Turan, Z. (2014). Yetişkin eğitimi bakış açısıyla işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle çalışmak. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı)*, 9-16.
Geliş Tarihi: 19/12/2013 Kabul Tarihi: 27/10/2014

YETİŞKİN EĞİTİMİ BAKIŞ AÇISIYLA İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞU OLAN AİLELERLE ÇALIŞMAK*

Zerrin TURAN**

ÖZ
İşitme kayıplı çocukların eğitimine aile katılımının çocuğun dil gelişimini hızlandırdığı uzun yıllardan beri bilinmekte ve sözel eğitimi benimseyen programlarda aile eğitimi özel bir yer tutmaktadır. Ailelerle çalışmak, eğitimci açısından çocuklarla çalışmaktan daha farklı becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Eğitimci, çocukla değil anne-baba ile çalışmakta, dolayısıyla "öğrenme-öğretme" ilişkisi yetişkinler arasında kurulmaktadır. Bu bağlamda yetişkin öğrenmesini açıklayan bazı kavramlar, öğretmenlerin anne-babalarla yaptıkları çalışmalara ışık tutarak, eğitim uygulamalarını yeniden düzenlemelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle bu çalışmada, yetişkin eğitiminde kullanılan bazı tanımlar ve bunların aile merkezli uygulamalarla ilgisi açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: yetişkin öğrenmesi, aile merkezli eğitim, işitme kayıplı çocuklar

WORKING WITH PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH HEARING LOSS: ADULT EDUCATION PERSPECTIVE

ABSTRACT
For many years it is known that parents' involvement in the education of children with hearing loss accelerates the language development of the child and parent education has a special place in programs that maintain verbal education. Working with parents in a good collaborative relationship requires certain skills different than working with children. As the educator works with parents "learning-teaching" relation is formed among the adults.
In this respect certain concepts in adult learning may help teachers to evaluate and reconsider their education practices. Therefore this study aims to describe some basic concepts in adult education and their relations to family centered practices.

Keywords: adult learning, family centered practices, children with hearing loss,

* Bu çalışma 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İÇEM, e-posta: zturan@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli çocukların erken teşhisi, teşhis sonrasında çocukların aileleriyle çalışarak çeşitli öğretim tekniklerinin aileye öğretilmesi ve bu sayede çocuğun yaşamın her anında desteklenerek gelişiminin hızlandırılması, özel eğitim alanında önemi kabul edilen bir çalışma alanıdır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların aileleri ile eğitimciler arasında kurulacak işbirliğinin özellikleri zaman zaman alevlenen bir tartışma konusu olarak ortaya çıkmaktadır (Dunst, Trivette, Davis ve Cornwell, 1988; Dunst, Humby ve Brookfield, 2007; Kelly ve Barnard, 1999; Winton, Sloop ve Rodrigez, 1999; Mahoney ve Wiggers, 2007). Son 20 yıl süresince özel eğitimde eğitimciyi uzman ve aileyi uzmana tabi olarak gören tıbbi modellerden, aile ile eğitimciyi çocuğun eğitiminde eş paydaşlar olarak gören aile merkezli modellere geçiş, birçok yazar ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve aile merkezli uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmiştir. (Dunst, 2002; Brown ve Nott, 2005; Childress, 2004; Des Jardin, 2006; Evans ve Robinshaw, 2000).

Özel gereksinimli çocukların aileleri ile sürdürülen aile merkezli yaklaşımlarda amaçlanan, ailenin bir bütün olarak güçlendirilmesidir. Rapaport'a göre (1981) güçlendirme kişide birçok yeterliliğin zaten var olduğunu veya yeterliliğin bir potansiyel olarak kişide bulunduğunu kabul etmekle başlamaktadır. Yetersiz işlevsellik olarak görülen şey, sosyal yapının bir ürünü olarak ortaya çıkmakta ve bu yapı var olan yeterliliklerin işlemesini olanaksız hale getirmektedir. Yeni yeterliliklerin edinilmesi istendiğinde ise günlük yaşantılar bu yeterliliklerin kazanılması için en ideal bağlamı oluşturmaktadır.

Bu tanımlama, aile merkezli uygulamalar gerçekleştirmek isteyen eğitimciler ve benzeri meslek gruplarının üç farklı önkoşulu anlamasını sağlamaktadır (Dunst, 1988). İlk olarak ailelerin yeterliliğini ve potansiyelini kabul ederek olumlu ve ileriye dönük bir tavır geliştirilmesi gerekmektedir. İkinci önkoşul yeterliliği sergilemekteki eksikliğin kişideki bir bozukluktan değil sosyal sistemin kişinin yeterliliğini kısıtlamasından kaynaklandığını görebilmektir. Bu yüzden yeterliliğin ortaya çıkmasını sağlamak için fırsatlar yaratmak gereklidir. Dunst (1988), bunlara yapabilirlik deneyimleri (enabling experiences) adını vermektedir. Üçüncü olarak ise aileler veya danışanlar, hayatları üzerinde kontrol sahibi olmayı istiyorlarsa bilgilendirilmiş kararlar almayı, ihtiyaçlarını karşılamak için kaynaklara ulaşmayı ve kendi davranışlarında değişiklik oluşturmayı öğrenmelidirler.

Bu önkoşullar ve önermeler hep birlikte ele alındığında, aileleri güçlendirmeyi sosyal bir sistem içinde ele alan bir bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Bu bakış aynı zamanda, eğitimcinin ailenin güçlenmesine ve yapabilirliğine katkısını da öne çıkararak geçmişteki rolünü sorgular hale gelmektedir (Brown ve Nott, 2005; Jackson, Traub ve Turnbull, 2008; Özdemir, 2008; Talay-Ongan, 2001). Aile merkezli uygulamalarda eğitimci sadece çocukla çalışarak, aileye ödev vererek değil, aynı zamanda ailenin kendi çocuğuyla olan etkileşimini zenginleştirerek de çocuğun gelişimine katkıda bulanan, bunun için gerekli koşulları sağlayan bir uzman olarak görülmektedir. Bu nedenle aile merkezli uygulamalarda çalışan eğitimciler, sadece çocuk değil; yetişkin eğitimcisi olarak da değerlendirilebilmektedir (Kaiser ve Hancock, 2003; Özdemir, 2008; Talay-Ongan, 2001).

Aile eğitimi alanında çalışan eğitimcilerin yetişkin öğrenmesinin bazı özelliklerini bilmeleri, uygulamanın kavramsal temellerini anlayarak uygulamalarının kalitesini arttırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca eğitimcilerin anne-babaları yetişkin öğrenenler olarak kabul etmeleri, eğitimcilerle anne-babalar arasında daha eşitlikçi bir etkileşim kurulmasını sağlayarak eğitimci-aile ilişkisini zenginleştirebilir. Bu amaçla bu çalışmada, yetişkin öğrenmesinin temel özellikleri tanımlanmış ve aile merkezli eğitim uygulamalarındaki yansımaları, işitme engelli çocuklarla sürdürülen aile eğitimi çalışmalarından örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

2. YETİŞKİN ÖĞRENMESİ

Yetişkin öğrenmesinin genel özellikleri androgoji kavramıyla açıklanmaktadır. Androgoji, ilk olarak Knowles tarafından kullanılmış (Miriam, 2011) ve yetişkin öğrenmesinin, yetişkin dönemi öncesi okullarda gerçekleşen öğrenme özelliklerinden ayırt edilmesinde büyük katkıları olmuştur. Buna göre, yetişkinler bağımsız bir benlik algısına sahip olup kendi öğrenmelerini yönlendirmek isterler. Çocuklardan farklı olarak yaşam deneyimleri vardır. Bu deneyimler, yeni öğrenmeler için kaynak oluşturmaktadır. Dışsal etmenlerden ziyade içsel etmenler yetişkini öğrenmeye güdülemektedir. Ayrıca yetişkinler, konu değil problem odaklıdırlar, edindikleri bilginin bir an önce uygulanmasını isterler. Androgojiyi temel alarak geliştirilen öz-yönelimli öğrenme, bu kavramsal çerçeveyi zenginleştirerek yetişkin öğrenimi için farklı modeller geliştirmiş ve yetişkin öğrenmesini daha detaylı tanımlamıştır. Öz yönelimli öğrenme modeline göre, yetişkinler öğrenme gereksinimlerini kendileri belirleyerek, kaynakları ve öğrenme biçimlerini saptarlar, öğrenme planlarını uygularlar, öğrenme çıktılarını kendileri kontrol ederek öğrenmeleri hakkında karara ulaşırlar (Miriam, 2011).

Öz-yönelimli öğrenme ve androgoji, yetişkin öğrenme özellikleri ile ilgilidir. Bunlardan farklı olarak yetişkin eğitimine önemli katkıları olan dönüştürücü öğrenme kuramı ise daha çok öğrenmenin bilişsel sürecine vurgu yapmaktadır. Deneyimin zihinsel oluşumu, içsel anlamı ve yansıması, bu yaklaşımın önemli öğeleridir (Cranton, 2011; Beckett, 2011). "Kişiler yaşamlarında anlamı nasıl oluşturmaktadır?" ve "Bu anlam sayesinde kişide nasıl bir dönüşüm gerçekleşmektedir?" sorusu başlıca sorudur. Dönüştürücü kurama göre, yetişkinlikte öğrenme daha önceden bildiğimiz şeylerin üzerine yenilerini eklemek değildir. Öğrenme, daha önce edinilen deneyimlerin, yeni bilgiler ışığında gözden geçirilerek yeniden yorumlanması ve anlamlandırılmasıdır. Bu bilgiler, gelecekte atılacak adımlar planlanırken kullanılır. Diğer bir deyişle öğrenme, deneyimlerimizin yorumlanmasıdır ve deneyimlerimizi yorumlamak için düşüncelerimizde, tutumlarımızda ya da bakış açımızda değişiklik yapmak gereklidir. Bakış açısındaki bütünsel bir değişiklik dönüştürücü öğrenmenin anahtarıdır. Bakış açısındaki değişiklik, genelde kriz anlarında kişinin geçmişte kendisine anlam oluşturmada rehberlik etmiş, ancak artık yetersiz hale gelen varsayımlar ve düşünceleri incelemeye ve bunlar üzerinde eleştirel düşünmeye yönelmesiyle başlar. Böyle bir değerlendirme, kişinin yaşadığı ikilemle baş edebilmesi için genellikle başkalarının yardımıyla yeni yollar aramasına öncülük eder. Süreç içindeki bu noktada başka insanlarla olan diyaloglar kişiye yardımcı olur. Diyalog, "duyarlı, saygılı, hükmetmeyen ve çarpıtılmayan iletişim" anlamında kullanılmaktadır (Cranton, 2011). Bu iletişim sayesinde yeni bir eylem planı oluşturulur ve harekete geçilir. Ortaya çıkan sonuç, yeni ve dönüştürülmüş bir bakış açısıdır. Bu yeni yaklaşım eskiye göre daha kapsayıcı, seçici ve bütünleyicidir.

Androgoji, öz-yönelimli öğrenme ve dönüştürücü kurama yönelik başlıca eleştiriler, öğrenme bağlamının tümüyle göz ardı edilmesine veya yeterince vurgulanmamasına yöneltilmektedir. Hiçbir öğrenme boşlukta gerçekleşmez (Beckett, 2011; Illeris, 2011). Kişinin geçmiş yaşantıları, kültürü, sosyo-ekonomik durumu, politik görüşleri ve benzeri birçok faktör, öğrenme bağlamını oluşturmaktadır. Bu bakış açısı beraberinde, bağlam temelli öğrenme kuramlarını getirmektedir (Illeris, 2011).

Öğrenen kişiden öğrenmenin gerçekleştiği bağlama doğru hareket etmek, öğrenmenin sosyal ve yapılandırılmış bir olgu olduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bağlam temelli kuramlar, öğrenmenin sadece bireysel, içsel, bilişsel bir süreç olarak ele alınamayacağını, bundan ziyade öğrenmenin belli durumlarda belli araçlar ya da insan ürünü yapılar (dili, sembolleri ve simgeleri içeren) aracılığıyla insanların etkileşime geçmesiyle oluştuğunu ifade etmektedir (Illeris, 2011). Öğrenmenin gerçekleştiği bağlam, ortamdaki araçlar ve kurulan sosyal etkileşim öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda günlük yaşam içinde karşılaşılan öğrenme deneyimleri, bağlam temelli uygulamalarda gerçek öğrenme fırsatları olarak görülmekte ve yetişkin eğitiminde iyi uygulamalar olarak desteklenmektedir. Öğrenenler, bilinen ilkeleri uygulamak yerine, etkinlikler yaparak gerçek öğrenmeyi yaşamaktadırlar. Gerçek yaşam deneyimleri, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Eylem içerisindeki öğrenme, eylem üzerine düşünmenin ötesine geçerek edinilen bilginin içselleştirilmesini sağlamaktadır (Beckett, 2011; Illeris, 2011).

Yukarıda sözü edilen yaklaşımlar, işitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışırken eklektik bir bakış açısıyla kullanılabilir. Bu yaklaşımlarda belirtilen öğrenme özelliklerinin aile eğitimi uygulamalarındaki kullanımına geçmeden önce, işitme kaybı ve işitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışmaktaki temel amaçları kısaca gözden geçirelim.

3. İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN AİLELERİYLE ÇALIŞMAK

İşitme kaybı, her bin canlı doğumun 3-4'ünde ortaya çıkan ve en başta dil gelişimi olmak üzere çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini etkileyebilen bir engel türüdür (White, 2006). İşitme kaybının erken saptanarak çocuğun cihazlandırılması ve sözel programlarda eğitimine başlanması, çocuğun dil edinimini sağlayarak işiten akranlarıyla beraber eğitim almasının yolunu açabilmektedir. Erken teşhis ve cihazlandırma ile birlikte işitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışmak da çocuğun sözlü dili geliştirmesinin en önemli koşullarından biridir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006). Erken teşhis ve cihazlandırma, test tekniklerindeki gelişmeler ve yeni doğan işitme taraması programları sayesinde doğumdan sonraki ilk 6 aya kadar inmiştir. Dünya standartlarında işitme kaybının teşhisi ve çocuğun cihazlandırılması ilk 3 ay içinde yapılmakta, çocuk 6 aylık olmadan da aile eğitimi programlarında eğitimine başlanması hedeflenmektedir (Yoshinago-Itano, 1998). Dolayısıyla işitme kayıplı çocuklarla çalışan eğitimciler, artık çocuklardan ziyade çocuğa bakım sağlayan yetişkinlerle çalışmak durumundadırlar. Eğitim içerikleri de çalışılan yaş grubunun özelliklerinden dolayı yapılandırılmış dil öğretiminden, doğal dil öğretimine doğru değişim göstermektedir (Brown ve Nott, 2008; Clark, 2007; DesJardin, 2006).

İşitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışırken eğitimcinin temel hedefi, anne-babaların ve çocuğun bakımıyla birincil derecede ilgilenen yetişkinlerin çocukla doğru etkileşim kurmasına yardımcı olabilecek teknik ve yöntemleri öğrenmesini sağlamaktır (Brown ve Nott, 2008; Clark, 2007; Childress, 2004; Evans ve Robinshaw, 2000; Zaidman-Zait ve

Young, 2008). Bu sayede çocuğun sözlü dili geliştirmesi için gereken fırsatlar günlük yaşam sırasında ortaya çıktığında, yetişkinler tarafından tanınarak değerlendirilebilir ve/veya bu fırsatlar yetişkin tarafından günlük rutinler ve oyunlar sırasında oluşturularak kaliteli dil girdisinin miktarı arttırılabilir. Fırsatları tanımak ve oluşturmak, çocuğun kaliteli dil girdisi almasını sağlamanın yanı sıra bu girdiyi nicelik olarak da arttırarak dil gelişimini hızlanmasına yardımcı olmaktadır.

Yetişkin eğitimi bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bu amacı gerçekleştirebilmek için eğitimci her şeyden önce aileleri çocuk yetiştirmeye yönelik kendi değer ve görüşleri olan, çocuklarıyla ilgili bilgi ve deneyimlere sahip kişiler olarak görebilmelidir. Bu sayede eğitimci, anne babaları çocuğun eğitimini, deneyimlerini paylaşarak birlikte sürdürecekleri bir paydaş olarak kabul edebilir (Dunst ve diğ., 1988; Jackson ve diğ., 2008; Kaiser ve Hancock, 2003; Mahoney ve Whedan, 1997; Talay-Ongan, 2001). Bu anlamda, aileleri etkin biçimde dinleyebilmek ve önceliklerini anlayabilmek önemlidir. Bazı aileler için çocuğun genel gelişimi ön plandayken, bazıları için çocuğun sadece dil gelişimi, bir diğeri için ise aile içinde çocuğun işitme kaybı nedeniyle değişen dinamiklerin düzenlenmesi öncelikli olabilir.

4. AİLE EĞİTİMCİLERİNİN DİKKAT ETMESİ GEREKEN ÖZELLİKLER

Eğitimci, aile ile çalışırken ailelerden gelen istek, düşünce, katkı ve eleştirilere açık olabilmeli, aile ile olumlu bir diyalog oluşturabilmelidir. Diyalog hatırlanacağı gibi, "duyarlı, saygılı, hükmetmeyen ve çarpıtılmayan iletişim" anlamında kullanılmaktadır. Eğitimcinin aile ile kurduğu bu iletişim, eğitimlerin aile tarafından nasıl algılandığını, hissedildiğini ve hatırlandığını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Brown ve Nott, 2005). Eğitimcinin aile karşısında aldığı tavır (uzman, paydaş, gözlemci, rehber, yorumcu, vb.), eğitimlerin verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Aile merkezli yaklaşımlar ve yetişkin eğitiminin genel ilkeleri göz önüne alındığında, eğitimcinin sadece bilgi sağlayan bir uzmandan çok öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir rehber konumunda olması önerilmektedir (Dunst ve diğerleri, 1988; Clark, 2007; Beckett, 2011; Illeris, 2011). Bunu sağlamak için eğitimci çocukla kendisi çalışarak aileye model olmalı, eğitim sırasında aileye yeni edindiği becerileri uygulaması ve içselleştirmesi için zaman tanımalı, çocuğun gelişimi hakkında aileyi bilgilendirmelidir. Bunların yanı sıra çocuğun gelişim seviyesine uygun çalışmalar planlayarak, eğitim amaçlarını aileye açıklamalı, amaçlara ilişkin kendi fikirlerini geliştirmesi için aileyi teşvik etmeli, kedilerine güvenmeleri için destekleyerek işbirliği oluşturmalıdır (Brown ve Nott, 2005; Estabrooks, 2006; Kaiser ve Hancock; 2003; Mahoney ve Wiggers, 2007; Mahoney, 2009).

Eğitimleri planlarken ve aileyle çalışırken eğitimcinin dikkat etmesi gereken diğer bir nokta, somut örnekler kullanması ve eğitimde kullanılan malzemenin ailenin günlük yaşamı içinde zorlanmadan bulacağı, kendi hayatına uygulayabileceği malzemeler olmasıdır (Childress, 2004; Clark, 2007; Brown ve Nott, 2005). Bu sayede, öğrenilen beceri aile bağlamında kullanılarak genellenebilmektedir. Örneğin, pahalı oyuncaklar yerine evde bulunan ve kullanmayan giysiler, ev eşyaları ile oynamak, masa hazırlama gibi günlük rutinlere çocuğun katılımını sağlamak gibi.

Daha önce belirtildiği gibi, yetişkinler bir anlam oluşturdukları zaman en iyi öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim amaçları ve uygulaması, aile için bir anlam ifade etmelidir. Başka bir deyişle; "ne yapıyorum?", "neden yapıyorum?" ve "nasıl

yapacağım?" sorularını sorduğu zaman eğitimci, aileye gereken açıklamaları yapabilmeli ve kendi cevaplarını oluşturmalarına da yardımcı olmalıdır (Kaiser ve Hancock, 2003; Estabrooks, 2006). Örneğin; eğitim amaçlarına uygun olarak evde kendilerinin yapabilecekleri çalışmaların neler olabileceğini sormak, ailenin evde kendi çalışmalarını planlamalarına yardımcı olmaktadır.

Eğitimler süresince eğitimci, her çocuk ve ailenin bir diğerinden farklı olduğunu hatırlayarak ailenin/çocuğun ihtiyaçlarına göre eğitimleri sürdürmelidir. Bu nedenle eğitimci, aileyi dikkatle dinleyerek kendisine söylenenlerin içeriğine, duygusuna ve zamanlamasına dikkat ederek cevap üretebilmelidir. Ailenin ilettiği içerik, eğitimleri şekillendirmektedir. Ailenin eğitimlere yönelik davranışı ve bunu nasıl ilettiği ise kurulan işbirliğinin işlerliğine dair eğitimciye fikir vermektedir. Ailenin davranışları ve iletişimi açık değilse eğitimci anlamadığını belirterek açıklama isteyebilmelidir. Eğitimci, ailenin tepkileri ve gelişimine göre eğitimleri sürdürmeli, aile ve çocukta gözlenen gelişmeleri aile ile paylaşmalıdır. Her eğitim sonunda mutlaka olumlu bir yön aile ile paylaşılarak daha iyi olabilecek başka bir yön hakkında bilgi verilmelidir (Clark, 2007; Kaiser ve Hancock, 2003). Örneğin; aile, oyun oynarken çocuğun ilgisini izliyor ancak bu sırada yeterli dil girdisi sağlamıyorsa eğitimci oyunla ilgili olarak aileyi teşvik ederken oyun sırasında çocukla nasıl konuşması gerektiğine dair model olarak yol gösterebilir. Eğitimlerin video kayıtları varsa bu kayıtlar daha sonra birlikte değerlendirilerek de aileye geri dönüt vermek mümkündür.

Ailenin ve çocuğun gelişimini izleyebilmek için gözlem yapmak ve değerlendirme kayıtları tutmak son derecede önemlidir. Her eğitim sonrası tutulan kayıtlar, çocuğun dil ve dinleme becerilerinin gelişimiyle birlikte ailenin gelişimini de izlemeye dönük olmalıdır. Örneğin; anne-babanın eğitim etkinlikleri sırasında çocuğun ilgisini takibi, çocukla konuşurken kullandıkları dil, sesleri dinlemeye verdiği önem gibi çocuğun dil gelişimini destekleyecek davranışlar gözlenerek kayıt edilmeli ve bu ve benzeri davranışları geliştirmek için kullanılabilecek teknikler aile ile konuşulmalıdır. Zaman içerisinde toplanan bilgiler, aile ile paylaşılarak gelişim gösteren yönler ve üzerinde çalışılması gerekenler hakkında karara ulaşılabilir (Brown ve Nott, 2005, Estabrooks, 2006).

Eğitimcinin çocukla çalışma becerisi diğer önemli bir faktördür (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Kaiser ve Hancock, 2003). Ailelerin uygulaması gereken teknikleri, eğitimci çocukla etkili biçimde sürdüremiyorsa, bunları öğretmesi de beklenemez. Uygulamanın yanı sıra eğitimcinin işitme kayıplı ve normal işiten çocukların hem dil hem de genel gelişimlerine ilişkin teorik bilgisi, ailenin sorularını cevaplayarak yapılan çalışmaların anlamını kavramalarına yardımcı olmaktadır. Teorik bilgi, çocuğun o anki gelişim seviyesini değerlendirerek çocuğa uygun eğitim planı ve malzemesi hazırlamasını da sağlamaktadır. Bu sayede, öğrenmeyi gerçekleştiren etkili bir bağlam ve eğitim ortamı sağlanmış olur. Eğitimcinin uygulama ve kuram bilgisi, aynı zamanda ailenin amaçlarını eğitim çerçevesi içine yerleştirmeye de yardımcı olmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Özetle, ailelerle çalışan eğitimcilerin hem çalıştıkları gereksinim grubuna yönelik uygulama ve kuramsal bilgisi hem de anne-babaları yetişkin öğrenenler olarak görebilmesi aile eğitimi uygulamalarının kalitesini arttırabilir. Öz yönelimli, dönüştürücü ve bağlamsal öğrenmenin temel özelliklerine göre aile merkezli eğitim

çalışmalarının düzenlemesi, eğitimci-aile ilişkisine ve eğitim seanslarında edinilen becerilerin aileler tarafından günlük hayatta kullanılır hale gelmesine yardımcı olabilir.

Her aile, daha zengin bir etkileşim kurarak çocuğunun dil gelişimini hızlandırmayı öğrenebilir. Ancak bunun için ailenin etkin bir taraf olarak eğitime katılma yönünde seçim yapması, çocuğun gelişimi için bazı tutum ve davranışlarını değiştirmeye hazır olması ve çocuğuyla ilgilenmek için zaman ayırması gereklidir. Bu seçimi desteklemek için eğitimci ailenin çocuğuyla olan deneyimlerine değer vermeli ve bilgilerini paylaşarak çocuğun dil gelişimini destekleyebileceklerini aileye hissettirebilmelidir.

Hatırlanması gereken işitme kayıplı çocukların da dili normal işiten yaşıtları gibi aile içinde yer aldıkları anlamlı ve öğrenmeyi teşvik eden günlük etkileşimler sayesinde edindikleridir. İşitme kaybının ortaya çıkışı ile bozulan aile-çocuk etkileşimlerin normalleştirilmesi, dil edinim fırsatlarının aile tarafından tanınarak değerlendirilmesinin sağlanması, her ailenin kendi yaşam biçimine, öğrenme ve etkileşim özelliklerine göre çocuğunu destekleyebilir hale gelmesi işitme kayıplı çocuğun konuşma dilini edinmesinde en önemli etkendir.

KAYNAKLAR

Beckett, D. (2011). *Adult learning: Philosophical issues. In K. Rubenson (Ed.), Adult Learning and Education*, (pp. 35-40). Oxford, UK: Academic Press.

Brown, P. M. & Nott, P. (2005). Family centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. In P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children* , (pp. 136-165). NC, USA: Oxford University Press.

Childress, D. C. (2004). Special instructions in natural environments: Best practices in early intervention. *Infants and Young Children*, 17, 162-170.

Clark, M (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss.* San Diego, Oxford, Brisbane: Singular Publishing.

Cranton, P. (2011). *Adult learning and instruction:Transformative-learning perspectives. In K. Rubenson (Ed.), Adult Learning and Education,* (pp. 53-59). Oxford, UK: Academic Press.

DesJardin, J.L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 106 (monograph), 275-298.

Dunst, C. J.,Trivette, C. M., Davis, M. & Cornwell, J. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *CHC, Fall,*17, 71-81.

Dunst, C. J. (2002). Family centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36, 139-147.

Dunst, C. J., Hamby, D. W. & Brookfield, J. (2007). Modelling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well being. *Journal of Applied Quantitative Methods,*2, 268-288.

Estabrooks, W. (2006). *AVT theory and practice*. Washington, DC: AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Evans, R. & Robinshaw, H. (2000). Community-based early provision for young deaf children aged from birth to five years. *Early Development and Care*, 165, 105-143.

Illeris, K. (2011). Characteristics of adult learning. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education,* (pp. 47-52). Oxford, UK: Academik Press.

Jackson, C. W., Traub, R. J. & Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family centered practices. *Communication Disorders Quarterly,* 9, 82-98.

Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children,* 16, 9-21.

Kelly, J. F. & Barnard, K. E. (1999). Parent education within a relationship-focused model. *Topics in Early Childhood Special Education* ,19, 151-157.

Mahoney, G. (2009). Relationship focus intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 1, 1-16.

Mahoney, G. & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children and Schools,* 29, 7-15.

Mahoney, G. & Whedan, C.A. (1997). Parent-child interaction: The foundations for family centered early intervention practice: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education,* 17, 165-184.

McWilliam, R.A., Snyder, P., Harbin, G. L., Porter, P. & Munn, D. (2000). Professionals' and families' perceptions of family centered practices in infant-toddler services. *Early Education and Development,* 11, 519-538.

Miriam, S. B. (2011). Adult learning. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education,* (pp 29-34). Oxford, UK: Academik Press.

Mitchell, W. & Sloper, P (2002). Information that informs rather than alienates families with disabled children: Developing a model of good practice. *Health and Social Care in the Community*, 10, 74-81.

Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services: from child centeredness to family centeredness. Retrieved October 17, 2008, from http://dx.doi.org/10.12739/

Rapaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowermen over prevention. *Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.

Talay-Ongan, A. (2001). Early intervention: Critical role of service providers. *International Journal of Early Years Education.* 9, 221-228.

White, K.R. (2006). Early intervention for children with permanent hearing loss: Finishing the EHDI revolution. *Volta Review,* 106 (monograph), 237-258.

Winton, P. J., Sloop, S., & Rodriguez, P.(1999). Parent education: A term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education* ,19, 157-163.

Yoshinago-Itano, C. (1998). Early identification and intervention: It does make a difference. *Audiology Today,*10 (Suppl. 11), 20-22.

Zaidman-Zait, A. & Young, R. A. (2008). Parental involvement in the habilitation process following children's cochlear implantation: An action theory perspective. *The Journal of Deaf Education and Deaf Studies,* 13, 193-214.