

Kitap İncelemesi: Uzmanlar, Öğrenciler, Aileler ve Toplum Arasındaki İşbirliği: Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerinde Etkili Ekip Çalışması

Book Review: Collaboration Among Professionals, Students, Families, and Communities: Effective Teaming for Student Learning

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2024, Volume 6, Number 1, p 87-97
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2023.148

Article History:

Received 28 January 2024
Revised 21 February 2024
Accepted 23 February 2024
Available online 20 April 2024

Hicran Denizli Gülboy¹

Kaynak:

Richards, S. B., Frank, C. L., Sableski, M. K., & Arnold, J. M. (2016). *Uzmanlar, öğrenciler, aileler ve toplum arasındaki işbirliği: Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili ekip çalışması*. Routledge.

Reference:

Richards, S. B., Frank, C. L., Sableski, M. K., & Arnold, J. M. (2016). *Collaboration among professionals, students, families, and communities: Effective teaming for student learning*. Routledge.

Öğrenci gelişiminin desteklenmesinde önemli bir bileşen olan işbirliği, ortak amaçlar doğrultusunda diğer kişilerle birlikte çalışma ve etkileşim kurma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Carlisle vd., 2005). İşbirliğinde, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenerek gerekli hizmetlerin planlanmasında görevli olan her bireyin, gönüllü olarak bir araya gelmesi ve öğrenciye yönelik nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulması amaçlanmaktadır (Shippen vd., 2005). Aynı zamanda, öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışarak birbirlerini desteklemelerinin, öğretimdeki verimliliği ve kendilerine olan güveni artıracığı belirtilmektedir (Pugach & Blanton, 2009). Ancak ulusal ve uluslararası araştırmalara bakıldığında, okul, aile ve diğer paydaşlar arasındaki işbirliğinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Anastasiou vd., 2011; Çetin, 2004; Forte & Flores, 2014). Bu çalışmada; okul, öğrenci, aile ve toplumdaki diğer paydaşlar arasındaki işbirliğinin önemine, başarılı bir işbirliğinde dikkat edilmesi gereken ilkelere, karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların giderilmesine yönelik geliştirilen stratejilere değinilmiştir. Kitabın ilk bölümlerinde okul ve bölge düzeyinde işbirliğinden bahsedilmiş, ardından ilerleyen bölümlerde öğrenci odaklı işbirliğine vurgu yapılmıştır. Kitabın dikkat çeken ayrıntılarından biri, bölümler içerisinde ve bölüm sonlarında konu ile ilgili örnek olaylara yer verilerek okuyuculara uygulama deneyimleri sunuyor olmasıdır. İşbirliği sürecinde okul, aile ve diğer paydaşlara ışık tutacağı düşünülen bu kitap, toplam 17 bölümden ve 321 sayfadan oluşmaktadır.

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Denizli-Gülboy, H. (2024). Kitap incelemesi - Uzmanlar, öğrenciler, aileler ve toplum arasındaki işbirliği: Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili ekip çalışması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 6(1), 87-97. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.148>

¹ Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-posta: hdenizliglby@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6732-1536>

Kitabın birinci bölümünün ilk kısmında, öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde öğretmen, öğrenci, aile ve toplumdaki diğer paydaşların birlikte çalışmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu sürecin işbirliği, ekip çalışması ve danışma kavramlarını içerdiği belirtilmiştir. *İşbirliği (collaboration)*, sorunları ele almak, güçlü yönleri teşvik etmek, farklılıkları çözmek ve işbirlikçi sürecin sonuçları için ortak sorumluluk alma yoluyla ilgili bireyleri eğitmek için kullanılan hedef odaklı, karşılıklı yarar sağlayan bir süreçtir. *Ekip çalışması (teaming)*, yaşanabilecek olası sorunları öngörmeyi ve çözmeyi amaçlayan, sorunları çözmek için atılması gereken adımların belirlendiği süreci ifade etmektedir. *Danışma (consultation)* ise işbirliğine dayalı bir süreçtir. Ancak danışmanın uzmanlığı ve rolü hiyerarşik bir yapıya sahip olabilir, bu da sürece dahil olanlar arasındaki ilişkinin eşitliğini azaltır. Bölümün ikinci kısmında ise işbirliği ilkelerinden ve uygulamalarından bahsedilmiştir. İşbirliğinin ilk anahtarının birlikte çalışmak olduğu, ekipteki bireyler arasında sorumlulukların paylaşılması gerektiği, işbirliğinin gönüllülük esasına dayalı olması, başarılı bir sonuca ulaşmak için ortak bir hedefin belirlenmesi, ekipteki kişiler arasında bilgi ve fikir paylaşımının olması, sonuçların her ne olursa olsun sorumluluğun herkes tarafından üstlenilmesi, işbirliği yapan bireylerin dışındaki süreci etkileyen okulun koşulları ve kaynaklar gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulmasına değinilmiştir. Sonuç olarak da işbirliğinin doğru bir şekilde yürütülmesinin ekip duygusunu geliştireceği, bu durumun da ekipteki kişiler arasında kaynak, bilgi ve beceri paylaşımı ile sonuçlanacağı ifade edilmiştir.

İkinci bölümde Jennings (2007) tarafından okul ve bölge düzeyindeki etkili işbirliği süreciyle ilgili bilgi verilmiştir. Okullarda ve bölgelerde bulunması gereken iki tür ekip olduğu ifade edilmiştir. Bu ekiplerden ilkinin müfredatın belirlenmesi, disiplin ve davranış yönetimi gibi her yıl devam eden belirli görevleri olan ekipler olduğundan, ikincisinin ise ihtiyaç duyulduğunda (ör., öğretmenlere ihtiyaç duyulan bir konuda verilen hizmet içi eğitimler) oluşturulan geçici ekipler olduğundan bahsedilmiştir. Ekiplerin ilk sorumluluğunun, toplantılar öncesinde ekibin ihtiyacının belirlenmesine yönelik bir planlama yapmak olduğu belirtilmiştir. Bu planlamada; ekip üyelerinin ve rollerinin belirlenmesi, ele alınacak konuların/görevlerin belirlenmesi, muhtemel sonuçların ve bu sonuçlara ulaşmak için ekibin gösterdiği işbirliği başarısının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Üçüncü bölümde, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için okullar tarafından kullanılan ve ekibin işbirliği içerisinde hareket etmesini gerektiren bir süreç olan Müdahaleye Tepki Modeli (MTM; Response to Intervention, [RTI]) hakkında bilgi sunulmuştur. Modelin üç aşamalı bir süreçten oluştuğu ve bu bölümde ilk iki aşamasına odaklanıldığı ifade edilmiştir. Modelin birinci aşamasında, genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrencilere kanıta dayalı uygulamalarla öğretim yapıldığı ve hangi öğrencinin ek bir müdahaleye gereksinim duyduğunun belirlendiği belirtilmiştir. Öğrencinin yeterli düzeyde akademik ilerleme kaydetmediğinde daha yoğun müdahaleler içeren ikinci aşamaya yönlendirildiği ifade edilmiştir. İkinci aşama da kanıta dayalı uygulamalarla öğretim yapılmaya devam edildiği, aynı zamanda öğrencinin bireysel olarak güçlü yönlerine ve gereksinimlerine odaklanıldığı belirtilmiştir. Daha yoğun müdahaleleri içermesinden dolayı ikinci aşamada daha fazla ekipler arası işbirliğinin olduğuna vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte, MTM'nin tüm aşamaları içinde yer alan faaliyetlerin okul ve bölge düzeyinde öğrenci, personel ve okulun gereksinimlerine göre değiştiğine değinilmiştir.

Dördüncü bölümün ilk kısmında, bir öğrencinin MTM'nin ikinci aşamasında uygulanan müdahalelere yeterince yanıt vermemesi durumunda, üçüncü aşamada

öğrenciye yönelik uygulanan süreçlerden bahsedilmiştir. Bu aşamanın kanıta dayalı uygulamalarla yapılan öğretimi içermesinin yanında, öğrenci ile birebir gerçekleştirilen en yoğun müdahaleleri içeren aşama olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu aşamada ekiplerin, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde işbirliği içerisinde olmasına ve müdahaleye yeterli tepki vermediği belirlenen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama için yönlendirilmelerine değinilmiştir. Bölümün ilerleyen kısmında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki, özel gereksinimi (ÖG) olan bireylerin haklarını korumak ve uygun bir eğitim almalarını sağlamak için tasarlanan üç önemli yasaya (Engelli Amerikalılar Yasası, Rehabilitasyon Yasasının 504. Bölümü ve Engelli Bireyler Eğitim Yasası) değinilmiştir. Bölümün son kısımlarında ise Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim sürecinin genellikle çocuğun yönlendirilmesiyle başladığı ve bu yönlendirmenin çoğu zaman genel eğitim öğretmeni ve müdahaleye yanıt ekibi tarafından yapıldığından bahsedilmiştir. Yönlendirme sonrasında ise bireyin özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirleyebilmek için formal ve informal değerlendirme araçlarının ye aldığı çok bileşenli bir değerlendirme sürecinden geçtiğine vurgu yapılmıştır. Tüm değerlendirmeler tamamlandığında, bireyin özel eğitim hizmetleri için uygun olduğuna karar verildikten sonra ekip tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) oluşturulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca henüz okula gitmeyen bireylerin de özel eğitim hizmetlerinden yararlanabildiğine, bu yaştaki bireyler için verilen hizmetlerin toplum temeli olduğuna vurgu yapılarak bireyin özel eğitim hizmetleri için uygun olduğuna karar verilmesi durumunda bireyselleştirilmiş aile hizmet planı hazırlandığına değinilmiştir.

Beşinci bölümde, Engelli Bireyler Eğitim Yasası (EBEY; Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]) kapsamına giren yetersizlik kategorilerine, yetersizliklerin tanımlarına ve bu yetersizlik türlerine göre yapılan uyarlamalara değinilmiştir. Bölümün ilk kısmında yasadaki yetersizlik kategorilerinin, görülme sıklığı yüksek ve düşük yetersizlikler olarak iki gruba ayrıldığından bahsedilmiştir. Görülme sıklığı yüksek kategoriler olarak; öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği, duygusal bozukluklar, dil ve konuşma bozuklukları sıralanmış ve bu yetersizliklerin yasa kapsamında hizmet verilen bireylerin %80'ini oluşturduğu ifade edilmiştir. Görülme sıklığı düşük kategorilerin ise; otizm, sağır-kör (deaf-blind), işitme yetersizliği, çoklu yetersizlik, fiziksel yetersizlik, diğer sağlık bozuklukları (süreğen hastalıklar), travmatik beyin hasarı, görme yetersizliği ve gelişimsel yetersizlik olduğu ve bu yetersizliklerin ise yasa kapsamında hizmet verilen bireylerin %20'sini oluşturduğu ifade edilmiştir. Bölümün ikinci kısmında bir bireyin, yasa kapsamında yer alan eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için akademik performansının herhangi bir yetersizlikten kaynaklı olarak olumsuz etkilenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca yasada, ÖG olan bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almalarının zorunlu kılındığına değinilmiştir. Bunun yanı sıra bireye yönelik eğitim planı oluşturulurken öğretim ortamında, zamanında, öğretimin sunulma biçiminde ve bireyin yanıt verme sürecinde uyarlamalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ekip üyelerinin, bireye yönelik beklentilerini düşürmeden, bireyin gereksinimlerine uygun gerekli uyarlamaları yapması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Altıncı bölümde, sınıflar arasındaki etkili işbirliğine ilişkin hususlara değinilmiştir. Farklı sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenler arasındaki işbirliğinin, aynı sınıf seviyesindeki görevli öğretmenler arasındaki işbirliği kadar önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Yapılan işbirliğinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bu konuya yönelik ayrı bir zaman ayırmasının, ortak hedefler belirlemelerinin, yapılan planlamaların öğrenci merkezli olmasının, her bir öğretmenin ilgi alanlarının keşfedilerek ekibe katılım motivasyonlarının yüksek tutulmasının ve meslektaşlarından çalışmalarıyla ilgili geri

bildirimler alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu unsurların karşılanması ile güçlü bir okul topluluğunun oluşabileceğine değinilmiştir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer noktanın ise sınıf seviyeleri arasında yapılan işbirliğinde, çocukların yaş ve gelişim düzeylerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğidir.

Yedinci bölümde, işbirliği önünde ki engeller ve bu engellerin nasıl aşılabileceğine değinilmiştir. Karşılaşılan engeller; kavramsal, tutumsal, uygulamaya yönelik ve mesleki engeller olarak dört grupta ele alınmıştır. *Kavramsal engeller (conceptual barriers)*, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye dirençli olmaları (meslek bilgisi vb.) ve hizmetlerin sağlanmasında gerekli olan fon desteğinin eksikliği olarak tanımlanırken; *tutumsal engeller (attitudinal barriers)*, öğretmenlerin kendilerine, çalışma ortamındaki diğer meslektaşlarına ve toplumun diğer kesimine yönelik tutumu olarak tanımlanmıştır. *Uygulamaya yönelik engellerle (pragmatic barriers)* yöneticilerin öğretmenlere sağladığı lojistik destekle ilgili (yer, zaman, ortam) sorunlar kastedilmiştir. Lojistik destek sağlama noktasında yalnızca yöneticilerin çabalarının yetersiz olacağı, bu nedenle üretken ve verimli bir okul ortamının sağlanabilmesi için ilgili tüm birimlerin (ör., okul, aile) iş birliği içerisinde hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır. *Mesleki engellerin (professional barriers)* ise kavramsal ve tutumsal engelleri de barındırdığı ve öğretmenlerin mesleki yeterliliğine yönelik engeller olduğu belirtilmiştir. Bu engellerin aşılmasında hizmet öncesi dönemdeki öğretmen adaylarını desteklemek için “Mesleki Gelişim Eğitim Toplulukları” faaliyetlerinden bahsedilmiştir. Topluluğun, hizmet öncesi döneme yönelik olarak üniversiteden bir uzmanın da yer aldığı ekip ile öğretmen adaylarına üniversitede edindikleri becerileri gerçek öğretim ortamlarında uygulama imkânı sağlayarak mesleki gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca hizmet sonrası dönemde de okul organizasyonlarında işbirliğine dayalı ekiplerin geliştirilmesi ve sürdürülmesine yönelik okul yöneticilerinin önemine değinilmiştir. Yöneticilerin, ekip için gerekli olan ortam, zaman ve kaynakları sağlamasına yardımcı olmalarının ve ekiplerin çalışmalarına ilişkin geri bildirimler vermelerinin işbirliği sürecine olumlu katkılar sağladığına değinilmiştir.

Sekizinci bölümde, işbirlikli öğretim modellerinden (co-teaching models) bahsedilmiştir. Bu modellerin; biri öğretir-biri gözlemler, biri öğretir-biri gezinir, istasyon öğretimi, eş zamanlı öğretim, alternatif öğretim ve ekip öğretimi modeli olarak altı farklı modeli içerdiği ifade edilmiştir. *Biri öğretir-biri gözlemler (one teaches, one observes) modeli*, bir öğretmenin dersi anlatırken diğer yardımcı öğretmenin sınıfı gözlemlemesi olarak tanımlanırken; *biri öğretir-biri gezinir (one teach, one drift) modeli*, öğretmenlerden birinin öğretimi planladığı ve sunduğu, diğer öğretmenin ise sınıfta dolaşarak, öğrencilerin davranışlarını ve çalışmalarını gözlemlediği, gerektiğinde öğrencilere yardım sağladığı model olarak tanımlanmıştır. *İstasyon öğretimi (station teaching) modeli*, partner öğretmenlerin ders içeriğinin bir bölümünü öğrencilerin yer değiştirmesini gerektiren istasyonlarda planlama ve öğretimi gerçekleştirme şeklinde ifade edilmiştir. *Eş zamanlı öğretim (parallel teaching) modeli*, her bir öğretmenin öğrencilerle aynı materyal üzerinde planlama yaparak öğretimi gerçekleştirdiği model olarak açıklanmıştır. *Alternatif öğretim (alternative teaching) modelinde* ise her bir öğretmenin ayrı bir heterojen öğrenci grubuna eğitim verdiği belirtilmiştir. Son olarak *ekip öğretimi (team teaching) modelinde* yardımcı öğretmenlerin; sınıf yönetimi, planlama, materyal hazırlama, öğretim ve öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi gibi sınıf içi tüm faaliyetlerde eşit sorumluluk aldığına ve bu modelin en fazla işbirliğinin gerçekleştirildiği model olduğuna değinilmiştir. Belirtilen işbirlikli öğretim modellerinin başarılı bir şekilde uygulanmasında ise okul yöneticilerinin verdiği desteklerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, işbirliği için ayırdıkları zamanın ve her iki öğretmenin de işbirlikli

öğretime katılma konusunda karşılıklı olarak istekli olmalarının önemli etkenler olduğu ifade edilmiştir.

Dokuzuncu bölümde, bazı durumlar için işbirlikli öğretimin uygun bir seçenek olmadığı ve bu gibi durumlarda danışma yoluyla işbirliğinden faydalanılmasının daha yararlı olabileceğinden bahsedilmiştir. İşbirlikçi danışma sürecinin, mesleki olarak gerekli görevlerin belirlenmesini ve öğrenciler için neler yapılabileceği konusunda istişareler yapılmasını içerdiğinden söz edilmiştir. Bölümün ilk kısmında danışmanlık sürecinin; sistem, perspektif, yaklaşım, prototip, yöntem ve model olarak altı unsuru içerdiği ifade edilmiştir. *Sistem unsuru*, ekibin ortak amaçları ve öğrencinin eğitim aldığı pek çok farklı ortam (ör., ev, okul, ders dışı etkinlikler) olarak tanımlanırken; *perspektif unsurunun* ekibin faaliyetlerle ilgili düşünceleri ya da bakış açılarıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. *Yaklaşım unsuru*, işbirliği içinde çalışarak öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla atılan adımlar olarak belirtilmiştir. *Prototip unsuru*, işbirliğinin gerçekleştiği model olarak ifade edilirken; *yöntem unsuru*, işbirliğinin gerçekleşme şekli olarak belirtilmiştir. Son olarak *model unsuru* ise işbirliğine dayalı çalışma sürecinde uygulamaların şekillendirilmesini sağlayan bir tasarım olarak anlatılmıştır. Bölümün ikinci kısmında ise işbirliği modelleri açıklanmıştır. *Çok disiplinli (multidisciplinary) modelin*, öğrencinin eğitim ihtiyaçları konusunda birbirlerine danışan uzman ekipten oluştuğu ifade edilmiştir. *Disiplinler arası (interdisciplinary) modelde*, ekip üyeleri arasındaki işbirliğinin daha fazla olduğu ve çok disiplinli üyelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir model olduğuna değinilmiştir. *Disiplinler üstü (transdisciplinary) modelde* ise planlamanın yapılması ve uygulanmasında ekip üyelerinin kolektif sorumluluğunun olduğu ifade edilmiştir. Bölümün son kısmında, her bir model içerisinde ortak rolleri olan ekip üyeleri olduğu ifade edilmiştir. Bu üyelerin; aile üyeleri, öğretmenler, terapistler (ör., dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, ergoterapist) ve tıbbi personellerden (ör., psikiyatri uzmanı) oluştuğu belirtilmiştir.

Onuncu bölümde, işbirliğinin sağlanmasında sorumlulukları olan ilgili hizmet sağlayıcılara değinilmiştir. İlgili hizmet sağlayıcıları, öğrencilerin gelişimine katkısı olan akademik ve akademik olmayan her türlü destek olarak tanımlanmıştır. Bu uzmanların EBEY kapsamında BEP ekibinin bir üyesi olmalarının zorunlu olmadığı; ancak bu uzmanların ekibe dahil edilmesinin hizmet alan öğrenci için faydalı olabileceğine vurgu yapılmıştır. İlgili hizmet sağlayıcılarının, genellikle diğer ekip üyelerinde bulunmayan bir uzmanlık alanına sahip olduğu ve ÖG olan bir öğrencinin gereksinimlerini karşılamak için ihtiyaç duyduğu destekleri sağlayan önemli kişiler olduğuna değinilmiştir. ÖG olan öğrencilere sunulan en yaygın hizmetlerin; dil ve konuşma terapisi, ergoterapi, fizik tedavi, psikolojik destekler ve sosyal hizmetler olduğu belirtilmiştir. *Dil ve konuşma terapistlerinin* dil ve iletişim bozukluğu olan öğrencilere hizmet sunduğu ve *ergoterapistlerin* öğrencilere günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmede yardımcı olduğu ifade edilmiştir. *Fizik tedavi uzmanlarının*, öğrencinin fiziksel duruşu, hareketi ve kas gücü gibi aktiveleri geliştirmede uzmanlaşmış kişiler olduğu belirtilmiştir. *Psikologlar*, öğrencilerin ruh sağlığı ve davranışlarının iyileştirilmesinde görev alan uzmanlar olarak ifade edilirken; *sosyal hizmet uzmanları*, öğrencilerin sosyal ve psikolojik kaygılarını ele alarak çocuk gelişimi ve aile etkileşimleri konusunda görev alan uzmanlar olarak açıklanmıştır. Bunların dışında ÖG olan bireylere hizmet sunan diğer ilgili hizmet sağlayıcılarının; yardımcı teknoloji hizmetleri, işitsel hizmetler (auditory services), danışmanlık hizmetleri, erken tanı ve değerlendirme hizmetleri, tercümanlık hizmetleri, oryantasyon hizmetleri, ebeveyn danışmanlığı, serbest zaman hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, okul sağlığı hizmetleri ve ulaşım hizmetleri olduğu ifade edilmiştir.

On birinci bölümde, işbirlikli ve işbirlikçi öğrenme kavramlarına değinilmiş ve öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bu kavramlardan nasıl faydalanacakları üzerinde durulmuştur. İşbirlikli öğrenme (collaborative learning) ve işbirlikçi öğrenmenin (cooperative learning) birbirinden farklı olduğuna ancak her ikisinin de küçük gruplar halinde çalışma, ortak amaçların oluşturulması ve sosyal ya da yapılandırmacı kuramlara dayanması gibi ortak yönlerinin olduğuna vurgu yapılmıştır. Her iki yöntemin de 3-4 öğrenciden oluşan grupların ideal olduğu, öğrencilerin gruplara yetenek ve ilgi alanları benzer olacak biçimde rastgele seçilmesine dikkat edilmesi gerektiği, öğrencilerin grup içerisinde farklı görevleri üstlenabilmelerinin sağlanması ve her bir grubun kendine özgü kurallarını (ör., saygı duymak, üstlenen görevleri yerine getirmek) oluşturması gibi bazı ilkelerinin olduğuna değinilmiştir. Öğretmenlerin ise grupların ne zaman ve ne kadar süreyle toplanacağı, grup etkinlikleri için gerekli fiziksel alanların oluşturulması ve öğrencilerin hem grup hem de bireysel çalışmalarının nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi vermesi gibi bazı görevlerinin olduğu ifade edilmiştir. Özetle, işbirlikçi öğrenme grup sürecine ve grubun ortak bir hedef doğrultusunda birlikte nasıl çalıştığına yöneliktir. Öğretmenin rolü, süreci izlemek ve geri bildirim sağlamaktır. İşbirlikli öğrenme, işbirlikçi öğrenmenin daha gelişmiş versiyonudur. İşbirlikli öğrenmede grupların sosyal gelişimi önceliklidir ve grup içerisinde sonuçların değerlendirilmesi ve öğrenmenin sosyal yapısal doğası üzerine vurgu vardır. İşbirlikli öğrenme modellerinin; akran öğretimi, sınıflar arası işbirliği, jigsaw, araştırma grupları, proje tabanlı öğrenme ve Web 2.0 uygulamaları olduğu belirtilmiştir. *Akran öğretiminin (peer learning)*, akranların öğretmen rolünü üstlenmesi amacıyla oluşturulan gruplar içerdiği ifade edilirken; *sınıflar arası işbirliğinde (cross-grade level)*, üst kademedeki öğrenim gören bir öğrencinin alt kademedeki bir öğrenciye öğretim yaptığı ve bu işbirliğinin her iki öğrenciye de akademik ve sosyal beceriler anlamında faydalar sağladığı belirtilmiştir. *Jigsaw modelinde*, belli bir çalışma alanına yönelik birkaç grup oluşturulduğu, daha sonra bu grupların temsilcilerinin bir araya gelerek edindikleri bilgileri birbirleriyle paylaştığı ifade edilmiştir. *Araştırma gruplarının (inquiry groups)*, bir ilgi alanını keşfetmek için oluşturulan işbirlikçi gruplar olduğu belirtilmiştir. *Proje tabanlı öğrenmede (project-based learning)*, öğrencilerin özgün bir problem veya proje üzerinde çalışmak için işbirlikçi gruplara dahil edildiğine değinilmiştir. Son olarak *web 2.0* gibi teknoloji tabanlı öğrenme modellerinin ise işbirliği ve öğretim sürecinde teknolojiden yararlandıkları ifade edilmiştir. Tüm bu modellerin, öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip bir sınıf değişkeni olduğuna ve öğrenci motivasyonunu artırdığına vurgu yapılmıştır.

On ikinci bölümde, kişiler arası iletişim türlerinden ve aktif dinleme becerilerinden bahsedilmiştir. Kişiler arası iletişim; ortam, grup ya da konu ne olursa olsun, bir kişinin mesajını başka bir kişiye ya da insan grubuna iletmesi olarak tanımlanmıştır. Bu iletişimin, aracılı, yüz yüze ya da sözel olmayan iletişim şeklinde gerçekleştiğine değinilmiştir. *Aracılı iletişim (mediated communication)*, kişilerin iletişim kurmak için aynı ortamı ya da zamanı paylaşmalarına gerek kalmadan gerçekleşen iletişim türü olarak tanımlanmıştır. Zaman ve mesafe açısından avantajlı olmasından dolayı (ör., e-posta yoluyla yapılan bilgilendirmeler) eğitimciler ve veliler tarafından sıklıkla kullanıldığı ifade edilmiştir. *Yüz yüze iletişimde (face-to-face communication)* ise kişilerin aynı zamanı ve ortamı paylaşması gerektiğine değinilmiştir. Bu iletişim şeklinin avantajı, mesajların anında karşı tarafa iletilmesi ve sözel olmayan ipuçlarına da yer verildiğinde mesajların daha iyi anlaşılmasının sağlanması olarak belirtilmiştir. *Sözel olmayan iletişimin (nonverbal communication)* ise mesajı gönderen kişinin fiziksel duruşunun, jest ve mimik gibi yüz ifadelerinin kullanıldığı bir iletişim biçimi olduğu ve genellikle insanların duygularını, ruh hallerini ve tutumlarını iletme türünün bir yolu olduğu belirtilmiştir. Sözel

olmayan iletişimlerin sözlü iletişime göre daha öznel olduğu ve bundan dolayı yorumlanmasının daha zor olabileceğine vurgu yapılmıştır. Kişiler arası iletişimin başarılı olabilmesinde, aktif dinleme becerilerinin önemli bir etken olduğuna değinilmiştir. Bir kişiyi aktif bir şekilde dinlemenin, onu duymaktan daha fazlası olduğu ifade edilmiştir. Aktif dinlemenin; alıcının bir mesajı duymasını, yorumlamasını, üzerinde düşünmesini ve konuşmacıya geri bildirimde bulunmasını gerektirdiğine vurgu yapılmıştır.

On üçüncü bölümde, iletişim sürecinde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik üretilen çözümlere değinilmiştir. Özellikle uzun vadeli işbirliği sürecinde çatışmaların kaçınılmaz olduğuna vurgu yapılmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken hususun, öncelikle çatışmaya neden olabilecek faktörlerin belirlenerek çatışmaların ne zaman ve nasıl ortaya çıkabileceğinin tahmin edilmesi olduğuna değinilmiştir. Çatışma ortaya çıktıktan sonra ise çatışmaya dahil olunarak çatışmanın başarılı bir şekilde yönetilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Başarılı bir çatışma yönetiminin, kişiler arası ilişkilerin güçlenmesini, karşılıklı müzakere yapma ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlayarak daha güçlü ve iyi kararlar alabilen ekiplerin oluşmasına katkıda bulunacağına vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin artan sorumlulukları göz önüne alındığında, hizmet öncesi eğitim programlarında, öğretmen adaylarına çatışma yönetimi becerilerinin kazandırılmasına ilişkin programların geliştirilmesinin gerekliliğine de değinilmiştir. Meydana gelen çatışmanın her zaman başarılı bir şekilde yürütülemeyeceğine ve bu noktada ilk olarak okul yöneticilerinin sürece dahil olmasının, eğer çatışma durumu devam ediyorsa yasal süreçlerin uygulanmasının gerekliliği belirtilmiştir. Örneğin, genellikle ÖG olan bireyin ebeveynleri ve okul personeli arasında uygun eğitime ve hizmetlere karar verme noktasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu durumda çatışmanın boyutunun yasal sürecin uygulanması noktasına geldiğinde EBEY kapsamında bir sürecin uygulanmasının gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yasal sürecin amacının, her iki taraf için adaletin zamanında sağlanması olduğu ifade edilmiştir.

On dördüncü bölümde, aileleri anlamanın önemine, aile sistemlerine, ailelerin ihtiyaçlarına ve onların eğitime katılımının önündeki engellere değinilmiştir. Eğitim öğretim sürecinde her çocuğun ailesinin yaşadığı deneyimlerin, kültürünün, dilinin ve çocuğun eğitimini etkileyen diğer faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitimcilerin, aile sistemleri hakkında kapsamlı bilgiye sahip olması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Evlilik, ebeveyn, kardeş ve aile dışı alt sistem olarak dört aile sisteminin olduğu ifade edilmiştir. *Evlilik alt sisteminde*, yetişkinlerin hem birbirlerine hem de bir bütün olarak aileye karşı olan sorumlulukları olduğu belirtilirken; *ebeveyn alt sisteminin* birincil bakıcıları ve ailedeki çocukları içerdiği belirtilmiştir. *Kardeş alt sisteminin*, ailedeki tüm çocukları kapsadığı ifade edilmiştir. Son olarak *aile dışı sistem* ise aile için önemli olan tüm kişileri (ör., akrabalar, aile dostları) içeren bir sistem olarak tanımlanmıştır. Bu sistemlerde yetişkinlerin hem aile hem de her bir üyenin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasında bazı görevleri olduğuna değinilmiştir. Bu ihtiyaçların; ekonomik, günlük bakım, sosyalleşme ve eğlence, kendini tanıma, sevgi ve mesleki ihtiyaçlar olduğu ifade edilmiştir. Aile üyelerinin kendilerine yönelik görevleri dışında okula karşı da bazı sorumluluklarının olduğuna değinilmiştir. Ancak lojistik engeller, iletişim engelleri ve yanlış anlaşılma gibi durumların aile katılımını olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapılmıştır. Lojistik engellerin ortadan kaldırılmasında, toplantı zamanının ailelere uygun olacak biçimde planlanmasının, ulaşım konusunda gerekli desteğin sunulmasının ve toplantının verimli geçirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. İletişime yönelik engellerin aşılabilmesinde, ailelerin aşına olmadığı, karmaşık ya da akademik bir dil kullanımından kaçınılması, gerektiğinde tercümanlardan yararlanılması ve iletişim sürecinde etkili dinleme becerilerinin kullanılması gerektiği

belirtmiştir. Okul personeli ve aileler arasında yaşanan yanlış anlaşılma engelinin çözülmesi içinse; aile katılımını teşvik edici etkinlikler planlanması, ailelerin sahip olduğu haklar ve okula katılım konusunda onlara bilgilendirici toplantılar yapılması, toplantılarda ailelerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ölçüde kararlara katılmalarının sağlanması ve ebeveynlerle çocukları hakkında görüşürken olumsuz tutumlardan kaçınılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

On beşinci bölümde, okul ve aile arasındaki işbirliğinin önemine ve ailelerin okula katılımlarının teşvik edilmesini sağlayan toplantıların başarılı bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceğine değinilmiştir. Aile toplantılarının, aile katılımını teşvik edilmesinde önemli bir bileşen olduğu ifade edilmiştir. Başarılı bir toplantının gerçekleşebilmesi için toplantı tarihinin ailelere çok önceden bildirilmesi, toplantı için gerekli hazırlıkların yapılması ve toplantı yapılacak alanın uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca toplantıların birden çok aileye ulaşabilecek biçimde okul çaplı planlanmasına vurgu yapılmıştır. Toplantı sırasında ise toplantıyı yapacak kişilerin tanıtılmasının ardından, aile üyelerine toplantıya dahil olabilecekleri bilgisi verilerek onların da toplantıda söz sahibi olduklarını hissetmelerinin nasıl sağlanabileceğine değinilmiştir. Toplantı gerçekleştikten sonra alınan kararların öğretmenlerce gözden geçirilmesi ve bu kararların toplantıya katılmayan diğer ailelere de ulaştırılması gerekliliği belirtilmiştir. Aile toplantılarına ek olarak yazılı stratejilerin (ör., el kitapları, mektup, ilerleme raporları) ve plansız gerçekleştirilen anlık toplantıların da aile katılımında önemli olduğu ifade edilmiştir. Anlık toplantıların, herhangi bir planlama olmadan ebeveynlerin okula uğraması, herhangi bir okul etkinliğinde öğretmeni görmesi ya da öğretmeni telefon ile araması gibi durumlarda meydana geldiği belirtilmiştir. Aile katılımında öğretmenlerin, okul ve aile arasında işbirliğine dayalı sağlıklı bağlantılar kurmasının öğrenci açısından kritik bir öneme sahip olduğuna vurgu yapılmıştır.

On altıncı bölümde, kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ailelerin ve öğrencilerin işbirliği sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların aşılmasında öğretmenler tarafından kullanılacak stratejilere değinilmiştir. Alanyazında, farklı kültürel geçmiş/köken ve dile sahip ailelerin, öğretmenlerle olan etkileşimlerinde ve iletişimlerinde kimi zaman sorun yaşadıkları vurgulanmıştır. Bu sorunların giderilmesi için atılması gereken ilk adımın, eğitimcilerin aileler arasındaki farklılıkları eleştirmemesi ve bir kültürü diğeriyle karşılaştırmaması olduğu belirtilmiştir. İkinci adım, her ne kadar kimi davranışların kültürel temelleri olsa da bu davranışların bireye yüklenmemesine dikkat edilmesi gerektiğidir. Son adım ise herkesin, bir birey olarak değerlendirilmesi gerektiğidir. Ailelerin süreç içerisinde karşılaştıkları zorluklar; mesleki, duygusal, dilsel, ebeveynlik ile ilgili zorluklar, kültürel uyumsuzlukla ilgili zorluklar ve okul/öğretmen kaynaklı zorluklar olarak altı başlıkta ifade edilmiştir. *Mesleki zorluklar*, iş yükünden dolayı ailelerin toplantılara düzenli katılmaması gibi durumları ifade ederken; *duygusal zorluklar*, ailelerin okul ile ilgili yaşadıkları olumsuz deneyimler olarak açıklanmıştır. *Dilsel zorlukların*, farklı ülkelerden gelen ailelerde görüldüğü ve ailelerin iletişim kuramadığında sosyal ortamlardan kaçındıkları ifade edilmiştir. *Ebeveynlikle ilgili zorluklar*, okula ulaşım, çocuk bakımı ve ev ödevleri konusunda ebeveynlerin yeterli eğitime ve deneyime sahip olamamaları olarak tanımlanmıştır. *Kültürel uyumsuzlukla ilgili sorunların*, okulun ve ailenin değer ve normları arasındaki uyumsuzluklar olduğu ifade edilmiştir. *Okul/öğretmen kaynaklı zorlukların* ise öğretmenin aileye karşı olan tutum ve davranışlarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Örneğin, öğretmenlerin kapıda aileleri selamlamamasının, aile tarafından görmezden gelindiği ve kendisine değer verilmediği düşüncesinin oluşmasına sebep olabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla

eğitimcilerin, ailelerle işbirliğinin sağlanması konusunda farklı yollardan yararlanması gerektiği ifade edilmiştir. Öncelikle okuldaki tüm personelin, farklı kültür ve gelenekler ile ilgili bilgi sahibi olması, farklı kültürlerle nasıl iletişim kurulabileceğinin öğrenilmesi gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca öğrenciyle ilgili bir sorun olmadığı durumlarda da rutin olarak ailelerle olan görüşmelerin planlanmasının, görüşmeler sırasında çocuklarının güçlü yönlerine daha çok değinilmesinin ve aynı zamanda da ailenin ihtiyaç duyduğu konularda da gerekli desteğin sağlanmasının öneminden bahsedilmiştir. Okul ve aile arasında güvene dayalı bir ilişkinin kurulması aile katılımının sağlanmasının öğrenci hakkında da önemli bilgiler edinilmesinde anahtar bir rol oynadığına vurgu yapılmıştır.

On yedinci bölümde, eğitimcilerin aileler dışında diğer paydaşlarla da işbirliğine dayalı bir ilişki içerisinde olmalarının öneminden bahsedilmiştir. Paydaşlarla başarılı bir işbirlikçi ilişkinin kurulabilmesi için iletişim, katılım ve yönetim unsurlarına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. *İletişim unsurunda*, ailelerin okul ile iletişim kurma konusunda yasal bir zorunluluklarının olmadığı ancak okulun, aileleri ve toplumdaki diğer paydaşları birçok konuda (ör., sınavlar, mezuniyet puanı) bilgilendirme yükümlülüğünün olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla okulda yapılan toplantılara, ilgili paydaşların da dahil edilmesinin işbirliği açısından önemli olduğuna değinilmiştir. *Katılım unsurunda*, her ne kadar bazı toplantıların belirli bir kesime yönelik yapılması uygun olsa da bu toplantılardaki katılımcıların ebeveyn ve öğretmenlerin dışında diğer toplum üyelerini de içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Farklı paydaşların katılımcı olduğu toplantıların, okul için finansal ve ekipman olarak ek kaynaklar sağlayabileceğine vurgu yapılmıştır. Son olarak *yönetim unsurunda* ise toplumdaki paydaşların okul yönetimine dahil olmasının işbirliğinin sağlanmasında önemli olabileceği ifade edilmiştir. Bazı okulların, farklı kurumların katılımını artırmak için kapsamlı hizmet veren “Topluluk Okulları” (full-service or community schools) yapısına dönüştüklerine değinilmiştir. Bu okulların, kurumlarla işbirliği yaptığında hem eğitim hem de kurumların kendi hizmetlerini (ör., sağlık hizmetleri, istihdam hizmetleri) sunan bir kaynak olduğu belirtilmiştir. Topluluk okulları yönetilirken, okul ve kurumlar arasında bir anlaşma yapılarak her iki tarafın da sorumlu olduğu görevler ve verecekleri hizmetlerin belirlenmesinin işbirliği sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli olduğuna değinilmiştir.

Kitapta işbirliği, kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde temel unsur olarak görülmektedir. Aileler, uzmanlar ve paydaşlar arasındaki işbirliğinin ÖG olan öğrencilerin çeşitli gereksinimlerinin karşılanması, akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi için vazgeçilmez olduğu belirtilmiştir. Bu gereklilik hem ulusal hem de uluslararası alanyazında yer alan birçok çalışmada belirtilmiştir (Çelenk, 2003; Friend vd., 2010; Goddard vd., 2007; Pürsün vd., 2021). Ayrıca ülkemizde, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 9. ve 44. maddelerinde, öğrencilerin kademeler arası geçişler ve ailelere sunulan destekler gibi hizmetlerde okul, aile ve diğer paydaşların işbirliği içerisinde çalışmalarını yürütmeleri gerektiği belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2018).

Kitapta, ailelerin, ÖG olan çocukları için birincil savunucular ve yetiştiriciler olarak hizmet verdikleri belirtilmektedir. Ailelerin, çocukların güçlü yönleri, yaşadıkları güçlükleri ve istekleri hakkında başvurulacak ilk kaynak olma özelliği taşıdığı, bu nedenle de ailelerin, eğitimciler ve uzmanlarla yakın işbirliği yaparak onları çocuklarıyla ilgili bilgilendirmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Dahası, ailelerin sürece dair sunduğu sürekli desteğin, öğrencilerde öğrenmeyi ve öz-yeterliliği geliştirmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı ifade edilmektedir. Ancak alanyazında özellikle öğretmen ve ailelerin işbirliği sürecinde zamansal, ortamsal, kurumsal ya da kişisel olarak bazı sorunların ortaya çıkabileceğine değinilmiştir (Çetin, 2004; Forte &

Flores, 2014). Ayrıca işbirliği sürecinin karmaşık bir süreç olduğu ve bazı engelleri barındırdığı belirtilmiştir. Örneğin, iletişim engellerinin, farklı bakış açılarının ve kaynak sınırlılıklarının paydaşlar arasındaki etkili işbirliğini engelleyebileceği belirtilmiştir. Ancak, iletişime açık olmanın, karşılıklı saygı ve öğrencilerin menfaatlerine yönelik ortak bir bağlılığın teşvik edilmesinin bu zorlukların üstesinden gelinmesini kolaylaştıracağından bahsedilmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının, aile eğitim programlarının düzenlenmesinin ve işbirliğine dayalı planlama toplantılarının yapılmasının, başarılı işbirliği sağlayacağından söz edilmiştir.

Kitapta her kesimden bireylerle gerçekleştirilebilecek (ör., farklı kültürden gelen aileler, ÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrenciler, özel ve genel eğitim öğretmenleri, paydaşlar) işbirliği sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlara vurgu yapılmıştır. Ayrıca hizmet öncesi dönemdeki öğretmen adaylarına da değinilerek mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin öneminden söz edilmiştir. Dolayısıyla kitabın hem genel eğitim hem de özel eğitim öğretmenlerini içine alarak okul, aile ve toplumdaki diğer paydaşlar arasında etkili işbirliğinin sağlanmasına yönelik iyi bir rehber olabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2017). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. In *Exploring Education* (pp. 365-382). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315408545-24>
- Carlisle, E., Stanley, L., Kemple, K.M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0043-1>
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Jennings, M. (2007). *Leading effective meetings, teams, and work groups in districts and schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resmi Gazete, (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007>

- Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Pre-service teachers' perspectives of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99. <https://doi.org/10.1177/088840640502800202>

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacı çalışmayı tek başına yürütmüştür, tüm katkı yazara aittir.

Etik Kurul Kararı: Bu makalede sunulan çalışmanın bir kitap incelemesi olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.