma biçimleri üzerinden ele alınan baskı yöntemleri. Diğeri ise basım anlamı ile kullanılmaktadır.



Resim 1. (Faitos Diski)

Genel olarak tipografinin izlerine çok eski çağlarda rastlanmaktadır. Antikçağ’da para ve mühürlerin üzerine harf ve sembollerle kazındığı gözlemlenmektedir. İlk olarak metin oluşturulan baskıya, Faistos Diski (Phaistos Disc) üzerinde rastlanmaktadır. Bu disk, MÖ 1850 ve 1600 arasında Girit Adası’ da kil tablet üzerine kazılmıştır (Erdal, 2015, s. 15). Kral Minos döneminde yazılan disk, aynı karakterler tekrar edilerek metin oluşturulmuştur. Diskte bulunun karakterler ve karakterler arası boşlukların düzenlenmesi dikkat çektiği gibi aynı zamanda da tipografik

Bulgu olarak değerlendirilir. Tabi ki gerçek anlamda bir tipografiden söz edebilmek için değişik harfler ile baskı yapılması gerekmektedir.

1.2 Tipografinin Tarihi

Tipografik karakterler insanların yazıyı keşfetmesine kadar uzanan bir dönemden gelir (Özgüven, 2007, s. 2). İnsanlar çağlar boyunca hayatlarını kolaylaştırmak için icatlar yapmışlardır. İcatlarının kalıcı olması ve korumaları için yazının bulunması gerekmektedir (Sarıkavak, 2014, s. 9). Yazı, tarihte ilk olarak Sümerler tarafından icat edilmiştir. Sümerler, Mezopotamya’da yaşayan ve ekonomik ihtiyaçlarla yazıyı bulmuşlardır. MÖ 3200 yıllarında icat edilen yazı sembolleri çiviye benzediği için ‘Çivi Yazısı’ olarak adlandırılır. Medeniyetin başlangıcı olarak da bilinen bu dönem, insanlık tarihi için önemli olmuştur. Yazı, her medeniyete göre farklı şekillenmiştir. Mezopotamya’da yazı resim şeklinde oluşmuştur. Örneğin bir öküzü anlatmak için öküz başı çizilmiş olup bir kadını anlatmak için ise vulva resmi çizilmiştir. Ayı ayrı çizilen bu resimler bir araya gelerek bir anlam aktaran pistogramlardır (Özgüven, 2007, s. 2). Eski Mısır Uygarlığında yazı, taşların üzerine oyulmuş resim şeklindeki hiyerogliflerdir. Hiyeroglifler, mısır inancına göre tanrıların yazısı olarak adlandırılırdı (G.Jean, 2004, s. 112). Çin Uygarlığında ise yazı, özellikleri yönünden diğer uygarlıklardan çok farklıdır. Hayvan kemikleri ve kabuklarında ilk Çin yazılarına rastlanmıştır. Çin yazılarında ve kaligrafisinde süsleme oldukça önemlidir. Hayvan tüylerinden fırçalar, hayvansal ve bitkisel yağlardan ise mürekkepler elde edilmiştir. Çin yazısının temelinde yatan bazı piktogramlar günümüze kadar gelmiştir.



Resim 2. The Books Of Kells

Yazı, bu dönemlerden sonra git gide değişimler ile el yazması, ferman ve duyurularda görülmeye başlamıştır. Yazma eserlerde görülen harfler süslenerek sanatsal olarak ele alınması şeklinde yapılan düzenlemeler kaligrafiyi oluşturmuştur. Kaligrafi, Yunanca kallos (güzellik), grafi (yazı) sözcüklerinden türeyerek ‘güzel yazı’ anlamını taşımaktadır. Yazı karakterleri kullanılarak genellikle dekoratif amaçla kullanılan el sanatı çeşididir. Farklı coğrafyalarda farklı olarak şekillenen kaligrafi, matbaanın icadından önce önen arz etmiştir (E.Johnston, 2019, s. 1)



Resim 3. 42 Satırlık İncil

Matbaanın ilk kez kullanılması Uzak Doğu’da başlamıştır. İlk matbaa, ağaç oyma tekniği kullanarak, MS 593’te Çin’de kurulmuş, ilk basılı gazete de MS 700’de Pekin’de çıkmıştır. Bu şekilde ortaya çıkan matbaa, Gutenberg’in tekniği ile baskı yöntemi farklı bir ivme kazanmıştır. Gutenberg baskıyı mekanik hale getiren ilk kişi olmuştur. Bu yöntemle hareketli harflerin basımını sağlamasıyla matbaayı, el yazmacılarına göre pahalı olmayan ve hızlı baskılar elde etmeyi amaçlamıştır (Erdal, 2015, s. 20). Gutenberg’in 1448 yılında basımevinin ilk ürünü ‘Astronomi Takvimi’ olduğu düşünülse de aslında belgelenen ilk kitap, 1455’te basılan ‘42-Line Binle’ (42 Satırlık İncil) olmuştur. Basılan 42 Satırlık İncil’de kullanılan harufat Mainz çevresinde el yazmada genel olarak kullanılan yazı türü Texture Gothic’tir. Gutenberg burada yeni bir yazı tasarımı yapmamıştır. El yazması eserlerle aynı özellikte basıp çoğaltmak ve hızlı üretmek istemesi

nedeniyle bu yazı stilini kullanmıştır (Sarıkavak, 2014, s. 15). Tipografi, harflerin basım ve okunurluğa ait görsel düzenlemelerin yapıldığı bir çalışma alanıdır. Genel olarak Gutenberg'in yazıyı bulmasından bu yana süre gelen bir el sanatıdır. Tipografi 20. yüzyıl ve daha sonralarında işlevselliğini öne çıkartacak gelişmelere uğramıştır. Bunun nedeni ise 20. yüzyılın başlarında, grafik tasarımda ortaya çıkan yeniliklerle, modern sanat hareketlerinin bir kolu olarak meydana gelmiştir (Erdal, 2015, s. 17). Bu hareketlerden yola çıkan birçok tasarımcı 'Yeni Tipografi' adı altında birçok önemli gelişmeler ortaya koymuşlardır. (Bektaş, 1992, s. 13).

1.3 Yeni Tipografi

Yeni Tipografi, El Lissitzky, Laszlo Moholy-Nagy ve Kurt Schwitters'in 1923 ile 1925 yılları aralığında yayınladıkları manifesto ve makalelerle ortaya çıkmaya başlamıştır. Yeni 'Tipografi düşüncesi, bu manifesto ve makalelerle birlikte; yaklaşım biçimini, yapısını, amaçlarını kısa maddeler halinde açıklamışlardır. Lissitzky'nin 1923 yılında yayınladığı 'Topografisi' isimli bildiri, o güne kadar olan dönemde yerleşmiş ve geleneksel bir hal alan bütün tipografik alışkanlıkları sorgulamaktadır (Becer E. , 2020, s. 53). Lissitzky'in "Tipografinin Tipografisi" makale ve manifestosunda yer alan bazı maddeler,

1. Basılı sayfa üzerindeki sözcükler işitme yoluyla değil, görerek öğrenilir. Düşüncesi, bu manifesto ve makalelerle birlikte; yaklaşım biçimini, yapısını, amaçlarını kısa maddeler halinde açıklamışlardır. Lissitzky'nin 1923 yılında yayınladığı 'Tipografini
2. Düşünceler alışılmış ve geleneksel sözcüklerle iletilir. Ama düşünce, harflerle somutlaştırılmalıdır.
3. İfadede ekonomi: Ses (fonetik) yerine, görüntü (optik).
4. Tipografik mekanığın kurallarına göre; kitap alanı içinde harflerle biçimlendirilen tasarım içeriği vurgulamalı ve kullanılan üslupla uyum içinde olmalıdır.



Resim 4. Jan Tschichold. Kitabı "Die Neue Typographie" için kendisi tarafından tasarlanmış açıklayıcı tanıtım sayfası

5. Yeni optiğe gerçeklik kazandıran ve betimlemeye yönelik malzeme ve yöntemlerle tasarlanan kitap-alanı. Eğitilmiş ve kusursuzlaştırılmış bir göze yönelen mucizevi gerçeklik.

6. Sayfa diziliminde süreklilik (sekans): Sinemasal (biyoskapik) kitap.

7. Yeni kitap "yeni yazar" ı talep eder. Tü y kalemi ve mürekkep hokkası çoktan öldü.

8. Basılı sayfa zaman ve mekân kavramlarının üzerindedir. Basılı sayfa ve kitabın sonsuzluğu üstün kılınmalıdır (Becer, 2010, s. 50)

Yeni tipografi manifestosu, 20. Yüzyılın ilk yıllarında tipografik uygulamalarında görülen yaklaşımı biçimlendirmektedir. Modern çağın anlayışı içerisinde, görsel iletişim ve grafik tasarımında tipografinin değişmekte olan uygulama şeklini düşünsel ilkelere göre tanımlar (Sarıkavak, 2014, s. 16). Tipografi, harflerin sadece sözcükler, satırlar ve sayfalar düzenlemesi değildir. Bir tasarım tavrıdır. Bu sebeple, içerik tarafından önceden tespit

edilmiş metnin her parçası, belirlenmiş vurgu ve değerlerin anlamlı olan ilişkisi içerisinde ve diğer parçadan kopmadan tasarım bir bütün olarak ele alınacaktır (Tschichold, 1995, s. 67). Tschichold' da göre yeni tipografinin özü açıklık ilkesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım tipografisti harf ölçüsü ve ağırlığı, satır düzeni, renk kullanımı, fotoğraf ve diğer unsurlar sayesinde bu ilişkileri açık bir biçimde ve görünür olarak betimlemeye yönlendirecek, çağın Serifsiz yazı, her türlü harf kalınlığı (light, medium, bold, extra bold, black, vb.) olmak üzere

modern harf karakterleri olarak kabul edilmekteydi. Bu süreç içerisinde ortaya çıkan tasarımsal dönüşümlere ve kavramsal olarak değişkenlere göz atıldığında, tipografik çalışmaların geometrik kanava (grid) üzerlerinde tasarlanması ve diğer tasarım öğelerinin çeşitli şeritler ve çizgiler aracılığıyla düzenleme yapılarak net fotoğrafların kullanılması, dikkati üzerine toplayan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Tarık ve Yılmaz, 2019, s. 74).

1.3.1 Modern Sanat Akımlarında Tipografi

Tipografideki modernleşme hareketini ‘yeni Tipografi’ başlığı altında toplamak mümkün olmakla birlikte modern tipografinin dönemi, Marinetti’nin ‘Figaro’ manifestosuyla 1909 yılında başlamıştır. 1920’li yılların başlarında ise zirve noktasına ulaşmıştır. İlerleyen dönemlerde ise bu keşif yerini bütünlük kurmaya yönelik girişimlere bırakmıştır. Tipografide modernizm, farklı görüş ve etkilerle gelişen ve kendini yenileyen süreklilik durumu olarak da tanımlamak elbette ki mümkün (Becer , 2020, s. 52).



Resim 5. Fütüristlerin çıkardıkları çok sayıda dergiden birinin kapağında Marinetti’nin *Marne Sonrası, Joffre Otomobile Cepheyi Teftiş Ediyor* başlıklı ‘şii’; Müttefiklerin Almanları durdurduğu Marne muharebesini anlatıyor.

Le Figaro gazetesinde yayınlanan ‘Fütürist Manifesto’ fütürizmin temellerini atmakla birlikte bilim ve endüstri toplumunun gerçeklerini devrimci bir yöntemle elem alıyordu. Bu manifesto, savaş, makine çağı, hız ve modern hayat tutkusunu anlatıyordu. Müzelere, kütüphanelere, feminizme ve ahlaki değerlere adeta savaş açıyordu. Manifestodaki keskin ve tiz tonlama, yeni başlamakta olan sanat ve tasarım kavramının habercisi olmuştur. Fütürizm akımının temsilcileri, modern uygarlığı heyecanla kucaklıyor ve makinelerin göz alıcılığına övgüler yağıdırıyordu. Fütürist sanatçıların; şiddet, tahrik edici ve devrimci propagandaları daha sonraları Avrupa’da yaygın olarak taklit edilmeye başlanmıştır.

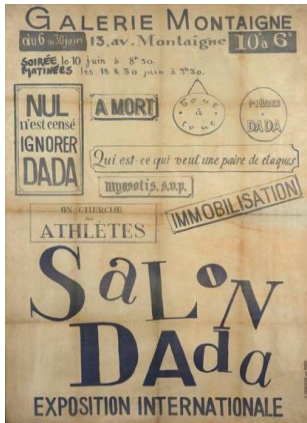


Resim 6. F. T. Marinetti, *ZangTumb Tuum*, 1912; Marinetti’nin savaş muhabiri olarak izlediği Balkan Savaşı sırasında gerçekleşen Edirne Kuşatması’nın tasviri

Fütürizmin etkili olduğu dönem 1909 ve 1920 yılları arasındadır. Marinetti ve Arkadaşları modern sanatın gelişmesinde mihenk taşı görevi görerek önemli başarılarla imza atmakla kalmamış, akıma harekete geçirici ve çok yönlü bir kişilik kazandırmışlardır. Fütürizmin temellinde siyasi bir söylemin varlığını inkâr etmek mümkün değildir.

20. yüzyıl sanat akımlarında görülen 1. Dünya Savaşı' nın yıkıcı etkileri Dada hareketi içerisinde de kendini göstermiştir. Dada bir modern sanat hareketidir. Dada estetik ve sosyal değerlere meydan okuyucu ilk hareket olarak da adlandırılabilir. 1916 yılında Zürih 'te ortaya çıkan Dada, 1917 de uluslararası harekete dönüşmüştür. Dada, özgürleştirici bir akım olmuştur (Erdem, 2019, s. 130). Dadacılar gelenekleri yıkıp, özgür bir ifade biçimini araştırırken, savaşın yıkıcı etkilerini dünyaya tepki olarak; güçlü ve negatif unsurlar içeren sanat karşıtı bir yaklaşımı savunmuştur. Bu akımın temsilcileri; protesto ve saçmalama gibi bazı yöntemleri kullanarak, savaşın yol açtığı dehşete, Avrupa toplumunun çöküşüne, teknolojik gelişmelere ait yüzeysel ve bilinçsiz görüşlere ve ahlaki değerlere karşı isyan bayrağı açmışlardır (Becer, 2010, s. 55).

Tipografi tasarımını geleneksel kurallara bağlı olmaktan ayıran bu Dada akımı, sese dayalı simge olmanın ilerisine taşıdığı harfleri, Kübistlerin yaptığı gibi somut bir görsel formlara dönüştürmeyi başarmışlardır. Dada dergileri 1917 yılında Zürih'te basılmaya başlamış olup 1922 yılına kadar da basılmaya devam edilmiştir. Temmuz 1917 yılında yayınlanmaya başlayan Dada dergisinin editörlüğünü, Tristan Tzara yapmıştır. Tzara aynı zamanda Dada akımının lideridir.



Resim 8. 1921 Uluslararası Dada sergisi afişi

Dadacılar, tasarımlarında veya kompozisyonlarında farklı boyutlarda kullandıkları harf unsurlarıyla sese bağlı imgeler oluşturmayı amaçlamışlardır. Dadacı şiir ve tipografi, dilin ve müziğin ortak noktasında ses ve ritim deneylerinin optik boyuta taşınması olarak da tanımlanabilir. Bununla birlikte bütün yazı karakterleri, gerilim ve titreşimle yüklü keskin olan üslubun edebi ve görsel uyarlamalarına dönüşmüştür.

20. yüzyıl başlarında Hollanda'da bir başka akım ortaya çıkmıştır. Bu akım 'De Stijl' adıyla anılmaktadır. Modern bir tasarım akımı olan De Stijl, görsel sanatların neredeyse bütün alanlarında kendini göstermeye başlamıştır.



Resim 9. Vilmos Huszar. 1917 'de Stijl' dergisinin ilk sayı için kapak tasarımı



Resim 7. 1921 Uluslararası Dada sergisi afişi

Dadacıların çıkardığı bu derginin adı, 'Der Dada' dır. Bu dergi Dadacıların siyasal ve estetik görüşlerini yansıtırken, aynı zamanda tipografi ve kolajlarla yaptıkları deneyleri de yansıtmaktadır. Der Dada 'da sözcükler, satır düzenine veya sayfa düzenine bağlı kalmadan, çarpıcı ve etkili bir biçimde kâğıda dağılıyordu (Artun, 2016, s. 1).

Dada akımına sonradan katılan Fransız ressam Marcel Duchamp (1887-1968) dada akımından söz edilirken akla gelen ilk isimdir. Sanatı, yaşamı, şans ve rastlantılarla bilinçli bir şekilde tercihlerin süreci olarak gören Duchamp, sanatsal eylemin kişisel seçim ve kararlarla gerçekleşeceğini savunuyordu. Sanatçı, mutlak özgürlük felsefesi doğrultusunda hareket ediyordu (Becer, 2010, s. 70).

Dadacılar, tasarımlarında veya kompozisyonlarında farklı boyutlarda kullandıkları harf unsurlarıyla sese bağlı imgeler oluşturmayı amaçlamışlardır. Dadacı şiir ve tipografi, dilin ve müziğin ortak noktasında ses ve ritim deneylerinin optik boyuta taşınması olarak da tanımlanabilir. Bununla birlikte bütün yazı karakterleri, gerilim ve titreşimle yüklü keskin olan üslubun edebi ve görsel uyarlamalarına dönüşmüştür.

20. yüzyıl başlarında Hollanda'da bir başka akım ortaya çıkmıştır. Bu akım 'De Stijl' adıyla anılmaktadır. Modern bir tasarım akımı olan De Stijl, görsel sanatların neredeyse bütün alanlarında kendini göstermeye başlamıştır. Theo Van Doesburg (1883-1931) kuram ve uygulama alanlarında yaptığı çalışmalarla çok yönlü bir sanatçı olmakla kalmamış, bu akımın öncülüğünü de üstlenmiştir. Doesburg 'un sanat anlayışını bazı ruhsal, dinsel ve felsefi düşünce unsurları belirlemiştir. 1916 yılında askerden dönen Doesburg, savaşın olumsuz etkilerinden kurtulmaya çalışırken, sanat alanındaki düşüncelerine yakınlık duyan mimar, şair, ressamlardan oluşan natüralist

sanat savunucuları ve soyut sanat yanlıları arasında tartışmalarla etkin bir biçimde katılmayı hedefleyen bir grupla 'De Stijl' adındaki derginin etrafında toplanmışlardı. Dalancılığın ortaya çıkışından birkaç ay sonra, bulunduğu yüzyılın etkileyici sanat gruplarından biri haline gelen 'De Stijl', 1917 yılında Doesburg'un liderliğinde Hollanda'nın Leiden şehrinde kuruldu. Mondrian ve Van Doesburg akımın öncüleridir (Becer E. , Modern Sanat ve Yeni Tipografi, 2020).

De Stijl sanat dergisi ilk olarak 1917 yılının Ekim ayında yayınlanmıştır. Bu dergide dikkat çeken özellik kapak tasarımıydı. Bu tasarım De Stijl kelimelerinin parçalanmış karelere büyük harflerin çizildiği, geometrik şekil olan dikdörtgenlerden oluşan soyut bir tasarımdır. 1919 yılında Doesburg modernist tasarımı kitle kültürüne kaynaştırmakla birlikte bu akımla ilgili tüm sanatsal disiplinleri desteklemek için görsel olarak uygun form oluşturmak fikriyle yeni tipografik harfler tasarladı. Hiç eğri olmayan ve geometrik şekillerden özellikle kare ve dikdörtgenler içinde tasarlanan harfler ve her zaman büyük harfler kullanılmasıyla görsel bütünlük sağlamayı amaçlamıştır (Işık, 2019, s. 145).

De Stijl akımına bağlı birçok sanatçı alfabeler oluşturmuştur. Bu alfabelerden şüphesiz dikkat çekici olanı, Van Doesburg tarafından 5x5 kareye olarak bölünmüş eşit ağırlıklı kafeslerden oluşan bir san-serif modüler alfabesi fontuyla yapılandı. De Stijl sanatçıları, sanatın uygulamalı sanatlar tarafından benimsenmesini savunuyorlardı. Sanatın ruhu, mimari ve tipografik olarak topluma etki ederek ve sanat sıradan nesneler düzeyine inmeyecek tam tersi gündelik nesneler yüzeylerinde bulundurdıkları sanatsal form ve tipografi yoluyla, gündelik yaşamın düzeyini sanatsal bir düzeye yükseltmiş olacaktır (Bektaş, 1992, s. 62).



Resim 10. Vilmos Huszar. 1917
'de Stijl' dergisinin ilk sayı için

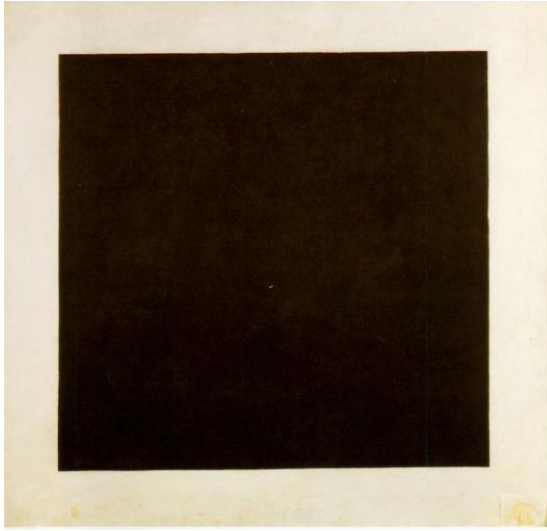
Bauhaus, yeni tipografinin ortaya çıkışının önemli merkezlerinden biri olma özelliği taşımaktadır. Bauhaus okulunda, radikal bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. 20. Yüzyılın sanat ve tasarım alanını Bauhaus kadar etkileyen başka bir kurum yoktur. Bauhaus'un ilk amacı ticaret ve endüstri dünyasıyla yakın ilişki içinde bulunarak modern endüstriyel ve sosyal sistemlerle ortak bir çalışma platformu yaratmaktır. Bauhaus sanatçılarından önemli olanlardan biri Moholy Nagy' dir. 1920 ler de yaptığı resim ve heykellerde temel geometrik formlardan faydalanarak renk derinlik ve perspektife yeni yaklaşımlar getirmeyi amaçlıyordu. Sanatçının bu alandaki Radikal duruşu tipografik düzenlemelerinin ilham kaynağı olmuştur. Tipografik iletişime de yeni bir hareket kazandırmayı başarmıştır. En hareketli yazı formlarından bile iletişim kurma amacının olmasını savunan Moholy Nagy, yazdığı manifestodan tipografik dil

konusundaki tipografik düşüncelerini açıkça dile getirmiştir. Tipografinin, 'mutlak bir berraklık olmalı ve önyargılı estetik yargıların etkisinden kurtarılmalı bütün yazı karakterlerinden, boyutlarından, geometrik form ve renklerden yararlanılması gerektiğini, optik etki ve ifadenin iç yasalar tarafından belirlenen; esnek, çok yönlü ve yeni bir tipografik dil yaratmak istiyoruz' diyerek manifestoyu savunmaktadır (Becer, 2010, s. 82). Bauhaus yazı tipi tasarımı Herbert Bayer'in 1925 deneysel Universal yazı tipine dayanmaktadır. Bayer, okulda ders vermeye devam ederken aynı zamanda okulun büyük bir savunucusu olmuştur. Fontlarda serifler kullanmayı gerekli bulmamıştır. Fakat o dönemde Almanya'da serifli ve gotik yazı stilleri hâkim olsa da Bayer, kendi tasarımlarında serifsiz yazı stilleri kullanmaya devam etmiştir. Bu düşünce Bauhaus tarafından da benimsenmiş ve 1925 yılından sonra yapılan tasarımlar serifli fontlar hiç kullanılmamış olmakla birlikte; Bayer, yazılarda büyük ve küçük harflerin bir arada kullanılmaması gerektiğini savunmuş bu yaklaşım Bauhaus Okulu tarafından benimsenerek devam ettirilmiştir (Sönmez, 2021, s. 4).

1.3.2 Konstrüktivist Tipografi

Konstrüktivist düşünce şekli 20. Yüzyılın ikinci on yıllık sürecinde aktif rol oynayan sanat akımıdır. Rus Devrimi'nden sonra gelişen süreç içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu akıma bağlı sanatçılar, yeni kurulan düzenin yeni kural ve düşüncelere ihtiyaç duyulduğuna inanmışlardır. Konstrüktivistler, burjuva önyargılarına, sanat için sanat fikrine ve gerçeğin yorumu anlayışına tepki göstermişlerdir. Konstrüktivizm kavramı, 1920 yıllarında iyice yaygınlaşmıştır. Bu kavram 'Pevsner' tarafından ortaya konulmuştur (Yazar ve Yılmaz, 2019, s. 75).

Konstrüktivizm modern sanat akımları arasında yerini almadan önce, sanatsal sürecin geçmiş olduğu evrelerde bu akımın izleri görülmekteydi. Açıkçası, kübizmin geometrik ve konstrüktif niteliği, bu düşünceyi, resimlerini özellikle belirli öğelerle oluşturan Piero Della Francesca, Raffaello, Poussin ve Vermeer gibi ressamların temsil ettiği, konstrüktif geleneğin içerisinde görmemizi mümkün kılar. Birtakım ressamları böyle bir sıraya sokmak yanlış olsa da yapıtlarının bir yanını vurgulayıp öbür yanını ele almadan yaptıkları çalışmalar, bazı ressamlar için bu sıralamaya girdikleri düşünülmüştür (Küpçüoğlu, 1997).



Resim 11. Kazimir Malevich 1913 'siyah Kare'

ne kadar geniş kapsamlı olsa da sanatın genel olarak toplumsal değil bireysel bir uygulama olduğunun savunucuları Kandinsky ve Malevich'tir (Tarık Yazar, Aslı Yılmaz, 2019, s. 75). 20. yüzyılın başlarında Kübo-Fütürist sanatçıların çıkardığı Rus Fütürist kitapları Çarlık Rusya'sının değerlerine karşı gelen tepkinin simgesi haline gelmişti. Ucuz, kaba dokulu kağıtlar kullanılarak el işçiliğiyle üretilen bu yayınlar, köylü topluluğunun yoksulluğunu ve sefaletini yansıtıyordu. Bununla aynı dönem içerisinde ressam Malevich, temel geometrik formlar ve saf renkleri temel alan 'Süprematizm' adını verdiği bir resim stilinin öncülüğünü yapmaktadır. 1913'de beyaz zemin üzerine siyah kareden oluşan bir kompozisyonu sergiledi. Malevich, Sanatın temelinde keskin ve güçlü kontrastlar olduğunu savunuyordu (Becer, 2020, s. 108).

Rus Süprematizmi 1917 yılında ki Ekim Devrimi ile birlikte yeni bir ivme kazandı. Bununla birlikte Rusya'da yeni toplum yapısı oluşmaya başlamıştır. Bu dönemdeki sanatçıların amacı, devrimi sanatlarıyla daha geniş kitlelere yaymaktır. Birçok sanat ve endüstriyel disiplinde bu anlayışta eserler verilmeye başlamıştır (Özgüven, 2007, s. 31)

Konstrüktivist sanatçılar, toplumu ve sanatı birleştirme amacıyla modern sanat ve tasarım alanını etkileyecek güce sahip olduklarına inanıyorlardı. Modern sanat ve tasarım hareketi etrafında gelişen konstrüktivizm hareketi, grafik tasarım ve tipografi alanında da yaşamıştır. Bu tasarımcılar tipografiye deneysel, anlam ve iletişime dayalı olarak önemli katkı sağlamışlardır. Modern sanat kapsamında, grafik tasarım ve tipografi alanındaki tüm yaratıcı buluşlar, 20. Yüzyılın başlarında modern sanat hareketleriyle ortaya çıkmıştır (Tarık Yazar, Aslı Yılmaz, 2019, s. 76). Konstrüktivizm manifestosu, 1920-1930 yılları arasında heykeltıraş olan iki kardeş Naum Gabo ve Antoine Pevsner tarafından geliştirilir. Konstrüktivizmin ilke ve amaçları kardeşlerin yayınlamış oldukları "Realist Manifesto" (Gerçekçi Bildirge) adı altında

açıklanmakta olup, ilke olarak "Gerçek mekânda gerçek gereçler" olan bildirgenin sloganı ise; "Sanatsal çalışmada spekülâtif eylem alaşağı" olarak belirlenmiştir (Bayram, 2021). Realist Manifestosu'nda konstrüktivizm terimini soyut anlamda kullanılması, konstrüktivizmin toplumsal ve işlevsel olması gerektiğine inanan, Prodüktivistler ile görüş ayrılığı yaşanmasına yol açmıştır (Özgüven, 2007, s. 23) Konstrüktivist tasarımında tüm elemanlar kullanılmalı ve dikkate alınmalıdır. Renk, doku, ışık, malzeme bu elemanların arasında yer almaktadır. Konstrüktivist bir kompozisyon kendi ideolojisini doyurmakla kalmayıp, altında barındırdığı düşünce ile bütünleşmesi gerekmektedir. Diğer bir adı inşacılık olan Konstrüktivizm, basitlik ve değerlilik kavramıyla kendi tanımını güçlendirmelidir. Bu akımın ana ilkesi akılsallığa dayanmaktadır (Özgüven, 2007, s. 39).

Konstrüktivist idealleri grafik tasarım alanında ve tipografiye en iyi uyarlayan sanatçılardan biri, El Lissitzky (1890-1941)'dir. Lissitzky, Süprematist ve konstrüktif elemanların sentezi olan ilk nesne-dışı çalışmalarını, resimle mimari arasında bir değiş-tokuş bölgesi olarak tanımlıyordu. Sanatçının oluşturduğu bu sentez, modern resimdeki form ve mekân kavramlarının tasarım alanına uyarlamasına önemli bir kavram olmuştur. Daha sonraları resimlerinde tipografiye yer vermeye başlamıştı (Becer E. , Modern Sanat ve Yeni Tipografi, 2020, s. 127). Sanatçının bilinen önemli çalışmalarından biri 'Beyazlara Kızıl Kamayla Vur.' Başlıklı bir propaganda afişi olmaktadır.



Resim 12. El Lissitzky. 1920 propaganda afişi. 'Beyazlara Kızıl Kamayla Vur'

'Dlya Golosa' (Ses İçin) adındaki şiir kitabı için hazırladığı tasarım, 20. Yüzyıl tipografi tarihi için dönüm noktalarından biri olmaktadır. Bu akımın bir diğer öncüsü de Alexander Rodchenko'ydu. Fotomontaj, fotoğraf ve grafik tasarım yoluyla ürettikleri yapıtları Bauhaus ve Batı Grafik Sanatının gidişatı üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Mayakovski ve Rodchenko'nun devlet işletmelerinde "reklâm danışmanı" olarak birlikte çalışmalarıyla "Ajitativ" bir reklâm tarzı ortaya çıkmıştır. Sert ve net sloganlardan, parlak renklerden ve güçlü diyagonallerden oluşan dikkat çekici kompozisyonlar devrimci poster anlayışının en belirgin özellikleri arasındadır (Uyanık, 2012, s. 32).

El Lissitzky, grafik tasarımının sosyal düzeni etkileme gücü olduğuna inanmaktadır. Sosyal sorumluluğunun yüksek olması, yaratıcılığına hizmet etmiştir. Tasarımların dengeyle güçlü bir ilişkisi olduğunu savunmuştur.

Görsel olarak birleşik olanların nasıl yaratıldığı ve nasıl bakıldığı, Lissitzky için önemlidir. Lissitzky nin şu sözleri tasarımda görselliğin önemli olduğunu vurgulamaktadır;

"Basılı sayfadaki kelimeler dinlenmek için değil, bakılmak içindir"

El Lissitzky

Şiir kitabı için yaptığı tasarım tam anlamıyla tipografi elemanlarından oluşuyordu. Görsel unsurlar arasında kurulmuş olan kontrast ve formların sayfadaki beyaz boşluklarla kurduğu ilişkiler, aynı zamanda baskıda renklerin üst üste binmesi gibi teknik detaylar, Lissitzky'nin bu eserde hayata geçirdiği etkileyici yenilikler arasındadır. Bu çalışmanın değerli özelliklerinden bir diğeri de okuyucunun istediği şiiri kolaylıkla bulabilmesi için günümüz



Resim 13. Rodchenko, "GUM Devlet Mağazası -Sayfıyelerden, şehirlerden, köylerden geliyorlar", 1923

fihrist ve sözlüklerde yaygın bir şekilde kullanılmakta olan ‘Parmak Fihristi’ düşüncesini ilk olarak bu çalışmada uygulamıştır (Becer, 2020, s. 131).



Resim 14. El Lissitzky, Vladimir Mayakovsky'nin şiir kitabı için tipografik düzenleme

Kitaptaki tüm metinler geleneksel olan tipo baskı yöntemi ile düzenlenmiştir. Kitapta bulunan her şiirin başına giriş sayfası ekleyen Lissitzky, şiir kitaplarındaki tasarım mantığını şu şekilde açıklamıştır;

‘Sayfalarımın şiirlerle ilişkisi, bir piyonun kemana eşlik etmesine benzer’

El Lissitzky

Sanatçı büyük ve küçük harfleri, daireleri, dizgide kullanılan bütün malzemeleri figüratif bir anlayışla kompoze etmiştir. Konstrüktivist tipografinin belirgin özellikleri; asimetrik olmaları, renklerde kontrastların kullanımı, minimal tasarımların kullanımı ve görsel unsur olarak tasarımın ön plana çıkmasıdır.

1.3.3 Çağdaş Tipografi

Çağdaş, kelimesinin TDK'ye göre; aynı çağda yaşayan ya da bulunulan çağın anlayışına ve şartlarına uygun olan anlamını taşımaktadır. Batı'da Çağdaş kelimesinin kullanımı, 20. Yüzyılın başlarında ‘çağdaş sanat’ adlı terimin kullanımıyla başlamaktadır. Bunun ile birlikte sanatla ilgilenen yazarlar, koleksiyonerler bugün varlığını sürdürmekte olan 1938 ‘de Melbourne şehrinde kurulmuş olan ‘Çağdaş Sanat Cemiyeti’ tüzüğünde çağdaş sanat ile ilgili bazı tanımlar yapmışlardır. Bu tanım; Çağdaş sanat terimi, çağdaş yaşamı, düşünceyi, felsefeyi dile getiren resim, heykel ve görsel sanatlar adı altında ortaya çıkmış olan sanat olduğunu ifade etmişlerdir. 20. Yüzyılın ilk yarı döneminde çağdaş ve modern sanat terimleri birbiri ile çok

örtüşmekteydi. Fakat Arthur Danto, ‘Sanatın Sonundan Sonra’ kitabında, çağdaş ve modern sanat dönemlerinin zamansal olmadığını iddia ederek şu şekilde bir açıklamada bulunmaktadır; Sanat tarihi içsel olarak evrilirken, çağdaş sanat tarihinin daha önce hiçbir evresinde görülmemiş belirli bir üretim yapısı dahilinde üretilmiş bir tür sanatın adı haline geldi (...) Tıpkı modern kavramının salt yakın tarihli sanata değil bir üsluba hatta bir döneme atıfta bulunması gibi çağdaş kavramı da sırf şu anın sanatından daha fazlasına ifade eder (Danto, 2010, s. 33). Danto çağdaş dönemi için sınırların olmadığını sanatsal olarak her şeye izin olduğunu ve mükemmele yakın bir durumda özgürlük dönemi olarak tanımlamaktadır. Geçmiş de yapılmış olanların çağdaş dönemde de yapılabileceğini savunmaktadır (Erden, 2016, s. 314).



Resim 15. Untitled (Thinking of you)” (1995-2000) Courtesy of the artist and Mary Boone

eder. Holzer’ın çalışmaları onun sokaklara çıkmasını sağlamaktadır (Kozlu, 2014, s. 254). Çağdaş sanatta yazının kullanımı teknolojik gelişme ve dijitalleşme ile ilerlemiştir. Yazının floresana tüpler ve neon ışıklarla tasarlaştığı görülmüştür. 1960 yıllarında dil ve anlam ilişkilerine renk ve ışık ilişkisine dahil edilmiştir. Bruce Nauman’ın Live and Die çalışmasında neon yazıların dikey ve yatay sütunlar halinde tipografik bir düzenleme yapılmıştır (Tokdil, s. 80).

Günümüzde sanat anlayışında tipografi, yardımcı kurgu elemanı olmaktan çok bir sanat nesnesi konumundadır. Tipografi, günümüzde

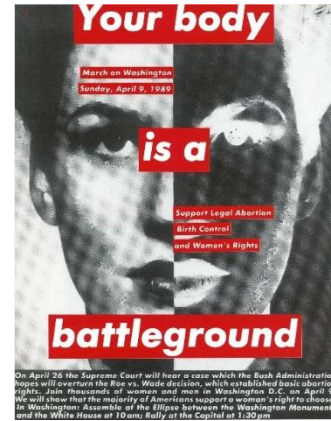


Resim 17. Martin Creed, Installation at Hauser & Wirth Savile Row

günümüz teknolojisinde sosyal medya ve internet ortamında sunulmuştur. Buda minimum insan sayısından maksimum insan sayısına ulaşmayı sağlamıştır (Yazar, 2020, s. 258)

Tipografi yalnız harflerle, çizgilerle, imgelerle yapılan düzenlemelerden değildir. Tipografinin sorunsalı aslında boşluktur. Yazı öğeleri ya da tipografik öğeler ile yapılan düzenleme, boşluk

Çağdaş dönemde özgürlük terimini güçlü bir şekilde dile getiren sanatçı, Barbara Kruger’dır. Kruger’ın yetiştiği dönem de özgürlük ile ilgili güçlü söylemlerin olduğu ve feminist hareketlerinin fazla yoğun yaşandığı dönem olarak bilinmektedir. Kruger çalışmalarının çoğunluğunda, siyah-beyaz fotoğraflar üzerinde beyaz kırmızı Futura Bold Oblique yazı karakteriyle gerçekleştirir. Eserlerinde kişi zamirleri kullanarak kişiliğe ve gücün kültürel yapısına göndermede bulunmaktadır (Kozlu, 2014, s. 253). Kruger gibi Jenny Holzer’da yazıyı kullanmıştır. Holzer’ın eserlerinin çoğu elektronik ortamda sunulmaktadır. Sanatçı eserinin sunulduğu mekânın içinde, algılaması kolay, kalabalığın kargaşasında arada kaybolmayacak, kalın, düz kolay okunabilecek harf ve karakterleri tercih



Resim 16. Barbara Kruger, Untitled (Your body is a battleground), 1989

bilgi verme ve okunur olma esasına dayanmamaktadır. Salt okunur ya da bilgi veren tipografik anlayışlar yerini tasarımsal görüntülere, içeriklere bırakmıştır. Dijital tipografi çalışmaları ortaya çıkmıştır. Bu tür etkileşimlerle birlikte dikkatleri daha kolay ve istenilen yöne alınıp yeni fikirlere daha çabuk adapte ettirilmişlerdir. Sadece basılı mecralarda gördüğümüz tasarımlar

tanımlama ve boşlukta konumlandırma sorunudur. Çağdaş tipografide dijital teknoloji kullanılmaktadır. Bu teknoloji ile birlikte üretilen tipografik tasarımlar interaktif olarak yapılmaktadır. Dijital çağın getirmiş olduğu uygulama araçları ve yenilikler tasarımcıların kullanımına sunulurken tipografik anlayışta değişimler sağlamıştır. Bu şekilde dinamik-hareketli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Tipografi, tasarımlarda genellikle mesaj verme olarak görsel iletişim aracı olarak kullanılsa da iletilmek istenen mesaj farklı boyut ve biçimlerde gerçekleşmektedir (Yazar, 2020, s. 257). Günümüzde tipografi görselleştirme dizgesinin veya görsel iletişim tasarımının 'alfanümerik' kapsamında okunabilir olmayan fakat anlamları kavranabilen gösterge dizgesi dışında en temel ifade etme duygularla da dahil olmak ve dışa vurmakta etkili bir disiplindir (Sarıkavak, s. 25).

1.4 Çağdaş Tipografide Konstrüktivist Yansımalar

Konstrüktivist tipografi, geçmişten günümüze gelene kadar etkilerini hala devam ettirmektedir. Görsel iletişim tasarımı çerçevesinde günümüzde hazırlanan birçok eserde konstrüktivist izlere rastlamak mümkündür. Çağdaş tipografide birçok tasarımcı veya sanatçı konstrüktivizm özelliklerinden etkilenerek, çağdaş tipografiye katkıda bulunmuşlardır.

Çağdaş tipografinin önemli tasarımcılarından biri olan Peter Bil'ak'ın tasarımlarında, net bir biçimde kontrastları, çizimlerdeki asimetrisi görmem mümkündür.



Resim 18. Peter Bil'ak Automated book covers, 2014 (Bil'ak)



Resim 19. Parsons The New School, 2017 (Bil'ak)



Resim 20. (Hasanusta, 2014)



Resim 21. Tipografik Afiş Tasarımı-
Asude Nalkesen (Behance)

2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde tasarlanmış olup, yöntem olarak nitel durum çalışması kullanılmıştır. Bu yaklaşım, belirli bir olgunun derinlemesine ve bağlamı içinde ele alınmasını sağlar. Bu çalışmada incelenen durum, “konstrüktivist tipografinin çağdaş tipografideki etkileri”dir.

Veriler, doküman incelemesi ve kapsamlı literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda:

- Konstrüktivizm, modern sanat akımları ve tipografi üzerine hazırlanmış kitap, makale ve bildiriler incelenmiş,
- Çeşitli sanatçı ve tasarımcılara ait tipografik çalışmalar görsel doküman olarak değerlendirilmiş,
- Tarihsel dönemlere ait tipografik örnekler ile çağdaş tasarımlarda yer alan çalışmalar karşılaştırılmak üzere amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde:

- Konstrüktivist tipografinin ayırt edici özellikleri (geometrik düzen, asimetri, kontrast, minimal yaklaşım, diyagonaller vb.) temel kategoriler olarak belirlenmiş,
- Çağdaş tipografik çalışmalar bu kategoriler doğrultusunda değerlendirilmiş,
- İki dönem arasındaki benzerlikler, süreklilikler ve dönüşen yönler sistematik olarak karşılaştırılmıştır.

2.1 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, doğası gereği doküman incelemesine dayanmaktadır. Bu nedenle çalışma, uygulamalı tasarım deneylerini ya da tasarımcı görüşmelerini kapsamamaktadır. Gelecek araştırmaların, bu çalışma kapsamında ele alınan kavramları daha geniş bir örneklem ve farklı yöntemlerle derinleştirmesi mümkündür.

3. BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, konstrüktivist tipografinin biçimsel ve düşünsel özelliklerinin çağdaş tipografi pratiklerinde farklı düzeylerde yeniden üretildiğini göstermektedir.

Çalışmada incelenen çağdaş tipografik örneklerde, konstrüktivizmin karakteristik öğelerinin halen etkisini sürdürdüğü görülmüştür. Tasarımlarda özellikle:

- Geometrik form kullanımının yoğunluğu,
- Sayfa yerleşimlerinde simetriden kaçınılması,
- Yatay-dikey ilişkilerin diyagonallerle kırılması,
- Güçlü renk karşıtlıklarıyla görsel vurgu yaratılması

konstrüktivist anlayışla uyum göstermektedir. Bu özelliklerin farklı tasarımcılar tarafından güncel estetik anlayışa uyarlanarak kullanılması, akımın tarihsel bir form olmakla sınırlı kalmadığını, çağdaş tasarım üretiminde hâlâ belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Analiz edilen materyaller, çağdaş tipografide harflerin yalnızca metni taşıyan bir araç olarak değil, başlı başına görsel bir eleman olarak kullanıldığını göstermiştir. Bu durum konstrüktivist düşüncenin “tipografinin bir kompozisyon ögesi olarak değerlendirilmesi” anlayışıyla örtüşmektedir.

Bulgulara göre:

- Harf biçimleri büyütülerek kompozisyonun odak noktası hâline getirilmektedir.
- Yazı karakterlerinin yapısal özellikleri, tasarımın ritmini ve yönünü belirleyen bir unsur olarak kullanılmaktadır.
- Yazı alanı ile boşluk arasındaki ilişki, geleneksel okuma düzeninden bağımsız biçimde kurgulanmaktadır.

Çağdaş tipografinin konstrüktivizmin “okunurluk kadar görsel etkiyi de önemseyen” yaklaşımını yeniden ürettiğini göstermektedir.

Araştırmada incelenen dijital tipografi örnekleri, konstrüktivist ilkelerin sabit biçimlerden çıkarak hareketli, dinamik ve interaktif tasarımlara dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bulgular, teknolojinin etkisiyle konstrüktivist düzenin çağdaş tipografi için bir “alt yapı dili” hâline geldiğini göstermektedir.

- Dijital grid sistemleri konstrüktivist düzen anlayışını destekleyen bir kılavuz işlevi görmektedir.
- Hareketli tipografi uygulamalarında, diyagonal akışlar ve güçlü ritmik yapılar konstrüktivist estetiği çağrıştırmaktadır.
- Minimalist kompozisyonlar, ekran temelli tasarımlarda daha net algılandığı için konstrüktivist yaklaşım dijital ortamda daha görünür hale gelmektedir.

Teknoloji ile genişleyen tipografi alanında konstrüktivizmin yalnızca korunmadığını, aynı zamanda yeni ifade olanaklarıyla zenginleştirildiğini göstermektedir.

İncelenen örneklerde, özellikle uluslararası alanda çalışan bazı çağdaş tasarımcıların konstrüktivist estetiği bilinçli bir tercih olarak sürdürdüğü görülmüştür. Tasarımlarda:

- Sade ancak güçlü bir görsel dil,
- Mesajın doğrudan iletilmesine yönelik işlevsel yaklaşım,
- Harflerin geometrik biçimlerle bütünleştirilmesi

konstrüktivist tasarım anlayışının çağdaş grafik dilde yeniden benimsendiğini ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA

Konstrüktivist tipografinin tarihsel öneminin ötesinde, çağdaş tipografik üretim üzerinde belirgin ve sürdürülebilir bir etkisi olduğunu göstermektedir. Analiz edilen tasarımlar, konstrüktivist estetiğin temel ilkelerinin günümüz grafik dilinde yeniden şekillendirilerek

yaşatıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle geometrik netlik, asimetri, diyagonallerin kullanımı, güçlü renk karşıtlıkları ve sade kompozisyonlar gibi özelliklerin çağdaş tasarımcılar tarafından sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu benzerlikler, konstrüktivizmin modern tasarımın biçimsel hafızasında hâlâ güçlü bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Tipografinin bir metin taşıyıcısı olmanın ötesine geçerek görsel bir anlatı unsuru hâline gelmesi, konstrüktivist anlayışın çağdaş tasarımla kesişen en önemli noktalarından biridir. Konstrüktivist tasarımcıların yazıyı bir kompozisyon aracı olarak değerlendiren yaklaşımı, günümüzde özellikle afiş tasarımı, kitap kapağı tasarımı ve dijital mecralardaki tipografik düzenlemelerde yeniden görülmektedir. Araştırmada incelenen çağdaş tasarım örneklerinde, harflerin ölçü, yön, hacim ve boşluk ilişkileri üzerinden birer görsel öge gibi kullanıldığı; böylece hem estetik hem de iletişimsel vurgu oluşturulduğu dikkat çekmiştir. Bu durum, konstrüktivizmin yazıyı biçimsel bir öge olarak ele alma anlayışının hâlâ tasarımcılar için ilham kaynağı olduğunu göstermektedir.

Dijital teknolojilerin tasarım süreçlerine hâkim olmasıyla birlikte, konstrüktivist tipografinin bazı ilkelerinin dijital ortama daha doğal şekilde uyum sağladığı da tespit edilmiştir. Grid sistemlerinin dijital tasarım araçlarında standart bir yapı hâline gelmesi, konstrüktivist düzen anlayışını günümüz tasarımlarında daha görünür kılmıştır. Aynı şekilde hareketli tipografi, animasyonlu metinler ve interaktif arayüz tasarımları, konstrüktivizmin ritim ve hareket vurgusunun farklı bir biçimde yeniden üretilmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, konstrüktivist düşüncenin dijital çağın olanaklarıyla genişleyen bir ifade biçimi hâline geldiği söylenebilir.

Tasarımcıların üretim süreçleri incelendiğinde, bazı çağdaş tasarımcıların konstrüktivizmi yalnızca biçimsel bir referans olarak değil, aynı zamanda bir yaklaşım biçimi olarak benimsediği görülmüştür. Mesajı sadeleştirme, görsel hiyerarşiyi güçlendirme ve iletişimi hızlandırma gibi amaçlar, konstrüktivizmin temel görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu nedenle konstrüktivizm, çağdaş tipografinin yalnızca görsel estetiğine değil, aynı zamanda işlevsel yapısına da katkı sunmaya devam etmektedir. Dolayısıyla akımın etkileri yalnızca geçmişin bir yansıması değil, günümüz tasarım kültürünün aktif bir bileşenidir.

5. SONUÇ

Tipografi, yazının hem basılı hem de elektronik biçimlerde anlam kazanmasını sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Yazının icadıyla birlikte varlık göstermeye başlayan tipografi, matbaanın keşfiyle hızla gelişmiş, modern sanat akımlarının yönlendirdiği estetik anlayışla birlikte yeni form ve düzenlemeler kazanmıştır. Bu tarihsel süreçte farklı düşünce yapılarının etkisiyle çeşitlenen tipografi türleri arasında konstrüktivist tipografi hem ortaya çıkış koşulları hem de tasarım anlayışı bakımından dikkat çekici bir yere sahiptir.

Rus Devrimi'nin toplumu yeniden kurma hedefi doğrultusunda şekillenen konstrüktivizm, "inşa etmek" düşüncesini estetik bir ilkeye dönüştürmüş; düzen, işlevsellik, sadelik ve geometrik netlik üzerine kurulu bir tasarım dili oluşturmuştur. Bu yaklaşımın tipografiye yansıması; asimetrik kompozisyonlar, güçlü kontrastlar, geometrik formlar ve minimalist tasarım anlayışıyla kendini göstermektedir. Çalışmanın bulguları, bu biçimsel özelliklerin günümüz tipografisinde hâlâ görünür olduğunu ve çağdaş tasarımcılar tarafından farklı şekillerde yeniden yorumlandığını ortaya koymuştur.

Araştırmada incelenen çağdaş afiş ve dijital tasarım örneklerinde, konstrüktivist tipografinin temel ilkelerinin güncel estetik içinde varlığını sürdürdüğü görülmüştür. Özellikle afiş tasarımlarında güçlü siyah-beyaz karşıtlıkları, diyagonal akışlar, geometrik yerleşimler ve harfin görsel bir nesne olarak kullanılması dikkat çekmektedir. Bu yönüyle konstrüktivist tipografinin, çağdaş tasarımın sade, vurucu ve işlevsel iletişim anlayışıyla doğal bir uyum içinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, alan taraması sırasında çağdaş tipografi literatüründe konstrüktivist etkilerin doğrudan ele alındığı çalışmalara sınırlı ölçüde rastlanmıştır. Bu durum,

yapılan araştırmanın literatüre önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir. Konstrüktivizmin çağdaş tipografiye yansımalarını incelemek hem tipografi tarihinin sürekliliğini görmek hem de modern tasarım anlayışının kökenlerini daha iyi kavramak açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, doküman analizi ve görsel inceleme yöntemiyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda konstrüktivist yaklaşımın modern tipografi üzerindeki etkisi daha geniş örneklem grupları, tasarımcı görüşmeleri ve karşılaştırmalı analizlerle detaylandırılabilir. Ayrıca dijital tipografi, kinetik tipografi ve kullanıcı arayüz tasarımlarında konstrüktivist estetiğin nasıl dönüştüğünü ele alan çalışmalar, alana daha kapsamlı bir katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak; konstrüktivist tipografi, tarihsel bağlamını aşarak çağdaş tasarımın biçimsel ve kavramsal yapısında izlerini sürdürmeye devam etmektedir. Bu çalışma, söz konusu etkilerin güncel tipografik uygulamalardaki görünürliğini ortaya koyarak literatüre özgün bir perspektif sunmakta ve alandaki ileri araştırmalar için temel bir çerçeve oluşturmaktadır.

6. KAYNAKÇA

- Ali Yıldırım, Hasan Şimşek. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Artun, N. A. (2016, 528). *Dada Kültür Yoksunlarına Karşı*. E- Skop: <https://www.e-skop.com/skopbulten/dadanin-100-yili-dada-kultur-yoksunlarına-karsi/2960> adresinden alındı.
- Bayram, B. E. (2021, nisan 22). *Sosyal Bir Değişim Aracı; Konstrüktivizm*. Arkitekt: <https://www.gzt.com/arkitekt/sosyal-bir-degisim-araci-konstruktivizm-3591280> adresinden alındı.
- Becer, E. (2020). *Modern Sanat ve Yeni Tipografi*. Ankara: Dost Yayınevi.
- Behance. (tarih yok). *Tipografik Afiş Tasarımı*. Behance: https://www.behance.net/gallery/66416055/Optima-Fontu-Tipografik-Afis-Tasarm?tracking_source=search_projects&l=10 adresinden alındı.
- Bektaş, D. (1992). *Çağdaş Grafik Tasarımının Gelişimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bil'ak, P. (tarih yok). Desing. *Automated Book Covers 2014*.
- Danto, A. (2010). *Sanatın Sonundan Sonra*. İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- Dinsdale, E. (2020, February 21). *Barbara Kruger*. Dazed: <https://www.dazeddigital.com/art-photography/article/48055/1/the-power-of-barbara-krugers-art-in-her-own-words> adresinden alındı.
- Düriye Kozlu, Ş. B. (2014, Aralık). *Çağdaş Sanatta Görsel ve Kavramsal Bir İmge Olarak Yazının Kullanımı. Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*.
- E.Johnston. (2019). *Kaligrafi*. Vikipedi Özgür Ansiklopedi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kaligrafi> adresinden alındı.
- Erdal, G. (Mayıs 2015). *İletişim ve Tipografi*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Erdem, A. G. (2019, Aralık). Geçmişten Günümüze Dada Hareketi ve Modern Tasarım Sanatına Etkisi *STD*, s. 128-131.
- Erden, E. O. (2016). *Modern Sanatın Kısa Tarihi*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Erik Spiekermann, J. L. (tarih yok). *Anthologies & Art Theory*. JRP Editions.
- Faitos Diski. (tarih yok). <https://luwianstudies.org/the-phaistos-disc/> adresinden alındı.
- G.Jean. (2004). *Yazı İnsanlığın Belleği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Harris, D. (tarih yok). *The Art of Calligraphy*. Dorling Kindersley Book, , UK.
- Hasanusta, Y. (2014, Haziran 16). *30 Çarpıcı Tipografik Afiş*. Genç Grafiker: <https://www.gencgrafiker.com/30-carpici-tipografik-poster/> adresinden alındı
- Işık, D. D. (2019, Ağustos). İFADE OLARAK SANAT'IN DİLİ ve DE STİJL HAREKETİN TİPOGRAFİK YANSIMALARI. *Sobider*, s. 143-152.
- Küpcüoğlu, H. (1997). *Konstrüktivizm. Schooler*.
- Özgüven, S. (2007). *Konstrüktivist Tipografi*. Google Akademik, s. 2.
- Sarıkavak, N. K. (2014). *Kaligrafik ve tipografik Deneyisel Tasarımlar*. İstanbul: Grafik Kitaplığı Yayıncılık.
- Sarıkavak, P. D. (Ocak 2014). *Çağdaş Tipografinin Temelleri*. Seçkin Yayınevi.
- Sönmez, G. (2021, 12). Bauhaus Tipografisinin Dünya ve Türkiye Ekseninde Grafik Tasarımına Etkisi. *Akademik Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi*, s. 2-10.
- Tarık Yazar, Aslı Yılmaz. (2019). Sanatsal Dönüşüm ve Adaptasyon Süreçleri; Konstrüktivist Düşünce Ekseninde Yeni Tipografi Hareketi. *set-science*, s. 73-76.
- Tokdil, E. (tarih yok). Kavramsal sanatta yazının kullanımı ve bir bilgisayar yazılımı olarak yeni medya sanatı. *Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*.
- Tschichold, J. (1995). *The New Typography*, (Translated by Ruari Mclean). *Printed in USA*, s. 67.
- Uyanık, O. (2012). Rodchenko ve El lissitzky'nin Grafik Tasarımına Etkileri. *Işık Üniversitesi*.
- Varol, C. (2021, Ekim 3). *Tasarımlarınızda Kullanmak için 6 Sans-Serif Font*. [cerenvarol.com: https://cerenvarol.com/tasarimlarinizda-kullanmak-icin-6-sans-serif-font/](https://cerenvarol.com/tasarimlarinizda-kullanmak-icin-6-sans-serif-font/) adresinden alındı
- Yazar, T. (2020, Aralık 11). Sanat ve teknoloji ilişkisinde görsel iletişim aracı olarak tipografi ve eğitim sürecindeki uygulama yaklaşımları. *Journal of interdisciplinary and intercultural art*.