Doğan, M. (2014). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı)*, 111-127.
Geliş Tarihi: 19/12/2013 Kabul Tarihi: 15/12/2014

YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR, AİLE VE AİLE EĞİTİMİ: KAVRAMSAL VE UYGULAMAYA DÖNÜK GELİŞMELER*

Murat DOĞAN**

ÖZ
Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi kavramlarının bilimsel olarak çalışılması, göreli olarak kısa bir tarihsel ardalana sahiptir. Buna karşın, son 15-20 yılda, özellikle aile eğitimi yaklaşımları konusundaki tartışmalar büyük bir ivme kazanmış, alanyazında yeni bakış açıları ve uygulama önerileri yer almaya başlamıştır. Bu çalışmada, öncelikle, yetersizliği olan bireyin aile katılımının aile sistemini nasıl etkilediği ile ilgili temel açıklamalar ele alınmış, ardından aile eğitimi kavramının geleneksel yaklaşımdan aile-merkezli erken eğitim yaklaşımına doğru evrimi üzerinde durulmuş, bu iki temel yaklaşımla ilgili tartışmalara olumluluk ve olumsuzluklar açısından yer verilerek gelinen noktanın betimlenmesi girişiminde bulunulmuştur. Son olarak, aile-merkezli erken eğitim düşüncesinin toplumsal-kültürel farklılıklar açısından güçlü ve zayıf yönleri tartışılmaya çalışılarak ileriki çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yetersizliği olan Çocuklar, Aile, Aile Eğitimi, Geleneksel Aile Eğitimi, Aile-Merkezli Erken Eğitim

CHILDREN WITH DISABILITIES, PARENTS AND PARENT EDUCATION: CONCEPTUAL AND PRACTICAL ISSUES

ABSTRACT
Although the scientific study of the concepts like children with disabilities, family, and parent education had relatively a short-term historical background, there had been serious ongoing arguments increasing for the last 15 to 20 years, especially on parent education approaches. The natural consequences of such arguments were alternative conceptual and practical approaches recommended in the literature. In this study, first, the major theoretical explanations about the influence of a disabled member on the family system were taken in to account. Second, the evolutionary process of the term parent education is examined from traditional parent education to family-centered early interventions with respect to the positive and negative sides of both approaches. Third, the current position of parent education is tried to be determined. Finally, the correspondence of the idea of family-centered early intervention to social-cultural differences is discussed. The implications of this review for further studies are presented.

Keywords: Children with Disabilities, Family, Parent Education, Traditional Parent Education, Family-Centered Early Intervention

* 30 Ekim-1 Kasım 2013 tarihinde gerçekleştirilen 23.Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, e-posta: mudogan@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yetersizliği olan bireyin katılımının aileyi nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalarda temel alınan sistem kuramına göre aile; biyolojik yakınlığın ötesinde, paylaşılan alışkanlıklar ve kurallar çerçevesinde sürekli etkileşim içinde olan bireylerden oluşmuş bir sistemdir. Aileyi oluşturan her üyenin kendine özgü duygu, düşünce, davranış, tutum, gereksinim ve istekleri vardır. Bu özelliklerin tümü aileyi oluşturmakla birlikte, ailenin bütününe ilişkin yeterli açıklayıcı bilgi vermemektedir. Çünkü bir bütün olarak aile, sistem yaklaşımı gereği üyelerinin toplamından daha farklı ve büyük olup, kendine özgü bir yapı, kural, işlev ve gelişim örüntüsü yaratır (Feher-Prout, 1996; Luterman, 1987, 1997). Diğer bir anlatımla aile, üyelerinin kendi kendileriyle, birbirleriyle ve sistemin genel özellikleriyle etkileşimlerinden doğan bir yapıdır.

Aileye yetersizliği olan bireyin katılması, o ana kadar süregelen sistemi tümüyle çökertmese de sistemi köklü değişikliklere uğratmakta ve gerilim yaratmaktadır. "Yetersizliği olan bireyin aileye katılımı sistemi hangi düzenekle etkilemekte ve gerilim yaratmaktadır?" sorusu önemlidir. Luterman'a (1987) göre, ailenin en önemli özelliklerinden biri, değişim (change) ve durağanlık (stability) arasında sürekli bir dengenin (balance) olmasıdır. Sisteme yetersizliği olan bir bireyin katılımı çok keskin bir değişiklik yaratacağından, ailenin "durağanlığı sürdürme" işleviyle çakışacaktır. Dolayısıyla bu durum sistemdeki dengeli güçlerle değişim güçleri arasında dinamik bir gerilim yaratacak ve üyeler tarafından önemli bir stres kaynağı olarak algılanacaktır. Az sayıda çalışma ise, yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın anababa açısından bazı olumlu sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, anababalar yetersizliği olan çocuklarının gelişimi için sürekli bir "ortak çaba" içine girerek, öncekine oranla daha da yakınlaşıp ilişkilerini güçlendirebilirler (Kazak ve Marvin, 1984) ya da yetersizliği olan çocuğa sahip olduktan sonra o ana kadar yaşadıkları sorunların ne kadar hafif olduğunu algılayarak ilişkilerini yeniden gözden geçirebilirler (Guerin ve Fay, 1980). Ancak bir sistem olarak aile, sadece anababalardan oluşmadığı gibi, gerçek durum da her zaman bu kadar iç açıcı değildir. Alanyazında tutarlı olarak desteklenen görüş, yetersizliği olan bir üyeye sahip olmanın, bir bütün olarak aile sisteminin önemli sarsıntılar geçirmesine neden olduğu yönündedir (Ardıç, 2010; Kurtzer-White ve Luterman, 2003). Son olarak, anababanın yetersizliği olan çocuktan etkilenme oranının yetersizliğin türünden çok derecesiyle ilgili olduğu bildirilmektedir (Gargiulo, 1985).

2. Katılımla Birlikte Sistemde Yaşananlar

Endüstri devrimini gerçekleştirmiş Batı kültüründe, son dönemlerde yaygınlaşan tek ebeveynli aileler bir yana bırakılırsa, aile sisteminden kasıt, genellikle anne, baba ve çocukların oluşturduğu çekirdek aile yapısıdır. Ancak, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde anne, baba ve çocuğa ek olarak, sistemde geniş aile üyelerinin de var olduğunu düşünmek, aile üyelerinin neler yaşadığı açısından daha bütüncül bir kavrayışa neden olacaktır. Bu bakış açısıyla, izleyen bölümde aile üyelerinin, yetersizliği olan bireyin aileye katılımıyla birlikte neler yaşadıkları üzerinde ayrı ayrı durulmuştur.

2.1. Anababanın Yaşadıkları

Yetersizliği olan çocuğa sahip anababanın ilk tepkilerini açıklamada sürekli üzüntü modeli, kişisel yapılanma modeli, çaresizlik, güçsüzlük ve anlamsızlık modeli gibi çeşitli modeller var olmakla birlikte (Akkök, 1997); en sık kullanılan model "aşama modeli"dir.

Modelin özgün hali, 1969'da Elizabeth Kübler-Ross tarafından ölümcül hastalığı olan bireyler ve yakınları için geliştirilmiştir. Buna göre, bir yakınlarının –özellikle de kanser hastalarının- ölümünü bekleyen insanlar, ölümcül hastalık tanısının ardından bir dizi duygusal tepki aşamasından geçerler: *yadsıma, kızgınlık ve öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme*. Bu aşamalar, yas sürecinin evreleridir (Kübler-Ross, 1969). Sloman, Springer ve Vachon'a (1993) göre, bu duygular yalnızca fiziksel ölüm ya da kayıpların ardından değil, anababa açısından, "mükemmel" bir çocuğa sahip olma rüyasının ölümüyle de ortaya çıkabilir. Dolayısıyla, yazara göre, fiziksel ölüm ya da kayıp ***obje kaybı,*** yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak ise ***proje kaybı*** olarak kavramsallaştırılabilir. Daha açık bir anlatımla, ebeveynler her ne kadar çocuk yapmayı planlarken bunu bir proje olarak adlandırmasalar da özünde çocuk anne ve baba için bir gelecek projesi işlevi görmektedir. Bu proje içsel olarak kusursuz çocuk sahibi olmakla karakterizedir. Dolayısıyla, yetersizliği olan çocuğa sahip olmak çocuk sahibi olma projesini destekliyor görünse de kusursuz, mükemmel çocuk sahibi olma projesinin kaybı anlamına gelebilmektedir.

Schonz'un, Kübler-Ross'a dayanarak yetersizliği olan çocuk ebeveyni için uyarladığı aşama modelinde evreler ve içerikleri sırasıyla şöyledir (Luterman, 1987, 1997):

Şok: Bilişsel ve duygusal olarak kilitlenme.

Tanıma/anlamlandırma: Keder, durumla başa çıkamama, bilişsel karmaşa, öfke, depresyon, yetersizlik, suçluluk, utanç, güvensizlik, kaygı.

Yadsıma: Reddetme, yoğun kaygı, mucize arama, öfke, durumla yüzleşmekten kaçınma.

Kabullenme: Yoğun kaygı, yüzleşme, problemi tanımlama, çözüm arama, zayıf ve güçlü yönlerini fark etme, etkili başa çıkma stratejileri geliştirme.

Yeniden yapılanma: Sorunları açıkça tartışma, bilgi edinme, müdahale sürecine katılma, çocukla zaman geçirme, sorun ve çözüme dönük farkındalık geliştirme.

Bu evrelerin uzunluğu ve yoğunluğu her anababa için değişebilmekte, evrensel bir sırayı izlemekte, gelişimsel geçiş dönemlerinde yeniden yaşanabilmekte ve kriz durumunda yaşanan tepkilerle benzerlik göstermektedir (Doğan, 2001, 2009, 2013).

Aşama modeli, ailelerin ilk tepkilerini açıklamada sık kullanılsa da, ölüm ve kayıp karşısında yaşanan yas sürecine dayanan bu modeli, yetersizliği olan çocukların ailelerinde genelgeçer bir açıklama biçimiymiş gibi kabul etmenin önemli sakıncaları olabilir. Çünkü ölüm ya da fiziksel kayıptan sonra, yaşanan yasın nesnesi artık yoktur; dolayısıyla bu yasın başarılı bir şekilde çözümlenme olasılığı daha yüksektir. Ancak, süreğen bir yetersizliğin varlığında, yasın nesnesi sürekli olarak aileyle birlikte yaşamaktadır; dolayısıyla ailenin yaşadığı duygular da çoğu zaman süreğen bir hal alacaktır (Kurtzer-White ve Luterman, 2003). Öte yandan bazı araştırmacılar, yetersizliği olan bireyin aile için süreğen bir stres kaynağı olduğunu kabul etmekte; ancak bu stresin yarattığı gerilimin yetersizliğe uyum sürecine girilmesini her zaman engellemediğini vurgulamaktadırlar (ör., Adams ve Tidwell, 1989).

2.2. Kardeşlerin Yaşadıkları

Çoğunlukla göz ardı edilmesine karşın, aile sisteminin önemli bir parçası da yetersizliği olan çocuğun kardeş(ler)idir. Ailenin diğer üyelerinde olduğu gibi, kardeşler arasındaki

ilişki de sürekli bir etkileşime dayanır. Bu etkileşim içinde normal çocuk hem kardeşinin durumundan etkilenmekte hem de onu etkilemektedir. Şen (1991), yetersizliği olan kardeşi olan çocuklarda görülebilecek olası duygusal, düşünsel ve davranışsal özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Yetersizliği olan bir kardeşle yaşamayı öğrenmek ve onun isteklerine eğilmekten kaynaklı bir mutluluk (olumlu),
- Yetersizliği olan kardeşte gözlenen ufak başarılar karşısında yaşanan sevinç (olumlu),
- Kendilerine yeterli ilgi göstermedikleri gerekçesiyle anababaya gücenme,
- Sürekli yetersizliği olan kardeşe ilgi gösterildiğini düşündükleri için geliştirilen kıskançlık,
- Yetersizliği olan kardeşi ailedeki bütün sorunların kaynağı olarak değerlendirdiklerinde geliştirilen düşmanca tutum ve davranışlar,
- Kendilerinin sağlıklı olmalarından kaynaklanan suçluluk,
- Kardeşlerinin yetersizliği olmasından kaynaklı derin üzüntü,
- Kendilerinin de bir gün kardeşleri gibi olabileceklerine dair korkular,
- Kardeşlerinin yetersizliği olmasından utanma,
- Yetersizliği olan kardeşi reddetme.

Yukarıda belirtilenlerin yanında, yaşına göre değişmekle birlikte, psikanalitik kuramda öngörülen savunma mekanizmalarından biri olan gerileme/regresyon gereği, zaman zaman yetersizliği olan bir kardeşin çocukta travmatik bir etki yaratması; buna bağlı olarak altına kaçırma, tırnak yeme, parmak emme gibi göreli olarak bebeklik ve erken çocukluk çağına özgü davranışlar geliştirme; ailenin yetersizliği olan çocukla aşırı ilgilenmesi sonucu, normal çocuğun kardeşiyle özdeşim kurarak onun gibi davranmak istemesi (ör., işitme yetersizliği olan kardeşi olan çocuğun işitme cihazı takmak istemesi) tarzındaki gelişmeler de yetersizliği olan çocuk aileleriyle deneyimi olan yazarın izlenimleri arasındadır. Ayrıca, özellikle ergenlik ve sonrası çağdaki kardeşlerin, yetersizliği olan bir kardeşe sahip olmaktan dolayı, anababanın ilk tepkilerine benzer tepkiler geliştirdiğini gözlemek olanaklıdır. Diğer bir anlatımla, fiziksel, bilişsel ve duygusal olgunlaşma düzeyi yetişkinliğe yaklaştıkça, bireyin kayıp karşısında yetişkininkine benzer tepkiler geliştirme olasılığı da artıyor görünmektedir.

2.3. Geniş Aile Üyelerinin Yaşadıkları

Sosyolojik olarak aile yapıları çeşitli şekillerde birbirinden ayrılırlar. Bu ayrımlardan biri de çekirdek aile-geniş aile ayrımıdır. Çekirdek ailelerde sadece anne baba ve çocuklar yer alırken, geniş ailelerde nine, dede, annenin ya da babanın kardeşleri gibi akrabalar da bulunur. Batı kültüründe çekirdek aile olarak yaşamak geçerliyken; toplumumuzda, özellikle kırsal kesimlerde ya da kırsaldan şehre göç etmiş bazı gruplarda geniş aile biçimi halen varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla geniş aile içinde yer alan her birey aile sisteminin doğal üyesi haline gelmektedir (Doğan, 2001).

Geniş aile üyeleri de yetersizliği olan bir yeni üyeyle aynı aileyi paylaşmaktan dolayı çeşitli tepkiler geliştirebilmektedirler. Bazı geniş aile üyeleri anababanın yaşadıklarına benzer tablolar tanımlamaktadırlar. Bir araştırma bulgusu olmamasına karşın, özellikle nine ve dedelerin böyle bir durumda ya ender görülen şekilde bir destek unsuru olarak anababaların sorunla başetmelerine yardımcı oldukları ya da çoğunlukla görülen şekliyle

suçlayıcı davranarak başetmede olumsuz rol oynadıkları yönündedir. Bu kişiler destekleyici olma yönündeki iyi niyetlerine karşın, geleneksel tutumlarından ötürü suçlayıcı olabilmektedirler. Bu suçlamaların genellikle erkeğin anababası tarafından anneye yöneltildiği de uygulamadan çıkan bir başka gözlemdir. Ancak, bu izlenimin diğer kültürlere genellenemeyeceği gerçeği ve toplumumuz için geçerli olup olmadığının araştırmalarca desteklenmeye gereksinimi olduğu unutulmamalıdır (Doğan, 2001, 2010).

2.4. Anababanın Yetersizliği Olan Çocuğa Etkileri

Bu bölüme kadar aktarılan araştırma sonuçları ve görüşler yetersizliği olan çocuğun aile sisteminde yer alan üyeleri nasıl etkilediği ile ilgiliydi. Ancak ailenin bir sistem olduğu ve sistemdeki üyeler arasında sürekli ve karşılıklı bir etkileşim olduğu gerçeği, ailenin en yeni üyesi olan yetersizliği olan çocuğu da doğrudan ya da dolaylı biçimlerde etkilediği gerçeğini zorunlu kılmaktadır.

Bebeğin yaşamını sürdürebilecek kadar olgunlaşmamış olan beyni her zaman bir yetişkinin olgunlaşmış beynine gereksinim duyar. Her yenidoğan gibi yetersizliği olan çocuk da anne babanın bakımına, desteğine, ilgisine ve sevgisine muhtaçtır. Bu alandaki çalışmaların önemli bir bölümü, anababa-çocuk etkileşimi ile çocuğun gelişimi arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Çalışmalar, anababa-çocuk etkileşimindeki olumlu niteliğin (a) çocuğun bağlanma örüntülerini ve güven duygusunu (Wendland-Carro, Piccinini ve Millar, 1999), (b) gelişimsel işlevlerini yerine getirmedeki yeterliliğini ya da yetersizliğini (Mahoney ve ark., 1998), (c) sosyal-duygusal gelişimini (Scwartz, 2000), (d) bilişsel ve dilsel yeterliliğini (Dodici, Draper ve Peterson, 2003) olumlu etkilediğini tekrarlı bulgularla vurgulamıştır. Özetle, aile içindeki yetersizliği olan çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, dilsel (sözel iletişim) ve davranışsal gelişiminin aileden nasıl etkileneceği birincil olarak anababanın çocukla etkileşimlerinin kalitesine bağlı görünmektedir.

Anababa-yetersizliği olan çocuk arasındaki etkileşim örüntüsü döngüseldir: Yetersizliği olan çocuğun katılımı anababayı etkilemekte; anababanın tutum, davranış ve etkileşim örüntüleri ise çocuğun genel gelişimini etkilemektedir. Burada, hem aile hem de çocuk için önemli nokta etkileşimin niteliğidir. Özel eğitim kurumlarının ve bu alanda çalışan uzmanların anababa-çocuk etkileşiminin kalitesini artırmak için başvurduğu temel yol ise *aile eğitimi*dir.

3. ÖZEL EĞİTİMDE UYGULANAN AİLE EĞİTİMİ

Yetersizliği olan çocuklara yönelik özel eğitim düşüncesinin 1960'larda doğduğu belirtilmektedir (Watkins, 1999). 1970'li yıllardan beri ise, özel eğitim sistemi içinde aile eğitimi giderek daha önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Bruder, 2000, 2010; Bruder ve Dunst, 2005; Turnbull vd., 2007). Sağlıklı gelişim gösteren çocukların öğrenme süreçleri dünyaya geldikleri andan başlayarak kesintisiz biçimde kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte çocuklar, içinde yaşadıkları aileyi, geniş sosyal çevreyi, dünyayı ve kendilerini doğal bir biçimde tanırlar. Buna karşın, yetersizliği olan çocukların gelişim örüntüleri yetersizliğin türüne ve derecesine bağlı olarak normal gelişim gösteren çocuklardan önemli düzeyde farklılık gösterir. Kuşkusuz, bu farklılıkların tümüyle ortadan kaldırılması olanaklı değildir. Ancak, farklılıkların en aza indirilmesi; yetersizliği olan çocukların kendi potansiyellerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi; sosyal, bilişsel, duygusal, dilsel, davranışsal ve uyuma dönük yeterliliklerinin geliştirilebilmesi

ve içinde yaşadıkları toplumun üyeleri olarak en az düzeyde sorunla karşılaşmalarını sağlanabilmesi için çeşitli eğitimlerden geçmeleri gerekmektedir. Bu eğitimlerin en önemlisi erken dönemde başlayan aile eğitimidir (Bruder, 2010).

Geleneksel olarak aile eğitimi; yetersizliği olan çocuklarla ilgili özgül amaçların belirlenmesi ve bu amaçların sonuca ulaşabilmesi için, anababaların uzmanlar tarafından gerçekleştirilen sistematik etkinliklerle desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Mahoney ve Bela, 1998). Yetersizliğin türünden bağımsız olarak, aile eğitiminin amaçları ve bu amaçlar çerçevesinde gerçekleşmesi hedeflenen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Bilgilendirme: Önceki bölümlerde yetersizliği olan çocuğun ailede ne denli köklü değişikliklere yol açabileceği ve aile üyelerinin bu durum karşısında neler yaşayabilecekleri aktarılmıştı. Yaşamları boyunca ilk kez böyle bir durumla karşılaşan anababa, hem şok yaşamakta hem de yetersizliğin çocuklarının yaşamını nasıl etkileyeceğini bilmediklerinden çocuklarının geleceğiyle ilgili önemli derecede kaygı duymaktadırlar. Bu aşamada aileye yetersizliğin türü, derecesi ve olası sonuçları hakkında bilgi vermek, şok halinde olduklarını göz önünde bulundurarak bu bilgileri zaman zaman yinelemek, yetersizlikle ilgili yapılması gerekenleri (cihazlandırma, eğitim olanakları gibi) anlatmak ailenin durumu kavramasına yardımcı olacağından uyum sürecine girmelerini de destekleyecektir (Calderon ve Naidu, 2002).

2. Gerçekçi beklentiler oluşturma: Aile eğitiminin başlarında, bazı aileler çocuklarının çok kısa sürede büyük gelişmeler göstermesini ya da yapılan hiçbir şeyin işe yaramayacağını düşünebilirler. Ütopik beklentiler hayal kırıklığı, umutsuzluk ise eylemsizlikle sonuçlanabilir. Dolayısıyla anababanın çocuklarıyla ilgili gerçekçi beklentiler oluşturmasını sağlamak aile eğitiminin yaşamsal amaçlarından biri haline gelmektedir (Zaidman-Zait, 2007).

3. Çocuğun aile içindeki konumunu netleştirme: Tanının ardından bazı anababalar çoğu zaman suçluluk duygusunun da eşlik ettiği bir güdüyle çocuğun istek ve gereksinimlerine aşırı duyarlı hale gelebilirler. Bu hem çocuğun kendi gelişimini hem de kardeşlerinin duygularını olumsuz etkileyecektir. Çocuğun gereksinim ve isteklerine aşırı duyarlılık, kısa vadede anababayı rahatlatıyor görünse de, uzun vadede başedilmesi güç davranış sorunlarına yol açabilir. Bu aşamada anababalar, gerekli durumlarda kardeşler ve geniş aile üyeleri bu tarz bir yaklaşımın olası sonuçları hakkında bilgilendirilmelidirler. Yetersizliği olan çocuğa aile içinde ayrıcalıklı bir yer sağlamadığı düşüncesi aileye ayrıntılarıyla aktarılmalıdır (Turan, 2004).

4. Çocuğun genel becerilerini geliştirme: Eğitim sürecinde, hem çocuğun becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmalı hem de ailenin bu çalışmaları öğrenip evde de uygulamalarına olanak sağlanmalıdır. Zaman yetersizliği nedeniyle eğitim ortamında gerçekleştirilemeyen çalışmalar ise aileye öneri olarak ayrıntılı olarak aktarılmalı ve ailenin uygulamaları denetlenmelidir (Turan, 2012).

5. Ana-baba-çocuk etkileşimin değerlendirilmesi: Anababanın birbirleriyle ve çocukla olan etkileşim biçimlerinin, neredeyse çocuğun tüm gelişim alanlarının en iyi yordayıcısı olduğu düşünülmektedir. Eğitimlerde anababanın çocukla güvenli, duyarlı ve sorumlu etkileşimler geliştirmeleri yönünde destekleyici uygulamalar planlanmalıdır (Mahoney ve Wheeden, 1997).

6. Anababanın çocuktaki değişimleri fark etmelerine yardımcı olma: Çocuktaki ilerleme hızı zaman zaman düşünüldüğünden daha yavaş seyredebilir. Bu da ailelerde eğitime devam etmekle ilgili bir isteksizlik ve güdülenme eksikliğine yol açabilir. Bu durumda aileler çocuklardaki bireysel farklılıklar konusunda eğitilmeli, bekledikleri kadar olmasa da bir ilerlemenin gerçekleştiği somut veriler (ör., kayıtlar) kullanılarak anlatılmalıdır. Aksi halde, çocuklarındaki gelişmeyi fark edemeyen ailede hem çocuğun geleceğine hem de eğitimin yararına ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler gelişecektir (Cole ve Flexer, 2007; Turan 2004).

Aile eğitimine mümkün olduğunca erken başlanması ve amaçların gerçekleşmesi için maksimum çabanın gösterilmesi hem çocuk hem de anababa açısından olumlu sonuçlar elde etme olasılığını artıracaktır. Son yıllarda, bu alanda çalışan uzmanlar arasında aile eğitiminin felsefesi ve uygulamalarına dönük önemli tartışmalar yaşanmaktadır. İzleyen bölümde bu açıklamalara yer verilmiştir.

4. GELENEKSEL AİLE EĞİTİMİNDEN AİLE-MERKEZLİ ERKEN EĞİTİME

1970'lerle birlikte yetersizliği olan çocukların anababalarıyla yapılmaya başlanan aile eğitimi çalışmaları, 1980'lerin sonunda yeni bir boyut kazanmıştır. Bu yeni boyut, erken eğitime ve aile sisteminin diğer üyelerine yapılan vurgunun giderek artmasıdır (Bruder ve Dunst, 2005; Mahoney ve Wheeden, 1997; Turnbull vd., 2007; Winton, Sloop ve Rodriguez, 1999). 1990'ların ikinci yarısına gelindiğinde ise, aile eğitimi kavramı kökten eleştirilere maruz kalmış ve yeni kavram ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır (Dempsey ve Keen, 2008; Dunst, 2002; Dunst, Trivette ve Hamby, 2007). Temel eleştiri, Türkçede kullanılan biçimiyle, aile eğitimi (family training; parent education) teriminin, uygulamada gerçekleştirilmek istenen içeriği yansıtmadığı ile ilgilidir. İlk olarak, terimde yer alan *aile*; geniş aile, kardeşler, bakıcılar gibi aile unsurlarını kapsamamakta, sadece anababayla sınırlı kalmaktadır. Bu da ailenin bir sistem olduğu gerçeğiyle uyuşmamaktadır. *Eğitim (education)* terimi ise tanımı gereği; bireyin bilgi, beceri, zihin, kişilik vb. özelliklerini geliştirmek amacıyla okullarda ya da diğer kurumlarda verilen formel eğitim ve öğretim uygulamalarını kapsar. Dolayısıyla aile eğitimiyle anlatılmaya çalışılan, bir anlamda, bilenden bilmeyene, yani, uzmandan anababaya aktarılan bilgidir. Bu da aile merkezli uygulamaların taşıması gereken felsefi ve uygulamaya dönük özellikleriyle tam olarak örtüşmemektedir (Wade, Mildon ve Matthews, 2007; Winton vd., 1999). Bu sorunu aşma çabaları doğal olarak yeni bir bakış açısını ve bunu yansıtan terminolojiyi doğurmuştur.

Geleneksel aile eğitimi yaklaşımına alternatif olarak öne sürülen ve son yıllarda daha çok kabul gören erken eğitim modeli aileyi merkeze alır ve ailenin eğitimlere etkin katılımını gerekli kılar (Acar ve Akemoğlu, 2014; Baird ve Peterson, 1997; Mahoney ve Wheeden, 1997). Aileye yönelme derecesinin giderek artması koşuluyla, bu yaklaşımlar kendi içinde söyle sıralanabilir: uzman-merkezli (professionally-centered), aile-bağıntılı (family-allied), aile-odaklı (family-focused) ve aile-merkezli (family-centered) (Dunst, 2002; Espe-Sherwindt, 2008). Tablo 1'de aile merkezli uygulamalarda uzmanın ve ailenin sürece katılım derecelerini gösteren modeller, modellerdeki asıl karar vericiler ve modellerin açıklaması yer almaktadır.

Tablo 1.
Aile Merkezli Uygulamalarda Katılım Derecesini Gösteren Modeller

Model	Asıl Karar Verici	Açıklama
Uzman-merkezli	Uzman	Çocuk ve ailenin ihtiyaçlarını belirleme ve gidermede temel kişi uzmanlardır. Ana karar verici uzman olduğundan ailenin uzmanların kararlarına uyması beklenir.
Aile-bağıntılı	Uzman	Uzmanlar ailenin müdahale yeteneği olduğunu düşünür, ancak ailenin, çocuğun ve müdahalenin ihtiyaçları uzmanlarca belirlenir.
Aile-odaklı	Aile ve Uzman	Aileler uzmanlar tarafından kendilerine sunulan çeşitli seçenekler arasından uzman desteğiyle seçim yapabilen danışanlardır.
Aile-merkezli	Aile	Uzmanlar aileleri eşit ortaklar olarak algılar. Müdahale her bir aile ve çocuk için aile tarafından belirlenmiş ihtiyaçların bireysel, esnek ve duyarlı biçimde giderilmesi için tasarlanır. Müdahale aile işlevselliğini güçlendirme ve desteklemeye odaklanır. Asıl karar verici ailedir.

Not. Dunst (2002) ve Espe-Sherwindt (2008)'ten uyarlanmıştır.

Tablo 1'den de izlenebileceği gibi, uzman-merkezli modelde uygulama sürecinin tüm kontrolü uzmanlara bırakılmaktadır. Aile-bağıntılı modelde ailenin yeteneklerine saygı duyulmakla birlikte sürecin tüm ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesinde yine ana unsur uzmanlardır. Aile-odaklı modelde artık aile seçim yapabilen bir sistem olarak düşünülür, ancak ailenin bunu yapabilmesi uzman desteğiyle mümkündür. Son olarak, aile-merkezli modelde aile ve uzman eşittir ve sürecin her aşamasında asıl karar verici ailedir (Dunst, 2002; Espe-Sherwindt, 2008). Aileyi merkeze alan erken eğitimin özünde yatan ve aynı zamanda güncel kılan felsefe şöyle özetlenebilir: Aile birbiriyle etkileşen üyelerin oluşturduğu bir sistemdir (Scwartz, 2000), dolayısıyla aile, çocuğu en iyi bilen, çocuğun geleceğine karar veren ve uzmanlarla sürekli ilişkide bulunan tek yapıdır (Baird ve Peterson, 1997). Bu yaklaşımın izleyicisi olan uzmanların temel işlevleri ise (a) ailenin zayıflıklarını değil güçlü yönlerini ortaya çıkarma ve destekleme, (b) ailenin karar ve seçimini destekleme, kaynakların kullanımı konusunda yüreklendirme ve (c) aile ile işbirliğine yönelik bir ilişki kurmadır (Dunst, 2002; Espe-Sherwindt, 2008).

Günümüzde aile merkezli modeller çeşitli terimlerle anılabilmektedir: *Aile-merkezli erken eğitim/müdahale* (family-centered early intervention), *aile merkezli yardım sağlama* (family-centered helpgiving), *aile merkezli hizmetler* (family-centered services) ve *aile merkezli uygulamalar* (family-centered practices) (Dunst vd., 2007). Anılan terminolojik farklılıklara karşın, birçok araştırmacı tarafından aile eğitimi yerine önerilen ve bu çalışmada da kullanılan kavram "Aile-Merkezli Erken Eğitim"dir (Bruder, 2010; Dunst, 2002; Watkins, 1999; Winton vd., 1999). Bu yaklaşım temelde "erken tanı ve

müdahale hayat kurtarır" genel sayıltısının erken müdahaleye bir yansıması olarak düşünülebilir (Watkins, 1999). Aile eğitimleri genellikle çocuk-merkezlidir. Ancak Aile-merkezli erken eğitim yaklaşımı çocuğu değil çocuğun da içinde yer aldığı aileyi doğrudan merkezde kabul eder. Sistem kuramının öngödüğü şekliyle, aile bir sistemdir ve içinde bulunduğu diğer sistemlerden etkilenir. Dolayısıyla sadece çocuğu merkeze almak bütünlük düşüncesini yansıtmayacaktır (Baird ve Peterson, 1997). Aile-merkezli erken eğitimi anlamak için gelişimini, tanımını, içeriğini, felsefesini ve uygulamalarını gözden geçirmek uygun olacaktır (Bu konuda kapsamlı bir tarama için bk. Birkan, 2002). Günümüzde aile merkezli uygulamalar, profesyonel yardım/destek hizmeti verilen insan hizmetleri, eğitim, halk sağlığı ve diğer alanlarındaki programlar ve örgütler tarafından başvurulan ana dayanak haline gelmiştir. Gelinen noktada aile-merkezli uygulamalar erken çocukluk dönemi müdahale programlarında, aile destek programlarında, zihinsel yetersizlik ve gelişimsel yetersizliklere hizmet veren programlarda, hastanelerde, tıbbi uygulamalarda ve diğer pediatrik programlar ve ortamlarda doğal bir seçim pratiğine dönüşmüştür (Dunst vd., 2007). İzleyen bölümde aile-merkezli erken eğitimin öncülleri, felsefesi ve ilkeleri, bileşenleri, yapısı ve gelişiminin önündeki engeller irdelenmeye çalışılmıştır.

4.1. Aile-Merkezli Erken Eğitim Yaklaşımının Gelişiminde Etkili Öncüller

Aile-merkezli erken eğitim yaklaşımının gelişmesinde, yasal müfredatta alınmasında ve yaygınlık kazanmasında kendinden önceki bazı gelişmeler etkili olmuştur. Bu gelişmeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a) Rus psikolog Vygotsky tarafından ortaya atılan sosyo-kültürel kuramın genel eğitimde ve zamanla özel eğitimde büyük yankı uyandırması. Vygotsky, bireysel yeteneklerden dil ve bilişin bireyin sosyal çevresiyle kurduğu nitelikli etkileşimler sonucu geliştiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla çocuğun diğer insanlarla özellikle de yetişkinlerle kurduğu etkileşimin niteliği onun diğerlerinden ne kadar farklı olacağının belirleyicisidir (Vygotsky, 1986). Çocuğun temel sosyal çevresi aile üyelerinden oluştuğuna göre, anababanın çocukla kuracağı etkileşimin niteliğinin çocuğun gelişimsel seyrini büyük oranda belirleyeceği ileri sürülebilir. Bu da ailenin neden merkeze alınması gerektiğinin kuramsal dayanaklarından birini oluşturmaktadır.
b) Bronfenbrenner tarafından 1979'da geliştirilen ekolojik modelin sosyal bilimler ve eğitim çevrelerince yoğun destek görmesi. Model bireyin sosyal, bilişsel, duygusal gelişiminde çevresel/ekolojik ve bağlamsal etkenlerin ne denli önemli bir yere sahip olduğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, çocuk için en önemli çevresel değişken olan aile özel bir anlam kazanmaktadır (Bronfenbrenner ve Evans, 2000).
c) Tamamlayıcı eğitimde erken müdahale/eğitimin öneminin giderek daha iyi anlaşılması (Mahoney ve Wheeden, 1997).
d) Eğitimde yalnızca yapılandırılmış ortamların değil, doğal/normalize ortamların da özellikle yetersizliği olan bireyin gelişiminde gerekli olduğunun anlaşılması (Mahoney ve Bela, 1998; Mahoney ve Wheeden, 1997).
e) Aile sistemi kuramının gelişmesi ve aileyle ilgili hemen her alanda kabul görmesi (Feher-Prout, 1996).
f) John Bowlby tarafından geliştirilen bağlanma kuramının araştırmalarca desteklenmesi ve genel kabul görmesi. Kuram, çocuğun bağlanma stillerinin gelişiminde anababa/bakımveren ile çocuk arasındaki etkileşimin birinci derecede

rol oynadığını öne sürmektedir. Birincil bakımveren ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliği, çocuğun güvenli, kaygılı-kaçınan ya da kaygılı-kararsız bağlanma stillerinden hangisini geliştireceğini belirler (Santrock, 2009). Model, güvenli bağlanma stilinin geliştirilebilmesi için anne-çocuk ilişkisinin niteliğine yaptığı vurgu nedeniyle, erken dönem aile eğitimi programlarının içeriğini de doğrudan etkilemiştir.

4.2. Aile-Merkezli Erken Eğitimin Felsefesi ve İlkeleri

Özel eğitimde aile-merkezli erken eğitimin temel ilkesi, ailenin özel gereksinimli çocuğun bakımında aktif rol almasıdır. Erken eğitim sürecine dayalı aile merkezli felsefenin altındaki temel varsayımlar aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Baird ve Peterson, 1997):

- Çocuğu en iyi bilen ailedir.
- Aile, aile ve çocuğun geleceğiyle ilgili kararlar alan tek yapıdır.
- Aile, hem çocuğun hayatında hem de uzmanlarla ilişkide sürekli olarak vardır.
- Ailenin kararları katılımları kadardır.
- Amaçlar ve hedeflerin belirlenmesinde ailenin öncelikleri esastır.
- Anababa ve uzmanlar arasında işbirliğine dönük bir güven ilişkisine gereksinim vardır.
- Ailenin kültürel kimliğine, inançlarına, değerlerine ve başa çıkma tarzlarındaki farklılıklara saygı esastır.

Bu varsayımlara Dunst (2002) tarafından yapılan eklemeler ise şöyledir:

- Uygulamalarda ailenin bireysel özelliklerine duyarlı, esnek ve sorumlu davranış temeldir.
- Ailenin sağlıklı kararlar verebilmesi için bilgilerin paylaşımı önemlidir.
- Aile program seçenekleri arasından istediğini seçme özgürlüğüne sahiptir.
- Çocuk, anababa ve aile açısından en iyi sonuçların alınabilmesi için gerekli kaynakların ve desteğin taşınabilir olması esastır (eğitim ailenin gereksinimlerine göre merkez-odaklı ya da ev-odaklı olabilir).

Yukarıda özetlenenler aile-merkezli felsefenin temel varsayımları gibi görünse de aynı zamanda uygulama ilkeleri olarak da düşünülmelidir.

4.3. Aile-Merkezli Erken Eğitim Uygulamalarının Bileşenleri

Aile-merkezlilik felsefesinden yola çıkarak aile-merkezli erken eğitim uygulamasında iki temel bileşenin yer alması gerektiği öne sürülmüştür. Bunlar Tablo 2'de özetlendiği üzere ilişkisel bileşenler ve katılıma dönük bileşenlerdir (Dunst, 2002):

Tablo 2
Aile-Merkezli Erken Eğitim Uygulamalarının Bileşenleri

Bileşenler		Bileşendeki Ana Kavramlara Örnekler
İlişkisel (Relational)		▪ Aktif dinleme ▪ Empati ▪ Sıcaklık/yakınlık ▪ Özgünlük ▪ Çalışma işbirliği ▪ Profesyonel ilişki vb.
Katılıma (Participatory)	Dönük	▪ Eylem yönelimli ▪ Aileyi güçlendirici ▪ Ailenin karar vermesine katkı sağlayıcı ▪ Ailenin kapasite ve bilgisini kullanmasını destekleyici ▪ Ailenin yeni beceriler edinmesini sağlayıcı vb.

Dunst vd. (2007) ve Wade vd. (2007)'den esinlenilerek oluşturulmuştur.

Tablo 2'deki örneklerinden de anlaşılabileceği üzere aile merkezli erken eğitimin *ilişkisel bileşenleri* daha çok aileyle sürekli etkileşim halinde olan uzmanın temel klinik görüşme becerilerini ifade etmektedir. Aktif dinleme, anlama, empati kurma, saygı duyma, kabul etme, yargılayıcı olmama gibi temel beceriler uzmana aileyle profesyonel ilişki kurmada yardımcı olmaktadır. Çalışma işbirliğine dönük ilişkinin kurulabilmesi için yeterli bir uygulamacı mutlaka bu özelliklere sahip olmalıdır. Bu noktada ayrıca ailenin kapasitesine ve yeterliliklerine karşı profesyonel inanç ve tutumlar da önem kazanmaktadır. Aile-merkezli erken eğitim uygulaması yapan uzmanlar yaptıkları işe ve ailelerin yeterliliklerine inanmadıkları sürece işbirliğine dönük profesyonel ilişki kurmak olanaklı değildir. *Katılıma dönük bileşenler* uzmanların, ailenin yakınmalarına ve önceliklerine duyarlı olmasını, ailenin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmasını, uygulamalarda esnek davranmasını, ailenin kararlarını, kapasitesini ve mevcut bilgilerini desteklemesini ve ailenin yeni beceriler edinmesine yönelik eylem yönelimli çalışmasını gerekli kılmaktadır. Dunst ve diğerlerinin (2007) toplam11.000 katılımcılı 47 araştırmayı ele aldıkları kapsamlı meta-analiz çalışmasında, aile ve çocuğun gelişimsel seyri açısından hem ilişkisel hem katılıma dönük uygulamaların önemli görüldüğü, ancak katılıma dönük uygulama bileşeninin sonucu etkileme gücünün daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

4.4. Aile-Merkezli Erken Eğitimin Yapısı

Geleneksel aile eğitimi çocuk-merkezli bir yapıdır, oysa aile-merkezli erken eğitim aileyi odağa alır. Kuşkusuz burada da temel hedef çocuğu büyümesine ve gelişmesini sağlamaktır. Ancak bu hedefin başarılması, aile içindeki çocuğa yönelmekle olanaklı değildir. Bir anlamda burada aile eğitimi, genel sosyal destek sistemlerinden biri olarak görülmektedir. Aile-merkezli erken eğitimin yapısında dört temel unsurun varlığından söz edilebilir (Dunst, 1999, s.223):

1. *Çocuğun büyümesi ve gelişmesi*: Bu unsur, diğer üç unsurun tam merkezinde yer alır ve bu alandaki amaçların ne kadar başarılı olacağı diğer unsurların etkileşimine ve başarısına bağlıdır.

2. *Çocuğun öğrenme olanakları*: Çocuğun hedeflenen gelişim düzeyine ulaşabilmesi için öğrenme olanaklarından yeteri kadar yararlanması gerekir. Bu öğrenme olanakları merkezler ya da okullar gibi yapılandırılmış ortamlarda sağlanabileceği gibi, çocuğun kendi evinde de sağlanabilir. Aile-merkezli eğitimde çocuğun gereksinimleri göz önünde bulundurularak, gerekli durumlarda ev-merkezli uygulamalar da yapılır. Bunun temel mantığı şudur: Bütün çocuklar zamanlarının çoğunu aileleriyle geçirmektedirler. Dolayısıyla evde verilecek eğitim kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu eğitim, merkezde verilen eğitimin sürekliliğini de sağlayacaktır.

3. *Anababa desteği*: Anababalara bilgi, öneri, danışma ve eğitim hizmeti alabilecekleri koşullar sağlanmalıdır. Bu hem kendi gelişimleri hem de çocuklarının gelişimi için kaçınılmaz koşuldur. Bu eğitim de hem merkezlerde hem evde sağlanabilir.

4. *Aile/Toplum desteği*: Anababa dışındaki aile üyeleri ve toplumsal sistem birer sosyal destek unsuru olarak ele alınmalıdır. Aile eğitiminin bir getirisi de özellikle aile için önemli bir sosyal destek ağı oluşturmasıdır. Çocuğun ve anababanın dünyasının sadece merkezde ya da evde verilen eğitimle sınırlı olmadığı unutulmamalı, anababanın diğer toplumsal sistemlerle uygun ilişkiye girmesi desteklenmelidir. 2. 3. ve 4. maddeler sağlanırsa çocuğun büyümesi ve gelişmesi de bundan doğal olarak olumlu etkilenecektir.

4.5. Aile-Merkezli Erken Eğitimin Önündeki Engeller

Aile-merkezli erken eğitim sağlam felsefi temel ve ilkelere dayalı ideal bir aile eğitimi modeli olarak sunulmaktadır. Ancak Bruder'e (2000, s.117) göre, aile-merkezli erken eğitim ile ilgili uygulamalarda ve araştırmalarda önemli sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Bu sorunlar dört temel başlık altında ele alınabilir:

1. *Araştırma ve uygulama arasındaki uçurum*: Uygulamacılar, çoğu zaman konuyla ilgili araştırma sonuçlarını kullanmadıkları gibi, aile-merkezli felsefeye de yeteri kadar değer vermemektedirler. Uygulamacılar açısından bunun çeşitli nedenleri vardır: (a) Araştırmalarda kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin işevuruk tanımları net olmadığından tekrarlı ve tutarlı sonuçlara ulaşılamamaktadır, (b) Araştırmacılar, buldukları her sonucun uygulanabileceğine inanmaktadırlar, oysa uygulamada bunu yapmak olanak dışıdır, (c) Araştırmacılar uygulamada gerçekten neye gereksinim olduğunun yeterince farkında olmayabilmektedirler, bu da yaptıkları araştırmaların uygulamaya aktarılması olasılığını azaltmaktadır.

2. *Personel eğitimindeki yetersizlikler*: Aile-merkezli erken eğitim sisteminin uygulanabilmesi büyük oranda yeterli sayıda yetişmiş personelin varlığıyla olanaklıdır. Oysa uygulamaya çıkan birçok uzman çeşitli konularda ek eğitimlere gereksinim duyduklarını bildirmektedirler.

3. *Yasal tanımlamaların karmaşıklığı*: Bu işle ilgili yasal kurumlarda yapılan Aile-merkezli erken eğitim tanımından neyin kastedildiğini anlamak çok güç

olduğundan, uygulamanın hangi esaslara göre yapılacağı konusunda kamaşa yaşanmaktadır.

4. *Uygulamacı tutumları*: Geleneksel eğitim almış uygulamacıların tutumları değişime dirençli olarak yapılanabilmektedir. Çoğunlukla uygulamacılar kendilerini "uzman" aileleri ise "hasta" olarak görme eğilimindedirler. Aile-merkezli erken eğitim gibi yeni yaklaşımlara uyum sağlamada güçlük yaşıma olasılığı her zaman vardır.

5. DEĞERLENDİRME

Yetersizliği olan bireyin aile sistemine katılımının, aileyi nasıl etkilediğine dair en çok kabul gören açıklamalardan biri olan aşama modelinin yeterlilikleri göz önünde bulundurulmak kaydıyla, yetersizlikleri de gözden kaçırılmamalıdır. Modelin özgün halinde yas nesnesinin artık ortamda bulunmadığı, ancak uyarlanmış modelde yas nesnesinin ailenin yaşayan bir üyesi olduğu gerçeğine özel bir dikkat göstermek gerekli olabilir. Modelin özgün hali ile uyarlanmış halinin özellikle kabullenme ve yeniden yapılanma evresine ulaşma açısından karşılaştırılması anlamlıdır. Bir kaçınılmazlık olmamakla birlikte, yetersizliği olan çocuğa sahip olmak kimi zaman kabullenme ve yeniden yapılanma evrelerine ulaşmayı engelleyebilmektedir. Dolayısıyla, özellikle ailenin yetersizlikten nasıl etkilendiğine dair yeni açıklamalara gereksinim olduğu açıktır. Ayrıca bu açıklamaların kültüre duyarlı olması, ülkemizde yaşayan yetersizliği olan yakınlarını anlamak açısından duyarlılığı artıracaktır.

Özel eğitimde uygulanan aile eğitiminin hem ailenin kendisinde hem de çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil becerilerini geliştirmedeki etkisi açıktır (Turan, 2012). Bu konuda ulusal ve uluslararası alanyazında pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Dunst ve diğerlerinin (2007) aile merkezlilik anlayışına dayanılarak gerçekleştirilen 47 çalışmayı gözden geçirdikleri meta-analiz araştırması kapsamlı bir özet niteliğindedir. Buna göre aile merkezli yardım sağlama çalışmaları (a) aile öz-yeterlilikleri, (b) katılımdan sağlanan doyum, (c) çocuk yetiştirme becerileri, (d) kişisel ve ailesel iyi olma hali, (e) sosyal destek ve (f) çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil becerilerindeki gelişiminde ve işlevselliğinde önemli ilerlemeler sağlamaktadır. Ülkemizde gerçekleştirilen pek çok çalışma da benzer sonuçları işaret etmektedir. Küçüker, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2001) Küçük Adımlar Erken Eğitim Programına dayalı çalışmada gelişimsel yetersizliği olan 54 anababanın aile eğitiminin ardından anababa-çocuk etkileşim düzeyinde artma olduğunu göstermişlerdir. Eş zamanlı ipucu işlem sürecinin aileler tarafından kullanılmasını hedefleyen, gelişimsel gerilikten etkilenmiş dört çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilen çalışmaların birinde (Batu, 2008) aile eğitimi programının ev ilerinin kazanımında, diğerinde (Tekin-İftar, 2008) alışveriş becerilerinin kazanımında bir artışa yol açtığı ortaya konmuştur. Yücel ve Cavkaytar (2007) ise aile eğitim programının uzaktan eğitim yoluyla sunulmasının ailelerin bilgi düzeyini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuşlardır. Özetle ülkemizde farklı biçimlerde, farklı gruplara, farklı yöntemlerle uygulanan aile eğitimi programlarının çocukların özbakım, sosyal ve gündelik becerilerinin gelişiminde etkili sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Tavil ve Karasu, 2013).

Anılan aile eğitimlerin, ailelerin yaşadığı diğer sorunlara da yönelmesi önemlidir (Cavkaytar, 2010). Bruder (2000) tarafından belirtilen aile-merkezli erken eğitimin uygulamaya aktarılmasında karşılaşılabilecek sorunlar oldukça net görünmektedir.

Ancak, burada başka bir noktanın ayrıca altının çizilmesi gerekli görülmektedir. Aile-merkezli erken eğitimin temel felsefelerinden biri de ailenin kültürel özelliklerine duyarlı olmaktır. Açımlandığında benzer bir cümle şu şekilde kurulabilir: "Aile-merkezli erken eğitim, uygulanacağı ülkenin toplumsal-kültürel yapısına, ekonomik durumuna, vasıflı eleman gücüne vs. uygun olmalıdır." Bu çerçeveden bakıldığında, bu kavramsal tartışmalar gelişmiş Batı ülkeleri –özellikle de ABD- için gerekli olabilir; ancak Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ekonomik durum, sosyal refah, yetişmiş personel durumu, eğitim politikaları, aile eğitimi veren merkez sayısı gibi özellikler unutulmamalıdır. Elbette bu alanda çalışan uzmanların gelişmeleri takip edip, araştırma sonuçlarından yararlanmaları bir gerekliliktir, ne var ki, önerilen modellerin uygulaması için yeterli donanıma sahip olmadığı gerçeğini göz ardı edilmemelidir. Aile-merkezli erken eğitimin uygulanabilir olması; yeterli ve tutarlı araştırma sonuçlarına, bu alandaki yetişmiş personel gücüne, programların uygulanabilirlik niteliğine ve hizmetlerin yeterliliğine bağlıdır (Bruder, 2000; Bruder ve Dunst, 2005). Son olarak ülkemizdeki aile merkezli erken eğitim çalışmalarının sayı ve nitelikçe arttırılmasının alanın kendisi, aileler ve çocuklar için bugün olduğundan daha yararlı sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

Acar, S. ve Akemoğlu, Y. (2014). Practices for parent participation in early intervention/early childhood special education. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(1), 80-101.

Adams, J. W., & Tidwell, R. (1989). An instructional guide for reducing the stress of hearing parents of hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf, 135,* 233-238.

Akkök, F. (1997). Farklı özelliği olan çocuk anne babalarının yaşadıkları. A. N. Karancı (Ed.). *Farklılıkla yaşamak: Aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği* (9-23). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ardıç, A. (2010). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s.19-49). Ankara: Maya Akademi.

Baird, S., & Peterson, J. (1997). Seeking for a comfortable fit between family-centered philosophy and infant-parent interaction in early intervention: Time for a paradigm shift. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(2), 99-106.

Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(4), 541-555.

Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi, 3*(2), 99-111.

Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 105-115.

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children,* 76(3), 339-355.

Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2005). Personnel preperation in recommended early intervention practices: Degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 125-133. doi: 10.1177/02711121405025001030l

Calderon, R. & Naidu, (2002) S. Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review.* 100 :53 –84.

Cavkaytar, A. (Ed.). (2010). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. Ankara: Maya Akademi.

Cole, E. B. & Flexer, C (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking,birth to six*. (pp. 3-9) San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.

Dempsey, I. & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered sevices for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 42-52. doi: 10.1177/0271121408316699

Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 124-136.

Doğan, M. (2001). *İşitme engelli çocuğa sahip ebeveynlerin çeşitli psikolojik değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doğan, M. (2009). *İşitme kayıplı çocuğa multidisipliner yaklaşım içinde bir disiplin olarak psikoloji ve psikologlar.* Sözlü Bildiri. 5. Koklear İmplantasyon Otoloji-Nörotoloji Odyoloji Kongresi, Eskişehir.

Doğan, M. (2010). Comparison of the parents of children with and without hearing loss in terms of stress, depression, and trait anxiety [İşitme engelli çocuğu olan ve olmayan ana-babaların stres, depresyon ve sürekli kaygı belirtileri yönünden karşılaştırılması]. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2*(3), 231-253.

Doğan, M. (2013). *İşitme ayıplı çocuk ve ailelerine psikolojik yaklaşım*. Sözlü Sunum. Koklear İmplantasyona Psikolojik Yaklaşım Kongresi, Konya.

Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 141-172.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*(3), 139-148.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving pactices research. *Mental Reterdation and Developmental Disabilities, 3,* 370-378. doi: 10.1002/mrdd.20176

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning, 23*(3), 136-143.

Feher-Prout, T. (1996). Stress and coping in families with deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*(3), 154-167.

Gargiulo, M. (1985). *Working with parents of exceptional children: A guide for professionals.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Guerin, P. J., & Fay, L. F. (1988). Triangles in marital conflict. *The Family, 12*(1), 8-18.

Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family Relations, 33*, 67-77.

Kurtzer-White, E., & Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities (Research Reviews), 9*, 232-235.

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying.* Macmillan: Collier Books.

Luterman, D. (1987). *Deafness in the family.* Boston: College-Hill Press.

Luterman, D. (1997). Emotional aspects of hearing loss. *The Volta Review*, 99(5), 75-83.

Mahoney, G., & Bela, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes, *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(2), 88-92.

Mahoney, G., & Wheeden, C. (1997). Parent-child interaction - The foundation for family-centered early intervention practice: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(2), 165-184.

Santrock, J. W. (2009). *Life-span development* (Ninth ed.). USA: McGraw-Hill Companies.

Scwartz, I. S. (2000). Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 123-128.

Sloman, L., Springer, S., & Vachon, M. L. S. (1993). Disordered communication and grieving in deaf member families. *Family Process, 32*, 171-183.

Şen, F. M. (1991). *İşitme engelli kardeşi olan çocukların psikolojik durumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim, 3*(168), 8-95.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(2), 249-265).

Turan, Z. (2004). Engelli çocukların aile eğitimi. S. Türküm (Ed.). *Ana-baba eğitimi* (s.147-166). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Turan, Z. (2012). Early intervention with children who have a hearing loss: Role of the professional and parent participation. In S. Naz (Ed.), *Hearing loss* (pp. 117-133) Crotia: InTech.

Turnbull et al. (2007). Family supports and services in early intervention: A bold vision. *Journal of Early Intervention, 29*(3), 187-206. doi: 10.1177/105381510702900301

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (Revised edition). Massachusetts: The MIT Press.

Wade, C. M., Mildon, R. L., & Matthews, J. M. (2007). Service delivery to parents with an intellectual disability: Family centred or professionally centred? *Journal of Aplied Rserach in Intellectal Disabilities, 20,* 87-98. doi: 10.1111/j.1468-3148.2005.00297.x

Watkins, B. (1999). Family-centered early intervention. *Bilingual Review, 24*(1/2).

Wendland-Carro, J., Piccinini, C. A., & Millar, S. W. (1999). The role of an early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction. *Child Development, 70*(3), 713-721.

Winton, P. J., Sloop, S., & Rodriguez, P. (1999). Parent education: A term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 157-160.

Yücel, G. ve Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of parent education programme offered thtough distance education about independent autistic children education centre. *Turkish Online Journal of Distance Education, 8*(1), 23-32.

Zaidman-Zait, A. (2007). Parenting a child with a cochlear implant: A critical incident study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(2), 221-241.