

## **Toplumsal Buradalık ve Öğretimsel Buradalığın Bilişsel Buradalığı Yordama Gücü**

### **The Predictive Power Of Social and Teaching Presence On Cognitive Presence**

**Ebru ÖZTÜRK**

*Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye.*

**Mukaddes ERDEM**

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, Türkiye.*

**Deniz DERYAKULU**

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, Türkiye.*

**Makale Geliş Tarihi: 06.03.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 20.10.2016**

#### **Özet**

*Araştırma Topluluğu Modeli çevrimiçi ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarında bilginin ve anlamın inşası için gereken işlem ve davranışları, bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin gelişimiyle açıklamaktadır. Bu üç öge arasındaki dinamik ilişki, pek çok araştırmacı tarafından doğrulansa da bazı araştırmacılar toplumsal buradalığın bilişsel buradalık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını öne sürmekte ve modeli eleştirmektedir. Modele yöneltilen eleştirileri tartışmak üzere planlanan bu çalışmanın amacı, araştırma topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını yordayıp yordamadığını incelemektir. Çalışma yarı deneysel desende yürütülmüş ve çalışmada Araştırma Topluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordadığı ve toplumsal buradalığın bilişsel buradalıkta oluşan varyansın oldukça önemli bir bölümünü açıkladığını göstermiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** *araştırma topluluğu modeli, bilişsel buradalık, toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık*

#### **Abstract**

*Community of Inquiry Model defines operations and behaviors required for the construction of knowledge and meaning in online or blended learning environments according to the development of cognitive, social and teaching presence structures. Even though the dynamic relationship between these three factors was verified by many researchers, some others criticized the model suggesting that the effect of social presence on cognitive presence was insignificant. The purpose of this study, which was designed to discuss the criticisms directed*

to the model, is to explore whether social and teaching presence in the Facebook groups that were formed in accordance with the community of inquiry model predict cognitive presence or not. The study was conducted with a semi-experimental design. Data were obtained according to the Community of Inquiry Scale. Regression analysis was employed in the analysis of data. The analytical results indicated that social and teaching presence were significant predictors of cognitive presence, and social presence explained the majority of variance in cognitive presence.

**Keywords:** community of inquiry framework, social presence, cognitive presence and teaching presence

## 1. Giriş

Yapılandırmacı bakış açısında işbirliği, etkileşim ve topluluk kavramlarını öğrenme sürecinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Akyol ve Garrison'ın (2011) açıkça ortaya koyduğu gibi eğitimsel bağlamdaki bir öğrenme, toplumsal olarak durumudur ve bu nedenle topluluk ve fikir paylaşımını kapsar. Toplulukta katılımcılar birbirlerinden öğrenirler, anlamı tartışır ve bilgiyi ortaklaşa inşa ederler. Bu nedenle işbirliği, etkileşim ve öğrenme topluluğu, öğrenme motivasyonunun sürekliliğindeki temel itici güçtür. Bir başka deyişle öğrenmede toplumsal alan, en az bilişsel alan kadar önemlidir ve toplumsal bağlam, bilişsel gelişimi etkilemektedir (Lee, 2014).

Bu yapılandırmacı kavramlar, çevrimiçi öğrenmede de kritik öneme sahiptir. Çünkü sadece teknolojik ortam ve araçların kullanılması, anlamlı etkileşimler ve üst-düzye düşünme becerilerinin gerçekleşmesini ve süreç sonunda öğrenmeyi garanti-lememektedir. Bu nedenle önceki araştırmalar, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen pedagojik stratejiler, kolaylaştırıcı roller, teknolojik arayüz, görevlerin doğası ve grup etkileşim süreçleri gibi önemli değişkenleri incelemiştir (Arbaugh, 2008; Archibald, 2010). Örneğin Gunawardena, Lowe ve Anderson'ın (1997) bu beş değişkenden oluşan etkileşimsel analiz modeli ve Harasim'in (2007) kavramsal değişim modeli gibi modeller ve kavramsal çerçeveler, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki süreçleri açıklamayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır.

Teknolojik ve kuramsal gelişmeler rehberliğinde oluşturulan bu kapsamlı modeller hem anlamlı ve derin öğrenme deneyimlerini hedefleyen derslerin tasarlanmasında öğretim üyelerine hem de sosyal etkileşimlerle oluşan öğrenmelerin bireysel ve toplumsal yönlerini anlamaya çalışan araştırmacılara yardımcı olmaktadır. Bu modeller arasında Garrison, Anderson ve Archer'in (2001) araştırma topluluğu modeli alanda sıklıkla denenmekte, kullanılmakta ve atıf almaktadır (Lee, 2014; Jocsimovic, Gasevic, Kovanovic, Riecke ve Hatala, 2015). Bu modele göre bir araştırma topluluğundaki öğrenme, toplumsal, bilişsel ve öğretimsel buradalık arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2001; Akyol ve Garrison, 2011). Alanyazındaki çalışmalardan bazıları bilişsel buradalığın gelişmesinde toplumsal buradalığın kilit rolde olduğunu gösterirken bu görüşün tersini iddia edenlerin

de olması, araştırma topluluğuna ilişkin merak ve ilgiyi arttırmaktadır. Bu bağlamda Garrison ve diğerleri (2010) alanyazındaki pekçok yazar gibi (Annand, 2011; Rourke ve Kanuka, 2009; Shea ve Bidjerano, 2008) bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin tekrar araştırılmasının alan açısından önemli bir gereksinim olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmada araştırma topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını anlamlı olarak yordayıp yordamadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Araştırma Topluluğu Modeli**

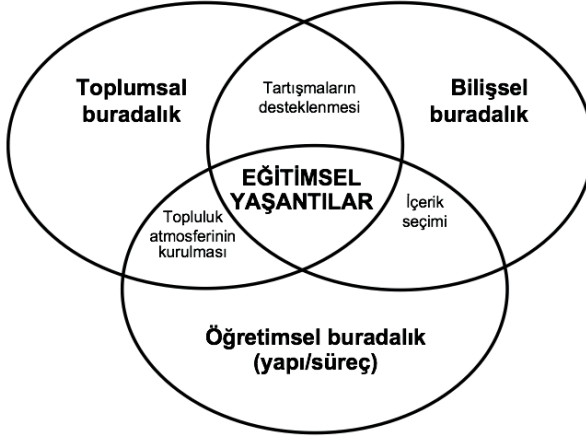
Eğitimsel bir araştırma topluluğu, eleştirel tartışmalar için işbirliği yapan ve kişisel anlamlarını yapılandırmak için derinlemesine düşünen ve bu toplulukta oluşturulan anlamları karşılıklı olarak onaylayan kişilerin oluşturduğu bir gruptur. Buna ek olarak “araştırma topluluğu modeli” ise birbirlerine karşılıklı olarak bağlı bulunan bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık yapılarının gelişimi aracılığıyla ortaklaşa yapılandırılan derin ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin yaratıldığı bir süreci temsil etmektedir (Şekil 1) (Garrison ve ark., 2001; Akyol & Garrison, 2011).

Araştırma topluluğu modeli (Akyol ve Garrison, 2014; Garrison ve ark., 2001) çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki eğitimin niteliğine odaklanan ve bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık düzeyinin artırılmasını destekleyen; öğrenmeyi ise üç buradalık arasındaki ilişkinin sağladığını varsayan kuramsal bir modeldir (Kozan & Richardson, 2014). Modelde geçen ve anlaşılması çok da kolay olmayan buradalık (presence) kavramının, çevrimiçi öğrenme çevrelerindeki iç (özel) ve dış (paylaşılan) dünya arasındaki düşünce, duygu ve davranışların dinamik etkileşimiyle ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007). Bu nedenle etkileşimli anlamsal süreçlerle gelişen (Noe, 2005) buradalık kavramı, sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan ele alınmaktadır.

Modelin üç ögesinden biri olan bilişsel buradalık, öğrencilerin sürekli tartışıp derinlemesine düşünerek anlamı yapılandırabilme ve onaylayabilme yeterliklerinin derecesidir. Bir diğer deyişle öğrencilerin, tartışma ve yansımalar aracılığıyla bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma sürecidir (Garrison ve ark., 2001). Modelin ikinci ögesi olan toplumsal buradalık, katılımcıların güvenilir bir ortamda kurdukları iletişim ve bireysel özelliklerini yansıtma yoluyla kişiler arası ilişkilerini geliştirme ve kendini toplulukla (ders grubuyla) özdeşleştirme (identify with) yeterliği olarak bilinmektedir (Garrison, 2009). Diğer bir öge olan öğretimsel buradalık ise yüz yüze ortamlardaki öğretim sürecine benzer olarak anlamlı ve eğitimsel değeri olan öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi için sosyal ve bilişsel süreçlerin öğretmen tarafından tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönetilmesi sürecidir.

Garrison ve Akyol (2013), bilişsel buradalığı bir problem ya da ikilemin çözümünü sağlayan uygulamalı araştırmanın evreleri aracılığıyla açıklar. Uygulamalı araş-

tırma modeline göre, bilişsel buradalığın gelişimi dört aşamalıdır: Süreç, öğrencinin problemin farkına vardığı ya da problemi tanımladığı evre olan tetikleyici olay evresiyle başlar. Sürecin ikinci evresi keşiftir. Bu evrede öğrenciler birbirlerine sorular sorarak, deneyim ve bilgilerini paylaşarak, fikir sunarak ve açıklanan bilgilere yenilerini ekleyerek belirli konu ve problemleri keşfederler (Swan, Shea, Richardson, Ice, Garrison ve ClevelandInnes, 2008). Bu aşamada, öğrenci, diğerleriyle bilgi alışverişinde bulunmak, belirsizlikleri tartışmak ve problemleri keşfetmek için çeşitli kaynaklardan faydalanır. Üçüncü aşama olan bütünleştirmede, bilgiler arasında bağlantının kurulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Garrison ve Arbaugh, 2007). Bu aşamada öğrenciler, düşünceleri arasında bağlantı kurarak ve sorunlara olası çözüm önerileri getirerek, keşfetme aşamasında paylaşılan düşünceleri bütünleştirmeye başlarlar (Garrison ve ark., 2000, 2001). Sonuncu aşama olan değerlendirme’de ise öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri, fikirleri ve önerileri yeni durumlara uygulama ve sınamanın yollarını belirlerler.



**Şekil 1. Araştırma Topluluğu Modeli İletişim Ortamı (Garrison, Anderson ve Archer, 2000)**

Modelin bir diğer ögesi olan toplumsal buradalık, öğrencinin araştırma topluluğu içinde kendini sosyal ve duygusal olarak yansıtabilme becerisidir (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 2001). Toplumsal buradalık üç evreden oluşmaktadır: Bunlar: 1) öğrencilerin kişisel duygularını, hislerini, inançlarını ve değerlerini paylaştığı, duygusal dışı vurum 2) öğrencinin, ders grubuna bir bağlılık geliştirdiği ve bu bağı desteklediği açık iletişim ve 3) grubun çevrimiçi dersin görevleri ve entellektüel etkinlikler kapsamında etkileşim içinde olduğu grup bütünleşmesi biçiminde açıklanabilir.

Modelin son ögesi olan öğretimsel buradalık, tıpkı yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi eğitim açısından değerli öğrenme çıktıları ve bireysel anlamın gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarlanması, kolaylaştırılması ve

yönetilmesi sürecidir (Rourke ve ark., 2001). Öğretimsel buradalığın üç evresi vardır: 1) öğreticinin program geliştirilerek, etkinlikler ve ders planını düzenlediği tasarım ve düzenleme, 2) öğreticinin öğrencileri cesaretlendirip çevrimiçi tartışmaları yönlendirdiği tartışmayı kolaylaştırma ve 3) öğreticinin doğrudan içerik sunduğu ve çevrimiçi tartışmaları yönlendirdiği doğrudan öğretimdir.

Son on yılda araştırma topluluğu modeline ilişkin çalışmalarda hızlı bir gelişme gözlenmiş; uyum sağlama (Garrison, ClevelandInnes ve Fung, 2010), topluluk hissi (Shea, 2006), nedensel ilişki (Garrison ve ark., 2010) ve metabiliş (Garrison ve Akyol, 2013) gibi değişkenlerle araştırma topluluğu arasındaki ilişki sıklıkla incelenen konular olmuştur.

### **Toplumsal Buradalığa Yöneltilen Eleştiriler**

Çevrimiçi ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarına rehberlik eden araştırma topluluğu modeli, bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin özellikleriyle toplumsal buradalığın, öğrenme için kritik bir öneminin olduğunu ileri sürmektedir. Ancak son yıllarda bazı araştırmacılar, toplumsal buradalığın öğrenme üzerindeki etkisinin abartıldığını belirterek modeli eleştirmektedir (Annand, 2011; Gorsky ve Blau, 2009; Shea ve Bidjerano, 2008, 2009, 2010). Bu eleştirilere ek olarak bazı araştırmacılar, araştırma topluluğu modeli içindeki kilit rolün, toplumsal buradalık değil öğretimsel buradalığa ait olduğunu iddia etmektedir (Shea ve Bidjerano, 2008, 2009, 2010).

Bu bağlamda Garrison ve Arbaugh (2007) üç buradalık yapısının aynı anda değerlendirildiği araştırmalara odaklanılması gerektiği yönünde bir çağrı yaparak buradalıkların nasıl etkileştiğini keşfeden çalışmalara öncülük etmişlerdir (Akyol ve Garrison, 2008; Garrison ve ark., 2010). Bu çalışmalar, bir taraftan buradalıklar arasındaki ilişkinin özelliklerini incelerken diğer taraftan buradalıklar ile farklı öğrenme çıktıları ve öğrenme memnuniyeti arasındaki ilişkiye dair çeşitli sonuçlar da ortaya koymuştur.

Akyol ve Garrison (2008) bir çalışmada, çevrimiçi öğrenme çevrelerindeki öğrenci memnuniyetinin üç buradalıktan da anlamlı olarak etkilendiğini; fakat sadece başarılı öğrenmeler ile bilişsel ve öğretimsel buradalık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Toplumsal ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı etkilediğini ve öğretimsel buradalığın da toplumsal buradalığı etkilediğini ortaya koyan Garrison ve arkadaşları (2010) ise bilişsel buradalığın araştırma topluluğu modelinin gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Benzer olarak Kupczynski, Ice, Wiesenmayer ve McCluskey (2010), öğrenme çıktıları ile öğretimsel buradalığın alt boyutları olan doğrudan öğretim ve tasarım boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar, toplumsal buradalığın öğrenme ve bilişsel buradalık üzerindeki etkisinden çok üç buradalık arasındaki ilişkinin varlığını ve öğrenme üzerindeki etkisinin önemini ortaya koymuştur.

Ancak Garrison (2007) öğrenme topluluklarındaki etkileşimin niteliğini arttıran toplumsal buradalık algısının, eğitimin amacına ulaşmasını ve anlamın yapılandırılmasını sağlayan soruların sorulmasına zemin hazırladığını ileri sürerek toplumsal buradalığa dikkati çekmiştir. Buna ek olarak bireysel bir kimlik oluşturmakla birlikte sosyal bir kimlik oluşturmaya da yardımcı olan toplumsal buradalığın (Garrison, Anderson ve Archer, 2000), katılımcıların diğerlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklamasını gerektirdiğinden grup seçimleri ve işbirliğini etkilediği de belirtilmiştir (Rourke ve ark., 1999). Bu nedenle model grup içindeki etkileşim ve işbirliği düzeyinin, eleştirel düşünme ve bilginin yapılandırılmasındaki önemini vurgulamaya devam etmektedir. Ancak bu görüşün aksini iddia eden Gorsky ve Blau (2009) ve Shea ve Bidjerano (2008, 2009, 2010), yüksek öğretim düzeyindeki çevrimiçi öğrenme çevrelerinde sürekli, ardışık, iki yönlü iletişim ihtiyacının olduğunu varsayan hipotezin önemli olmadığını ileri sürmekte ve ortaklaşa yapılandırılan bilginin gerçek kapsamını sorgulamaktadır (Annand, 2011).

Toplumsal buradalığın çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki önemini sorgulayan Annand (2011), sosyal yapılandırmacı bakış açısına dayalı bir öğrenme süreci olarak tanımlanan araştırma topluluğu modelinin, bazen nesnelci bir bakış açısına evrilerek öğrenme sürecinin deneysel olarak test edilebilir bir değişim geçirdiğine dikkatleri çekmekte ve bu değişimi eleştirmektedir. Hatta bilişsel odaklı öğrenme kuramları ve nesnelci bakış açısına göre kurgulanan araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu sonuçlara şüpheyle yaklaşmaktadır. Örneğin toplumsal buradalığın, üst düzey bilişsel süreçler (derin ve anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme) üzerindeki etkinin anlamlı olduğunu belirten böylesi sonuçların, gerçekte öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğrenci arasındaki çeşitli iletişim kombinasyonlarından kaynaklanmış olabileceğini öne sürmektedir (Annand, 2011).

Başarılı bir çevrimiçi öğrenme deneyimindeki en temel göstergenin “derin ve anlamlı öğrenmeler” olduğunu vurgulayan Rourke ve Kanuka (2009), eleştirel düşünmenin yeni olay ve fikirleri eleştirmeden ve yüzeysel olarak kabul etmek değil; yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeler arasında çok sayıda yeni bağlantılar kurma çabası olduğunu savunmuştur. Tam bu noktada Annand’ın (2011) bakış açısına benzer bir yaklaşımla araştırma topluluğu modelini eleştiren Rourke ve Kanuka da (2009) son on yıldaki çalışmaların, modelin ileri sürdüğü gibi derin ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmediğini iddia etmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerek öğretim elemanı gerekse diğer öğrencilerle sürekli devam eden tartışmalar yapmak yerine öğretim materyalleriyle ilgili yüzeysel öğrenmeler ortaya koyduklarını (ödevleri tamamlamak gibi) belirterek alanyazının düşük düzeyli bir bilişsel buradalık tanımladığını belirtmiştir. Bir başka deyişle araştırma topluluğu modelinin akranlar arasındaki işbirliğiyle yapılan projelerden çok bireysel görevlerin ya da ödevlerin ortaya çıkartılmasına neden olduğunu belirten Rourke ve Kanuka, derin ve anlamlı öğrenmeler için modelin yetersiz kaldığını ileri sürmüştür. Ayrıca modelin yapılandırmacı ilkelere göre düzenlenen bir süreci yansıtmadığını; aksine nesnelci bir bakış açısıyla ve ürün odaklı bir süreci yan-

sıttığını iddia etmiştir.

Akyol ve arkadaşları (2009), Rourke ve Kanuka'nın (2009) öne sürdüğü bu iddiayı, çıktı temelli (outcome-based) nesnelci yaklaşım ölçütlerine göre değil; araştırma modelinin asıl olarak odaklandığı yapılandırmacı yaklaşımın eğitimsel etkileşimi (educational transaction) üzerinde odaklanarak yanıtlamışlardır. Akyol ve arkadaşları (2009) derin ve anlamlı öğrenmeyi, eğitimsel etkileşim süreçlerinin uygulamalı olarak soruşturulması olarak tanımlamış; derin ve anlamlı öğrenmenin deneysel araştırma programlarındaki bağımlı değişkenlerden biri olmadığını belirtmiştir. Ayrıca “derin ve anlamlı öğrenme”nin aslında bir çıktı olarak “öğrenme ve öğretme süreci hakkında çok az” bilgi verdiği ileri sürmüştür.

Bu nedenle eleştirel tartışmalar yapmak için işbirliğinin, işbirliği için ise toplumsal buradalığın kilit rolde olduğunu belirten Akyol, Garrison ve Özden (2009), toplumsal buradalığın, bir öğrenme topluluğundaki eleştirel düşünmenin başlatıldığı, sürdürüldüğü ve desteklendiği bilişsel süreçlerin başarılmasındaki en önemli öncül olduğunu belirtmişlerdir (Garrison ve Anderson, 2003). Yazarlar ayrıca öğrencilerin, toplumsal buradalığa fikirleri paylaşmak, görüşleri açıklamak ve ortaklaşa çalışmak gibi değerler yüklediklerini de vurgulayarak toplumsal buradalığın, üst düzey bilişsel süreçlere (derin ve anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme) olan katkısına dikkati çekmişlerdir (Akyol ve Garrison, 2011).

### **Araştırmanın Problemi**

Bu çalışmanın amacı, araştırma topluluğu modeline göre oluşturulan Facebook gruplarındaki toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık algısının bilişsel buradalık algısını yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Facebook gruplarındaki toplumsal ve öğretimsel buradalık algısı, bilişsel buradalığın anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

## **2. Yöntem, Çalışma Grupları ve Çalışma Süreci**

Araştırma yarı deneysel desende kurgulanmıştır. Çalışma grupları seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan uygun/kazara örnekleme (convenience/Incidental sampling) yöntemi ile oluşturulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışmaya toplam 228 öğrencisi katılmıştır. Grubun %78.9'u kız (n=180), %20.6'sı erkektir (n=48). Öğrencilerin %88,6'sı (n=202) birinci sınıfta, %7.9'u (n=18) ikinci sınıfta ve %3.1'i (n=7) üçüncü sınıfta okumaktadır. Grubun yaş ortalaması yaklaşık 20'dir (en düşük=18, en yüksek=37).

Çalışmanın yürütüldüğü gruplar, çalışma için belirlenen derse kayıtlı öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcılar, dersin doğası gereği yüz yüze sürece kendi kayıtlı

oldukları sınıflarda katılırken, deneysel sürece çevrimiçi araştırma topluluğu gruplarında katılmışlardır. Çevrimiçi gruplar oluşturulurken katılımcılar, 25'er kişilik Facebook grubu olarak ayrılmışlardır (toplam 9 grup). Oluşturulan tüm çalışma gruplarının yüz yüze ders sürecine Araştırma Topluluğuna uygun olarak tasarılan Facebook tartışmaları eklenmiştir.

Harmanlanmış (çevrimiçi+yüzyüze) ders formatında yürütülen bu sürecin tüm gruplarda aynı biçimde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü dersin içeriği, YÖK kur tanımına göre belirlenmiştir. Ayrıca dersin çevrimiçi boyutunda kullanılan video ve diğer materyallerin, Araştırma Topluluğu Modeli'nin gerektirdiği grup tartışmalarına uygun olması için özen gösterilmiştir.

**Tablo1. Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı**

	GrupA	GrupB	GrupC	GrupD	GrupE	GrupF	GrupG	GrupH	GrupI	Toplam
Kız	21	23	20	20	18	18	20	20	20	180
Erkek	7	2	5	5	7	7	5	5	5	48
Toplam	28	25	25	25	25	25	25	25	25	228

Herbiri 25 kişiden oluşan (sadece bir grup 28 kişidir) dokuz Facebook grubunun herbirinde 8 hafta süresince aynı tartışma görevleri yürütülmüştür. Bu görevler, üç dakikayı geçmeyen üç adet video ve Türk Eğitim sisteminin felsefesini eleştiren bir makaleden oluşmuştur. Videolardan biri Finlandiya eğitim sisteminin tanıtıldığı kısa bir haber videosu <http://www.youtube.com/watch?v=OV0HOTAi2tQ>), diğeri Gönül Yarası adlı filmdeki bir köy öğretmenin eğitimine ilişkin görüşlerinin yer aldığı film kesiti; üçüncü ise "Mutlak Doğru" (<http://www.youtube.com/watch?v=hxEGE7yf0is>) adlı kısa bir filmidir.

Dokuz grubun her biri, öğretim üyesi tarafından Facebook gruplarına yüklenen bu videoları, yüzyüze dersler işlendikten sonra izleyerek videolardaki olası eğitim felsefelerini derste açıklanan kuramsal bilgilere dayalı olarak gerekçe ve kanıtlarıyla tartışmışlardır. Makaleye ilişkin tartışma görevi ise makalede eleştirilen eğitim felsefesinin ya da felsefelerinin neler olduğu ve gerekçelerini ortaya koymak olmuştur. Bu tartışmalar sürecinde Facebook gruplarına gönderilen yorumlar kayıt altına alınmıştır. Tüm Facebook gruplarında aynı tartışma görevleri yürütülmeye çalışılmış; grupların öğrenme-öğretme süreci arasında bir farklılığın oluşmaması için farklı materyal ve videoların gruplara yüklenmesine izin verilmemiştir.

Facebook gruplarına ders öğretmeni ve her öğrenci kendi Facebook hesabıyla katılmıştır. Oluşturulan gruplar kapalı grup olduğu için gönderilen her posta ya da geri bildirim sadece öğretim elemanı ve ilgili gruptaki öğrenciler tarafından görülebilmektedir.

Ders grupları, araştırma topluluğu çerçevesinde düzenlenmiş ve tasarlanmıştır. Öğrenme etkinlikleri, stratejileri ve değerlendirme teknikleri modelin önerdiği sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık ilkelerine uygun olarak geliştirilmiştir (Aragon,



2003). Toplumsal buradalık algısını desteklemek için gruplar oluşturulurken her bir grubun duvarına hoşgeldiniz mesajı gönderilmiş ve tartışmalar sırasında öğrencilere isimleri ile hitap edilmesine özen gösterilmiştir (Aragon, 2003). Ayrıca Aragon’da (2003) önerdiği gibi zaman zaman mizah ve duygusal simgeler kullanılarak sıcak bir ortam sağlanıp öğrencilerin kaygılarının azaltılıp güven duydukları bir ortamda görüşlerini çekinmeden dile getirmeleri desteklenmiştir.

Bununla birlikte Türkiye’de kutlanan bayramlara ilişkin kutlama mesajları ve sınav haftalarında başarı dilekeleri paylaşarak “biz” hissini verecek bir iletişim sağlanmış; böylece toplumsal buradalığın duyuşsal, etkileşimli ve bütünleştirici unsurlarının ortama yansıtılmasına özen gösterilmiştir (Rourke ve ark., 1999). Bilişsel buradalık algısını desteklemek için ise öğrencilerin merakını uyandıran makale ve videolara ilişkin (yukarıda özellikleri açıklanmıştır) tartışmaları tetikleyecek sorular yöneltilmiştir. Tartışma süreçleri (özellikle öğrencilerin problem çözümünde tıkanıklık yaşadıkları aşamada) gerek öğretmenin sorduğu yeni sorularla desteklenerek gerekse bu aşamada yeni sorular sorarak çözüm sürecini desteklemeye çalışan öğrencileri cesaretlendirerek zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak öğretimsel buradalığın öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılması amacıyla öğrencilere tartışma sürecini yönlendirme ve kolaylaştırma sorumluluğu verilmiştir. Anderson, Rourke, Archer ve Garrison (2001) öğretimsel buradalığın öğretmen ve öğrenciler arasında dağıtılmasının, öğretmenin tartışma sürecindeki otoriter etkisini azaltarak daha özgür bir tartışmayı cesaretlendirebileceğini belirtmişlerdir (Akyol ve Garrison, 2011).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamındaki veriler, Araştırma Topluluğu (Community of Inquiry) Ölçeği ve demografik bilgilerin sorulduğu bir formla toplanmıştır. Form, dersi alan tüm öğrencilere dönem sonunda yüzyüze ortamda kağıt üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma Topluluğu Ölçeği, Arbaugh ve meslektaşları (2008) tarafından geliştirilmiş ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Doğrulamayı ve açıklayıcı faktör analizleri ölçeğin üç faktörlü bir yapısı olduğunu göstermiştir. Bu faktörler ve güvenilirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, öğretimsel buradalık (.92), toplumsal buradalık (.88) ve bilişsel buradalık (.75) biçimindedir. Bu faktörler altında yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları .45 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Toplumsal buradalık alt faktöründe yer alan örnek bir madde “Çevrimiçi tartışmalar, başkalarıyla işbirliği yaptığım hissini geliştirmeye yardımcı oldu.” biçimindeyken; öğretimsel buradalık faktörüne ait bir başka madde ise “Öğretmen, ders etkinliklerine nasıl katılacağımıza ilişkin açık bir yönerge sunmuştur.” şeklinde ifade edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Elde edilen verilerin homojenlik ve normal dağılım incelemesi yapılmış ve parametrik istatistik tekniklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı yordama gücü doğrusal regresyon analizi ile incelen-

miştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

#### Bilişsel, Toplumsal ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Betimsel Bulgular

Tablo 2’de bilişsel, toplumsal ve öğretimsel buradalık algısına ilişkin betimsel istatistiksel yer almaktadır.

**Tablo 2. Bilişsel, Toplumsal ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Betimsel Bulgular**

	X	SS	N
Bilişsel Buradalık	37.847	7.597	228
Öğretimsel Buradalık	44.399	7.632	228
Toplumsal Buradalık	26.645	5.338	228

#### Bilişsel Buradalığın, Toplumsal ve Öğretimsel Buradalık Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordayıp yordadığı çoklu regresyon analiziyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplumsal buradalığın ve öğretimsel buradalığın birlikte bilişsel buradalığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $R=0.770$ ,  $R^2=0.593$ ,  $p<.001$ ). İki buradalık ögesi, bilişsel buradalıktaki varyansın yaklaşık %59’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin bilişsel buradalık üzerindeki önem sırasında toplumsal buradalık önceliklidir ve öğretimsel buradalığa göre bilişsel buradalık üzerindeki etkisi anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 3. Bilişsel Buradalığın Yordayıcısı Olarak Toplumsal ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu**

	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.863	1.983	-	1.948	.053	-	-
Toplumsal buradalık	.764	.078	.537	9.767	.000	.732	.546
Öğretimsel Buradalık	.307	.055	.308	5.607	.000	.648	.350

*Model (toplumsal buradalık + öğretimsel buradalık)  $R=0.770$   $R^2=0.593$  ( $p=.000$ )  $F(2.225)=163.958$*

Regresyon analizi sonucunda toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordadığı anlaşılmıştır. Ancak sonuçlar, toplumsal buradalığın, bilişsel buradalık üzerindeki etkisinin öğretimsel buradalığa göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki öğrencilerin kendini ‘diğerleriyle beraber’ ve ‘orada hissetme’ duygusunun öğrenme algısı üzerinde ne kadar önemli olduğunu göstermek açısından önemlidir. Gerek öğretmen ve öğrenciler gerekse öğrencilerin kendi arasındaki aralıksız, ardışık ve iki yönlü etkileşim saye-

sinde öğrencilerin kendini diğerleriyle beraber ve orada hissetmesine zemin hazırlayan toplumsal buradalık, katılımcıların kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda rahatça tartışması ve bireysel anlamı yapılandırmasına izin veren iklimi sağlaması açısından önemli görünmektedir.

Toplumsal buradalığa ek olarak öğretimsel buradalığın da bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordaması, çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki “öğretmen” rolünü vurgulamakta; öğretmenin bilişsel ve toplumsal süreçleri düzenlemesi ve öğrencilere geribildirim vermesiyle bilişsel buradalığı güçlendirdiğinin altını çizmektedir.

#### **4. Tartışma**

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmenin temelindeki üç ögeyi açıklayan araştırma topluluğu modeline yöneltilen eleştirileri, Facebook gruplarında oluşturulan araştırma topluluklarıyla yürütülen bir ders uygulaması aracılığıyla inceleyip, toplumsal ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Model, “birlikte olma ve orada olma” hissini tanımlayan toplumsal buradalığın, çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkili, anlamlı ve derin bilişsel paylaşımlar için güvenli bir ortam sağlamada çok önemli olduğunu ileri sürmektedir (Akyol ve Garrison, 2008). Çünkü modele göre çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki toplumsal buradalığın inşası, başarılı bir çevrimiçi öğrenme topluluğunun gelişmesi için önemlidir (Akyol ve ark., 2009).

Toplumsal buradalık algısının bilişsel buradalık algısıyla yüksek ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu; bilişsel buradalığı yordadığı ve bilişsel buradalık varyansının önemli bir kısmını açıkladığı, bu araştırma sonucunda da görülmüştür. Bu durum toplumsal buradalık algısının bilişsel buradalık algısı üzerindeki etkisinin abartıldığını düşünen çalışmaların (Annand, 2011; Shea ve Bidjerano, 2008) aksine, toplumsal buradalığın çevrimiçi topluluklardaki öğrenme sürecinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ileri süren çalışmaları (Akyol ve ark., 2009; Akyol ve Garrison, 2008; Garrison, Anderson ve Archer, 2010; Lee, 2014) desteklemektedir. Benzer olarak toplumsal buradalık algısının, bilişsel buradalık algısı ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için gerekli olduğunu ortaya koyan Lee (2014) de, bu sonuçlarla toplumsal buradalığın model içindeki yerinin önemli olduğunu savunan görüşleri güçlendirmektedir.

Ancak alanyazında toplumsal buradalığın bilişsel buradalık ya da diğer öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Örneğin Gorsky ve Blau (2009), araştırma topluluğu modeline göre tasarlanan çevrimiçi veya harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki öğrenme memnuniyeti veya gerçek öğrenme (actual learning) ile toplumsal buradalık arasındaki ilişkinin, modelin savunduğu gibi anlamlı ve yüksek olmadığını belirtmiştir. Benzer olarak Shea ve Bidjerano (2008), toplumsal buradalığın öğrenci memnuniyetini yordamadığını ve benlik algısı ve gerçek öğrenmeye bir katkısının bulunmadığını öne sürmüştür. Ancak yine aynı çalışmada grup etkileşimi ve öğretici etkililiği ile toplumsal buradalık arasındaki ilişkinin olumlu ol-

duğu da rapor edilmiştir. Öte yandan toplumsal buradalığın öğrenenin kendini bir topluluğa ait hissetmesinin yanı sıra çevrimiçi öğrenen memnuniyetiyle de ilgili olduğunu ileri süren Lowenthal (2009), e-öğrenme ortamlarındaki toplumsal buradalık algısı ile öğrenci memnuniyeti arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer olarak Shin (2002), toplumsal buradalık algısının, çevrimiçi öğrencilerin memnuniyetini yordamada önemli bir değişken olduğunu ortaya koyarak toplumsal buradalık ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi göstermek açısından alana katkı sağlamıştır.

Modele ilişkin pekçok araştırması olan Akyol ve Garrison (2008), bir çalışmada algılanan öğrenme ile toplumsal buradalık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı buna karşın algılanan öğrenme ile diğer iki buradalık (bilişsel ve öğretimsel) arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, bu araştırmanın ulaştığı sonucun diğer boyutuyla tutarlı görünmektedir. Çünkü bu çalışma öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı ikinci önem sırasıyla yordadığını ortaya koymuştur. Yani öğretmenin tartışmayı kolaylaştırması, öğrencilere geri bildirim vermesi veya ders konularını açıklığa kavuşturması, bilişsel buradalık üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur. Benzer olarak Kupczynski ve arkadaşları (2010), öğretimsel buradalığın alt boyutlarından olan doğrudan öğretim ve tasarım boyutunun öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Shea ve Bidjerona (2009) bir diğer çalışmada daha, toplumsal buradalığı düşük ve öğretimsel buradalığı yüksek algılayan öğrencilerin, bilişsel buradalıklarının yine yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyla iyi bir öğretimsel buradalığın yeterli, sürekli ve iki yönlü iletişim için en önemli telafi edici faktör olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Shea ve Bidjerona (2009) bir diğer çalışmada üç alt kategoriden sadece öğretimsel buradalığın bilişsel buradalıkta gözlenen varyansın %67'sini açıkladığını, toplumsal buradalığın varyansın çok küçük bir kısmını yordadığını belirtmiştir. Hatta toplumsal buradalığın, bireyselleşmiş öğrenme etkinlikleriyle ilgili öğrenme memnuniyetini etkilediğini ancak grup temelli öğrenme memnuniyeti üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Tartışmayı kolaylaştırma, normalde öğretimsel buradalığın, toplumsal buradalığı inşa etmek için gerekli olan bir alt kategorisi olmakla birlikte; öğrencilerin görevlerine devam etmesini sağlama, geribildirim verme, ders konularını açıklama gibi bireyselleştirilmiş öğrenme etkinlikleriyle ilgili motivasyon kaynağını da içermektedir. Bu nedenle Shea ve Bidjerona (2009), uygun olarak tasarlanmış bir dersin öğrencilerin öğretimsel buradalık algısını arttırarak ve dersle ilgili belirsizliği ortadan kaldırarak toplumsal buradalık faktörünün önemini azaltabileceğini öne sürmüştür.

Shea ve Bidjerona (2009) ile benzer bir sonuca ulaşan Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2010), toplumsal buradalığın önemine ilişkin soruyu yapısal eşitlik model-

lemesi ile yanıtlamışlardır. Yazarlar çalışma sonunda bilişsel buradalığın öğretimsel buradalık tarafından %51 oranında yordandırken, toplumsal buradalığın %40'lık bir oranla bilişsel buradalığı yordadığını göstermiştir. Buna rağmen öğretimsel buradalık, toplumsal buradalık tarafından %52'lik bir oranla yordanmıştır. Tüm bu sonuçlar öğretimsel buradalık, toplumsal buradalık ve bilişsel buradalık arasındaki ilişkinin önemli olduğunu doğrulamaktadır. Bu durum çeşitli düzeylerdeki öğretimsel buradalığın, bilişsel ve toplumsal buradalık algısını etkilemiş olduğunu düşündürmektedir. Çünkü Garrison ve arkadaşlarının (2010) ortaya çıkardığı gibi bilişsel buradalığı yaratmak, çevrimiçi öğrenme ortamını toplumsal buradalık yardımıyla uygun hale getirmek ve sürdürmek öğretmenin sorumluluğudur. Bu nedenle öğretimsel buradalığı arttırmaya ek olarak; çevrimiçi tartışmaları daha enerjik ve etkileşimli hale getirmek için bazı öğrencilere tetikleyici, lider, incelikle işleyen, değerlendiren ya da sadece öğretmene bağlı kalmadan grubu yönlendiren görev ve roller verilebilir (Garrison ve ark., 2010).

Archibald (2010) benzer olarak standart çoklu regresyon analizi ile toplumsal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalığı yordayıp yordamadığına odaklanmıştır. Sonuçlar öğretimsel buradalık ve toplumsal buradalığın, bilişsel buradalık varyansındaki değişimi anlamlı olarak açıkladığını ortaya koymuştur. Dahası bu çalışmayla benzer olarak toplumsal buradalığın bilişsel buradalığa olan katkısının öğretimsel buradalıktan anlamlı olarak daha büyük olduğunu göstermiştir. Sonuçta farklı bulgular rapor edilse de tüm çalışmalar üç buradalığın birbirleriyle karşılıklı ve bağlantılı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Öğretimsel, bilişsel ve toplumsal buradalık arasındaki bu karşılıklı ilişkinin anlaşılması, araştırma topluluğu modeliyle tasarılan çevrimiçi öğrenme ortamlarının hem kuramsal hem de uygulamalı olarak güçlenmesine katkı sağlayabilir (Kozan ve Richardson, 2014). Bu bağlamda ilişkisel (Akyol ve Garrison, 2008) ve nedensel ilişkilere odaklanan çalışmaların (Garrison ve diğerleri, 2010; Shea ve Bidjerano, 2009) modeli ve modelin uygulandığı öğrenme süreçlerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Kozan ve Richardson (2014) buradalıklar arasındaki nedensel ilişkileri ele aldıkları bir diğer çalışmada hem ikili hem de kısmi korelasyon analizleri ile öğretimsel ve toplumsal buradalık arasındaki ilişkinin, bilişsel buradalığı anlamlı olarak yordayıp yordamadığını incelemiştir. Buna ek olarak öğretimsel ile bilişsel buradalık ve toplumsal ile bilişsel buradalık arasındaki ilişkinin gücünü, üçüncü buradalığı dışarda tutarak incelemiş ve üçüncü buradalığın etkisi olmadan toplumsal buradalığın bilişsel buradalığı otomatik olarak arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kozan ve Richardson (2014) toplumsal buradalık perspektifinden bakıldığında toplumsal etkileşimin, sadece toplumsal buradalığı güçlendirmede aynı zamanda bilişsel buradalığı da güçlendirip arttırdığını belirtmiştir. Bir başka ifadeyle toplumsal buradalığın yalnızca bilişsel buradalığı arttırmadığı, bunun yanı sıra kendi kendini de geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrenme topluluğundaki katılımcıların aktif olarak grup etkinliklerine katılmalarının ve diğer üyelerle etkileşmelerinin, bilginin yapılandırılmasını

ve eleştirel araştırmayı besleyen bir yapı oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır (Picciano, 2002; Richardson ve Swan, 2003)

Öğrenme topluluğundaki katılımcıların, diğerlerinin düşünce, geribildirim ve işbirliğine değer vermesi bilişsel buradalığı arttırmakla kalmayıp toplumsal buradalığı da geliştirmektedir. Bir başka deyişle toplumsal buradalık sadece toplumsal etkileşimi güçlendirmekle ilişki değil aynı zamanda eleştirel düşünmeyle de ilişkili görünmektedir (Garrison ve Akyol, 2013). Öte yandan elbetteki çevrimiçi öğrenmelerdeki eleştirel tartışmaları sağlayan tek nedenin toplumsal buradalık olduğu söylenemeyebilir. Çünkü gruplardaki öğretimsel buradalık düzeyinde farklılıklar olabileceği gibi grupları oluşturan öğrencilerin kültürel ya da bireysel farklılıkları da bilişsel buradalığı etkileyebilir (Garrison ve ark., 2010). Bu nedenle önceki çalışmalarda karşıtlıklar nedeniyle üç buradalık arasındaki ilişkinin halen incelenmesi alan açısından bir gereklilik olarak görülmektedir.

Gerek alanyazının gerekse bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayanarak araştırma topluluğu modelindeki tüm öğelerin birbirleriyle karşılıklı ve güçlü bir ilişki içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca buradalıklar arasındaki güçlü ve karşılıklı ilişkinin çevrimiçi ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki başarı, öğrenme memnuniyeti gibi öğrenme çıktılarını da geliştirmeye devam ettiği ileri sürülebilir (Akyol ve Garrison, 2014). Ancak bu çalışma verilerinin sadece bir fakülteden toplanmış olması, ulaşılan sonuçların genellenebilir olmasını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmaların olası farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla farklı öğretim üyeleri, farklı fakülte ve bölümdeki öğrencilerle yürütülmesi önerilmekte ve bu tip çalışmaların, buradalıklar arasındaki ilişkinin farklı yönlerini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(2-3), 3-23.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet & Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2014). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 3-22.
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1- 17.
- Annand, D. (2011). Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 12, (5), 50-56.

- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57- 68.
- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J.C., & Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11 (3-4), 133-136.
- Archibald, D. (2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 73–74.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (13.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93-104.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry Theoretical Framework. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 104–119). New York, NY: Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. -S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13, 31–36.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Gorsky, P., & Blau, I. (2009). Effective online teaching: A tale of two instructors. *International Review of Research on Distance Learning*, 10(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/712/1270>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397–431.
- Harasim, L. (2006). *Assessing Online Collaborative Learning: A Theory, Methodology and Toolset*. In B. Khan, (Ed.) *Flexible Learning in an Information Society*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Jocsimovic, S., Gasevic, D., Kovanovic, V., Riecke, B. E., & Hatala, M.(2015). *Journal of Computer Assisted Learning*, Volume 31, Issue 6, , Pages 638–654.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel
- Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73.
- Kupczynski, L., Ice, P., Weisenmayer, R., & McCluskey, F. (2010). Student perceptions of the relationship between indicators of teaching presence and success in online courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 23–43.

- Lee, SM., 2014. The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *Internet and Higher Education*, 21, 41–5
- Lowenthal, P. R. (2009). The evolution and influence of social presence theory on online learning. In T. T. Kidd (Ed.), *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices* (pp. 124-139).
- Öztürk, E. (2012). Araştırma topluluğu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 408–422.
- Picciano A.G. (2002) Beyond Student Perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.
- Richardson J.C. & Swan K. (2003) Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88
- Rourke L., Anderson T., Garrison D.R. & Archer W. (1999) Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing, *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19–48.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35–44.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: An investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339–361.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Cognitive presence and online learner engagement: A cluster analysis of the community of inquiry framework. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 199–217.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731.
- Shin N. (2002) Beyond Interaction: The relational construct of 'transactional presence', *Open Learning*, 17(2), 121–137. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510220146887>
- Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*; 2, 1–12.

## Extended Abstract

**Introduction:** *Within the framework of constructivism, it is impossible to separate learning from the concepts of collaboration, interaction, and community. As Akyol and Garrison (2011) articulated, learning in an educational context is socially situated and therefore involves community and sharing thinking. Within the community, the participants learn from each other, negotiate meaning, and coconstruct knowledge. Thus, collaboration, interaction, and the learning community are the driving forces to sustain motivation for learning and even the paths to learning. In other words, the social domain is as important as the cognitive domain in learning, and the social context influences the learner's cognitive development (Lee, 2014).*



*Among the various models, Garrison, Anderson, and Archer's (2001) Community of Inquiry (CoI) framework has been the most frequently researched, tested, and cited in studies (Lee, 2014; Jocsimovic, Gasevic, Kovanovic, Riecke ve Hatala, 2015). The authors proposed that learning occurs in a community of inquiry as a result of the interaction between three essential elements: cognitive presence, social presence, and teaching presence (Garrison ve diğerleri, 2001; Akyol ve Garrison, 2011).*

*The community of inquiry model developed by Garrison et al. (2001) has been tried, employed and referred to in the field frequently (Lee, 2014; Jocsimovic, Gasevic, Kovanovic, Riecke and Hatala, 2015). According to this model, learning within a community of inquiry takes place as a result of the interaction between social, cognitive and teaching presence (Garrison et al., 2001; Akyol and Garrison, 2011). However, various researchers have criticized the model in recent years, indicating that the model overemphasizes the effect of social presence on learning (Annand, 2011; Gorsky and Blau, 2009; Shea and Bidjerano, 2008, 2009, 2010).*

*Aim of the study: This study aims at investigating whether the perception of social and teaching presence predict the perception of cognitive perception or not.*

*Method: The study was conducted according to relational screening model. This model attempts to determine the degree of covariation between two or more variables (Karasar, 2005).*

*228 students from a faculty of education participated in the study. The research group was formed according to convenience/incidental sampling method, which is one of the random sampling methods (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012).*

*Community of Inquiry Scale, developed by Arbaugh et al. (2008) and adapted to Turkish by Öztürk (2012), was employed in data collection. Confirmatory and exploratory factor analyses revealed that the adapted scale had a three-factor structure.*

*The predictive power of social and teaching presence on cognitive presence was examined by linear regression analysis.*

*Research process: The research was conducted in a blended course designed as an undergraduate lecture. In addition to the face-to-face section of the course, an online discussion was carried out with voluntary participants through closed groups established on Facebook. The lecturer and each student participated in these groups with their own Facebook accounts. In these groups, which contained approximately 25 students each, 4 different discussion assignments were carried out for 8 weeks. The assignments consisted of watching three videos not longer than three minutes each, and reading an article related with the objectives of the course.*

*Findings and Discussions: The regression analysis revealed that both teaching and social presence predicted cognitive presence significantly. Furthermore, the results indicated that the effect of social presence on cognitive presence was higher than the effect of teaching presence on the latter. This finding was crucial as it pointed out the students' sense of "learning together with the others" and "being there" in online learning communities on their perception of learning. Social presence, which paved the way for students to feel themselves there and together with the others owing to the uninterrupted, sequential and bilateral interaction between both the lecturer and students, and among students themselves, appeared to be important in creating an environment that ensured participants to be engaged in discussion freely in an atmosphere*

*they feel themselves comfortable and that allowed them to construct individual meaning.*

*The research revealed that the perception of social presence is highly and significantly correlated with the perception of cognitive presence; that it predicted cognitive presence and explained a large part of the its variance. In contrast with the studies which claimed that the effect of the perception of social presence on the perception of cognitive presence is overemphasized (Annand, 2011; Shea and Bidjerano, 2008), this evidence supports studies which suggested social presence as a significant determinant of the learning process in online communities (Akyol et al., 2009; Akyol and Garrison, 2008; Garrison, Anderson and Archer, 2010; Lee, 2014). Similarly, asserting the necessity of the perception of social presence for the perception of cognitive presence and the ability of critical thinking, Lee (2014) also provided support to opinions arguing the significance of social presence within the model.*

*However, there are different opinions in the literature on the effect of social presence on cognitive presence or other learning outcomes. For instance, Gorsky and Blau (2009) indicated that the correlation between social presence and learning satisfaction or actual learning in online or blended learning environments designed according to community of inquiry model was not as significant and high as suggested by the model.*

*Despite these contradictory results, it can be suggested that all forms of presence are closely and strongly interrelated as foreseen by the community of inquiry model based on the conclusions addressed in the literature and in this study. Moreover, it can also be suggested that the strong and mutual relationship between different forms of presence improves learning outcomes such as success and learning satisfaction in online or blended environments. Yet, the generalizability of the results reached in this study is limited since data were obtained from a single faculty. Therefore, it is recommended to conduct prospective studies with different academics, faculties and students from different departments in order to reveal other aspects of the relationship between forms of presence.*