

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE
AİLE KOÇLUĞU: BİR DERLEME ÇALIŞMASI¹**

*COACHING PARENTS IN TEACHING THEIR CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER*

Aynur GICI VATANSEVER^{*}, Emine AHMETOĞLU^{}**

*Geliş Tarihi: 03.12.2022
(Received)*

*Kabul Tarihi: 27.11.2023
(Accepted)*

ÖZ: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlikler ile sınırlı / tekrarlanan davranışlar olmak üzere iki temel karakteristik özellikle kendini gösteren karmaşık nöro-gelişimsel bozukluktur. Bu durum, OSB'nin nedenlerinin ortaya konulmasının, olası önleme yollarının belirlenmesinin ve daha da önemlisi çocuk-aile eğitiminin önemini ve ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. OSB'li çocuklarda erken ve yoğun davranışsal müdahale en etkili müdahale biçimidir. Bu kapsamda nitelikli ve işlevsel erken ve yoğun özel eğitim verebilmek ancak aile işbirliği ile mümkün olmaktadır. Alanyazında erken müdahalenin özel eğitimciler ve aile üyeleri tarafından sunulması erken müdahale programlarını çeşitlendirip zenginleştirdiği gibi öğrenilen becerilerin genellenme olasılığını da arttırmaktadır. OSB'li çocuklarının eğitime katılımlarını sağlayabilmek için ailelere sunulan yetişkin öğrenme yollarından biri koçluk uygulamalarıdır. Koçluk uygulamaları, ailelere sunulduğunda aile koçluğu adını almaktadır. Aile koçluğu modelinde aile ve uzman arasında tecrübe ve bilgi alışverişi yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı ulusal alanyazına Aile koçluğu termini tanıtmak, OSB'li çocuklarda kullanılmasının gerekliliği ve yararlarını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Aile Koçluğu, Koçluk Uygulamaları, Otizm Spektrum Bozukluğu

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental disorder that manifests itself with two main characteristics: deficits in social interaction and communication and limited/repetitive behaviors. This reality definitely indicates the importance and the necessity of defining the reasons for ASD, stating the possible prevention

¹ Bu çalışma 2018 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU ve Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR danışmanlığında Aynur GICI VATANSEVER tarafından hazırlanan "Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annelere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkate Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı Doktora Tezinin bir kısmından üretilmiştir.

^{*} Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, aynurgvatansever@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6377-620X.

^{**} Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID:0000-0001-7974-7921.



OPEN ACCESS

© Copyright 2023 Gıcı Vatansever & Ahmetoğlu

ways, and training parents and children with ASD, which is more important than the formers. Early and intensive behavioral treatment is the most effective intervention in teaching children with ASD. The only way of providing quality early intervention includes cooperation with parents of children with ASD. Parent-implemented early special education programs may enrich the content and promote the generalization of acquired skills acquired across novel situations. One way of adult training to ensure parent participation in early special education programs is coaching. Coaching is defined as family coaching when the program is carried out with families. Family coaching enables the family and the coach to share not only information about the program but also experiences about the implementation. The aim of this study is to introduce the term Parent Coaching to the national literature and to reveal the necessity and benefits of its use in children with ASD.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Coaching, Parent Coaching

EXTENDED ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD), which was defined first by Leo Kaner in 1943, is neuro-developmental disorder, emerged from birth or the first years after birth (American Psychiatric Association [APA], 2013; Tidmarsh & Volkmar, 2003). Diagnosis criteria of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) has been accepted since 2013 by American Psychiatric Association (APA): (a) Social communication/interaction deficits and (b) limited /repetitive behaviors and interests (APA, 2013). ASD is a developmental disorder that continues lifelong and the most frequent symptoms are permanent disabilities in social interaction, limited-repetitive behaviors, insistence on the routines, over-sensitivity or insensitivity to sensory stimulus (Kırcaali-İftar, 2015; Koegel & Koegel, 2005; Volkmar & Wiesner, 2004).

The role of parents of children with ASD, who are social and communicational partners of their children, is more important than parents of children with typically developed children. Taking responsibility for their children's 'teacher' role enables families reduce the stress that they are exposed to, so families and their children with ASD have chance to share more qualified interaction and communication atmosphere (Coleman & Karraker, 2000; Schultz et al., 2011; Schultz et al., 2012). The most widely known model that explains the family responses to their children with special needs is 'the five stages of grief' by Kubler-Ross (1997). The stages are denial, anger, bargaining, depression/despair and acceptance. In the acceptance stage, families agree to the extraordinary situation of their child/children, acknowledge the necessity to return the daily routines, and start to struggle to organize their children's lives according to their needs. Thus, families are ready to participate in their children's education process with family intervention/participation programs.

One of family participation programs for parents with children with special needs is coaching. Coaching is often preferred by re-searchers as an adult training program

(Trivette et al., 2009). Coaching is used to train and guide teachers, who are volunteer to improve themselves for their students, and families, who want to effect their children's lives positively. Coaching is defined as family coaching when the program is carried out with families. Family coaching plays an important role on families and children with ASD. As families participate in their children's education actively as if they are 'teachers', social and emotional interaction can be built easily between the children with ASD and their families.

Parents of children with ASD need systematic coaching procedure leaving the traditional family roles behind so that they can decide the most suitable education process for their children with special education teachers (Lane et al., 2016). With the help of coaching, families and their children spend time together in an academic learning environment. Thus, families have a chance to observe their children and learn which academic abilities of children should be supported; which challenging behaviors should be improved (Artman-Meeker et al., 2015; Berger, 2008).

Parent coaching has such an important role on families that it is suitable for mutual cooperation, helpful/motivating feedback and instant correction for incorrect implementation. Thanks to knowledge gained during coaching, when families spend all day together, they may take advantage of the valuable time as learning opportunities for their children with ASD. Via coaching, the fact that families have been informed how to teach children with ASD may be a solution for the problem of insufficient number of special education teachers. Although the need for special education teachers continues, families who are trained on evidence-based practices and present researches on ASD in coaching process are possible solutions for children with ASD and their families.

Coaching has two basic family coaching types which are supervisory coaching and side-by-side coaching (Kretlow & Bartholomew, 2010). In supervisory coaching type, the coach observes the families while they practice the techniques and methods that they have learnt during family training process on their children with ASD. During the observation, the coach does not interfere and disrupt the implementation of families, but collects data about family practices in order that s/he can give feedback later on. After the family implementation and the coach observation is completed, the coach and families come together for feedback session. The coach not only makes corrections for the inaccurate implementation and practices but also praises the families for the correct intervention and treatment (Joyce & Showers, 1995).

On the other hand, in side-by-side coaching type, the coach, families and the children with ASD actively participate in the treatment process after the family training when they have been trained about the effective techniques and methods to be used with their children with ASD. The coach does not wait till the end of the treatment phase; however if necessary, s/he interrupts the families to make corrections of their

inaccurate treatment on children and role play the true implementation, which prevents children from being exposed to inappropriate intervention. It is demonstrated that compared to the former type of coaching, side-by-side coaching enables families to acquire the skills faster and to maintain them permanently (Blakely, 2001).

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), 1943 yılında ilk kez Leo Kanner tarafından tanımlanan, doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olup tanı ölçütleri, Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA], 2013; Tidmarsh & Volkmar, 2003) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5) güncellenerek (a) sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği ve (b) sınırlı ilgi/yineleyici davranışlar olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır (APA, 2013). Buna göre OSB sosyal, iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, sınırlı/yinelenen davranışlar, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere bağlılık ve duyuşsal uyarılara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlıkla kendini gösteren ve belirtileri çok yoğun olarak erken çocuklukta ortaya çıkan, günlük yaşamda aksamalara sebep olan ve hayat boyu devam eden bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2015; Koegel & Koegel, 2005; Volkmar & Wiesner, 2004).

OSB'li çocuklar duyuşsal özellikleri, akademik becerilere ilişkin özellikleri, ebeveynleri ile olan ilişkileri, sosyal, duyuşsal ve davranış özellikleri, dil gelişimleri, iletişim becerileri, motor becerileri ve günlük yaşam becerileri gibi çeşitli alanlarda sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Lord & McGee, 2011). Genel olarak, OSB'li çocukların zihinsel performansları çok düşük olabileceği gibi; bazı OSB'li çocukların zihinsel performansları çok yüksek de olabilmektedir. Çoğunlukla sözel iletişim becerilerine sahip olmayan OSB'li bireyler, başka insanların iletişim başlatma girişimlerine tepki vermeyebilir ya da çevresindekilerle hiç konuşmayabilirler (Kırcaali-İftar, 2015). OSB'li bireylerin iletişim becerilerindeki eksiklikler, günlük yaşamda yaşadıkları birçok sorunun kaynağını oluşturabilir. Çocuk ile çevresindeki bireyler arasında karşılıklı etkileşimin sosyal bir bağlam içerisinde kurulmasını ve devam etmesini sağlayan sosyal etkileşimin OSB'li çocuklarda temel yetersizlik alanlarından biri olduğu alanyazında açıkça belirtilmiştir (Kırcaali-İftar, 2015; Mundy, 2016).

OSB zihinsel yetersizlikten sonra en yaygın yetersizlik türü olarak açıklanmaktadır ki bu durum, OSB'nin nedenlerinin ortaya konulmasının, olası önleme yollarının belirlenmesinin ve çocuk - aile eğitiminin önem ve ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayabilmek için OSB'li bireyleri ve özelliklerini yakından tanımanın faydalı olduğu söylenmektedir (Lord & McGee,

2011; Tidmarsh & Volkmar, 2003). Çoklu sorunların varlığı OSB'li çocuklara sağaltım ve müdahale süreci, öncelikli olarak ailenin ve çocuğun ihtiyaç ve özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu, ancak çeşitli uzmanların dahil edildiği bir ekip tarafından (örn., özel eğitim öğretmeni, çocuk psikiyatristi ve nöroloğu, fizyoterapist, dil-konuşma terapisti, sosyal hizmet uzmanı) disiplinler arası bir model ile yürütülmelidir (O'Brien & Daggett, 2006). Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada OSB'li çocukların eğitiminde aile koçluğunun yeri ve önemi bilimsel temeller ışığında açıklanarak; ulusal alanyazına aile koçluğu terimini tanıtılmış, OSB'li çocuklarda kullanılmasının gerekliliği ve yararları ortaya koyulmuştur.

2. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE AİLE

Özel eğitim hizmetlerinde amaç, çocuğun özel gereksiniminin mümkün olduğunca erken yaşta farkına varılarak uygun özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını planlamak ve sağlamaktır. Erken çocukluk döneminde özel eğitimin ve erken müdahalenin amacı 0-6 yaş dönemindeki çocuğun hızlı olan gelişimini destekleyerek normal gelişen akranlarıyla bir arada eğitime katılmalarına yardımcı olmak ve aileyi de eğitime dahil ederek duygusal ve toplumsal sorunları azaltmaktır (Acarlar, 2001; Charman, 2003; Kırcaali-İftar & Odluyurt, 2012). OSB'li çocuklar için kanıtlanmış en etkili tedavi erken ve yoğun davranışsal eğitimidir. Nitelikli ve işlevsel erken ve yoğun davranışsal eğitim verebilmek ancak aile işbirliği ile mümkün olmaktadır (Boyd, Odom, Humphreys, & Sam, 2010).

OSB'li çocukların aileleriyle vakit geçirdikleri doğal ev ortamlarının çocuk için çeşitli gelişim alanlarına yönelik yararlı hale getirilmesi oldukça önemlidir. Çocuğun yakın çevresini oluşturan aile, çocuğun ilk sosyal deneyimini edindiği ve kişiliğinin temellerinin atıldığı sosyal bir kurum olarak kabul edilmektedir (Aşık-Öztürk & Ahmetoğlu, 2017; Birkan, 2009). Çocukların ilk yakın ilişki içinde olduğu kişi ise çoğunlukla anneleridir. Bu yüzden başta anneler olmak üzere tüm aile üyeleri OSB ve yaşamın güçlükleri ile baş etmede daha aktif rol almakta, daha çok çaba göstermekte ve OSB'li çocuğuyla ilgili sorumlulukları büyük oranda yüklenmektedirler (Lane vd., 2016; Sevinç, 2004). Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler ile OSB gibi gelişim geriliği gösteren çocuğa sahip ailelerin çocuklarını yetiştirme sürecinde yaşadıkları stres düzeyi karşılaştırıldığında, OSB'li çocuğu olan ailelerin yaşadığı stresin belirgin derecede daha fazla olduğu görülmektedir (Boyd, 2002; Bristol & Schopler, 1984; Mancil, Boyd, & Bederssem, 2009; McGrath, 2006; Sanders & Morgan, 1997).

Aile, bireylerin tüm gelişim alanlarının ilk olarak başladığı yer olup, toplumsal açıdan en küçük sosyal birimlerdir. Burada öğrenilen tüm beceriler bireyin hayatı boyunca öğreneceği becerilere temel oluşturmasından dolayı normal gelişim gösteren ya da OSB'li tüm çocukların aileleri çocuklarının yaşamlarında aktif birer eğitimi rolünde olmalıdırlar. Çocukların en önemli sosyal ve iletişim paydaşı olan ailelerin eğitimi rolünde olmaları, normal gelişim gösteren akranları ile

karşılaştırıldığında OSB'li çocukların hayatında daha büyük önem kazanmaktadır. Ailelerin OSB'li çocukları için aktif öğretici rolünü almaları, yaşadıkları yoğun stresi azaltmakta ve böylece çocuklarıyla daha kaliteli etkileşim kurma olanağı sağlamaktadır (Coleman & Karraker, 2000; Schultz, Schmidt, & Stichter, 2011; Schultz, Stichter, Herzog, Mcghee, & Lierheimer, 2012).

Alanyazında erken müdahalenin özel eğitimciler ve aile üyeleri tarafından sunulması, erken müdahale programlarını çeşitlendirip zenginleştirmesinin yanında öğrenilen becerilerin genellenmesi olasılığını da arttırmaktadır (Whalen & Schreibman, 2003). Çocuk, kendi doğal ortamında, yarı yapılandırılmış ve zenginleştirilmiş uyaranların olduğu bir çevrede aile üyesiyle çalışmaktadır. Bu uygulamanın, kurum temelli uygulamalarla karşılaştırıldığında her türlü maliyet açısından (örn., zaman, emek, ücret) daha verimli olduğu ortaya konulmaktadır (Schreibman & Koegel, 1996).

Ailelerin yaşadığı stresin kaynağını anlamak ve aileleri çocuklarının erken müdahale sürecine katılımını sağlamak önemlidir. Ailelerin katılıma gönüllü olması ve aile-eğitmen işbirliğinin sağlıklı yürütülebilmesi için uzmanların OSB'li çocuğa sahip ailenin olası tepkilerini iyi bilmesi gerekmektedir. Aile tepkilerini açıklamaya çalışan modellerden en yaygın olanı Kubler-Ross'un (1997; aktaran O'Shea, O'Shea, Algozzine, & Hammitte, 2001) Aşama Modelidir. Aşama modeli beş aşamadan oluşmaktadır: (a) Şok, inkar ve yadsıma (b) Öfke ve içerleme (c) Pazarlık (d) Depresyon ve umutsuzluk (e) Kabullenme. Son aşama olan kabullenme aşamasında, aileler yeni durumu hazmeder ve hayatın normal akışına dönebileceklerinin bilincine erişerek, çocukları için bir şeyler yapmak, çaba göstermek ve yaşam biçimini düzenlemek gerektiğinin farkına varmış olurlar (Stein & Thorkildsen, 1999). Ancak uzmanların, ailelerin önceki aşamalarda hissettikleri olumsuz duyguların hiçbir zaman tamamıyla yok olmadığını unutmamaları gerekmektedir. Kabul süreci, OSB'li çocuğu tanımayı, anlamayı, çocuğun büyüme sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlara karşı hazırlıklı olmayı gerektiren bir süreçtir (Rivera & Smith, 1997). Bazı aileler uyum sürecine birkaç gün gibi kısa sürede ulaşırken, bazılarının ise yıllarını alabilmektedir. Ancak, ne kadar zor ve yorucu olursa olsun, uyum sürecine ulaşmak, ailelerin çocukları için uzman ve öğretmenlerle olan etkileşimini olumlu etkilemektedir. Öte yandan aile katılımında etkin rol alacak uzmanların aileyi anlaması, onların duygularına saygı duyması, aile-uzman arasındaki ilişkiyi, uzmana duyulan güven duygusunu ve ailenin çocuğunun eğitiminde başarılı olmasını etkilemektedir (Anstine-Templeton & Johnston, 2004).

Ailelerin eğitim sürecine dahil edildiği araştırmalarda OSB'li çocuğa sahip ailelerin çocuklarına yeterli olmadıklarında ve eğitimlerine nasıl katkı sağlayacaklarını bilmediklerinde yoğun bir stres yaşadıkları açıkça belirtilmektedir (Stein & Thorkildsen, 1999). Çocukları konusunda bilgi sahibi olmak aileler için bir

güç kaynağı ve stres azaltıcı bir kriterdir. Aileler çocukları ve onların eğitimi konusunda bilgi sahibi oldukça ruhsal yönden iyi durumda olacaktır ve üzerlerinde hissettikleri baskı azalmış olacaktır. Böylece, OSB'li çocuğa sahip aile olma rolünü daha kolay yerine getirecek, durumu daha kolay kabul edecek ve üzerine düşen görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirirken, çocuğuyla olan bağı kopmayacak, ona şefkat göstermeye devam etmiş olacaktır (Üstüner-Top, 2009). Kısaca, aileler çocuklarına OSB tanısı konulduktan sonra, çocuklarına yaklaşımları, onun okul/kurum dışında eğitimine devam etmeleri gerektiği ve bu eğitimi çocuklarına sunarken kullanmaları gereken yöntem ve teknikleri çeşitli aile eğitim modelleri sayesinde öğrenmektedirler. Böylece aile, bir yandan çocuğunun eğitim sürecinde aktif katılımcı ve öğreten aile rolüne kavuşurken, bir yandan da aile yaşantısına OSB'li çocukla yaşamanın uyumunu sağlamaktadır (Ludlow, Skelly, & Rohleder, 2012).

Ailelerin yaşadıkları bu stresi azaltmanın ve aile-çocuk etkileşiminin kalitesini artırmanın en etkili yolu ailelerin aktif katılımında olduğu OSB erken müdahale yöntemlerini kullanmaktadır. OSB'li çocuklara verilecek en etkili müdahale, ailelerin ve çocukların eş zamanlı eğitildiği ve desteklendiği programlardır (Lovaas, 1987; Mancil vd., 2009). Başarılı bir aile eğitim programı için etkili öğretim ve etkileşim stratejilerinde uyarılama yapmak önemlidir. Aile eğitimi, ailelerin kendi çocuklarıyla olan etkileşimlerinin sağlıklı olmasını sağlarken; ailelere, çocuklarının ihtiyaçlarını daha çabuk fark etme ve bu ihtiyaçlara ivedilikle cevap verebilme becerisi kazandırmaktadır. Yapılan çalışmalar ailelerin öz-yeterlik ve öz-güven duygularının, başarılı bir aile katılımlı müdahale programının en yüksek düzeydeki yordayıcılarından olduğunu ortaya koymaktadır (Siller, Hutman & Sigman, 2013; Siller & Morgan, 2018; Solish & Perry, 2008).

Araştırmacılar aile eğitim programlarını, ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklı kriterlere göre sınıflandırmışlardır. Uyguladıkları ortam kriterine göre düzenlenen aile eğitim programları, kurum/okul merkezli aile eğitim programları, uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları ve ev merkezli aile eğitimi programları olmak üzere üç program şeklinde gruplandırılabilir (Üstünoğlu, 1991). Bu programlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Kurum/Okul Merkezli Aile Eğitim Programları: Bu programlar, ailelerin oluşturduğu grupların okul veya benzeri kurumlarda bir araya gelerek, genelde yapılandırılmış ve iyi planlanmış seminerler şeklindeki grup toplantıdır. Bu programlar ortak gereksinime sahip çocuk ve ailelerine yönelik olarak grup eğitimi yoluyla yapılmaktadır. Grup eğitimlerinde, ailelere çocuklarıyla ilgili bilgiler verilirken; aynı zamanda beceri öğretimi, kavram öğretimi, davranış yönetimi, yasa ve yönetmelikler ile kurumların işleyişi gibi çeşitli konularda da ailelere eğitim verilmektedir. Grup eğitimleriyle kısa sürede pek çok aileye ulaşılmaktadır. Aileler, kendilerine benzer durumdaki ailelerle bu grup eğitimlerinde tanışmakta ve yalnız

olmadıklarını fark ederek, sosyal destek alma imkanı bulmaktadırlar (Yılmaz-Bolat & Özgün, 2013).

Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programları: Bu programlarda aile eğitimi, uzaktan öğretim süreçlerinden yararlanılarak uygulanır. Bunlar, görsel-ışitsel programlar, kaynak araç gereçler, televizyon veya internet gibi kitle iletişim araçları aracılığıyla öğretim şeklinde uygulanabilmektedir. Kitle iletişim araçları geniş kitlelere ulaşabilmeleri nedeniyle önemli bir işleve sahiptir. Kitle iletişim araçlarıyla yapılan aile eğitim programlarında, hem ebeveynlere çocuk gelişimi ve özel eğitim hizmetleri gibi alanlarda rehberlik yapılmakta, hem de doğrudan çocukların özel gereksinimine yönelik eğitim programları hedeflenmektedir. Ayrıca basılmış bilgiler de düzenli aralıklara ailelere ulaştırılmaktadır (Kartal, 2008).

Ev Merkezli Aile Eğitimi Programları: Ev merkezli aile eğitim programında eğitimci, ebeveynlerle ev ortamında çalışmaktadırlar. Eğitimci, öncelikle aileyle birlikte çocuğun gelişim düzeyini belirlemekte, sonrasında çocuğun ihtiyaçlarına yönelik program hazırlamaktadır. Ev merkezli aile eğitim programlarında öğrenme çocuğun doğal ortamında gerçekleşmektedir. Tüm aile bireyleri eğitim sürecine katılabilmekte, öğrenilen davranışların genellenmesi ve kalıcılığı daha kolay sağlanmakta, karar verme sürecine ebeveynler etkin bir şekilde katılmaktadırlar. Ebeveynlerin eğitilmesi yoluyla yapılan ev merkezli aile eğitim programları, çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı bir etkinin oluşmasına ve ailenin ileride yaşanması muhtemel problem davranışlara müdahalesine olanak vermektedir. Türkiye’de uygulanan en yaygın ev merkezli eğitim programları Portage ve Küçük Adımlar erken eğitim programlarıdır (Koegel, Bimbela, & Schreibman, 1996; Özdemir, 2013; Varol, 2005).

Aileler ve uzmanlar, çocuğunun eğitimine ailenin evden katılımı konusunda bir araya gelerek, gereksinimlerini ve beklentilerini karşılıklı olarak paylaşmaktadırlar. Uzmanlar, ailelerin ev ortamındaki çalışmalara katılımını planlarken, öncelikle öğrencinin gelişim düzeyini, yapabildikleri ile yapamadıklarını ve ailenin demografik özelliklerini (örn., eğitim düzeyini, ekonomik koşulları, ev ortamının koşulları) göz önünde bulundurmalıdır. Aile eğitim programları bu doğrultuda eve dayalı olarak bireyselleştirilmiş şekilde hazırlanmalıdır (Ludlow vd., 2012).

Ev ortamında aile katımlı özel eğitim sırasında öğretilecek beceriler belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Anstine-Templeton & Johnston, 2004): (a) Öğretilecek beceri basitten karmaşığa doğru zorluk düzeyine göre sıralanır, (b) İpuçları kullanımı ve etkili pekiştirici belirlenmesi gibi basit öğretimsel teknikler gösterilir, (c) Becerinin öğretileceği ortam düzenlenir, (d) Belirli basamakların nasıl yapılacağı aileye gösterilir, (e) Aileye belirli sürelerde ev ortamında izleme yapılır, sözlü ve yazılı geri bildirim verilir.

Aileler, günlük yaşamın getirdiği birtakım sorumluluklarla ev ortamında çocuklarının eğitimine katılmak konusunda isteksiz olabilirler. Birçok aile, gün içerisinde çok fazla yorulduklarını, bu sebeple de çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını itiraf etmektedirler (Stein & Thorkildsen, 1999). Bu süreçte ailelerin isteksizliklerini yenmesi, yaşanan sıkıntıları aşması ve ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif öğretici rolünü almalarını sağlamak amaçlanarak, eğitimciler ve özel eğitim öğretmenleri ailelere rehberlik etmek durumundadırlar. Araştırmacıların ailelerin rehberliğini hedefleyerek ortaya koyduğu ikinci aile eğitimi sınıflandırma şekli ise ailelere farklı tekniklerle eğitim sunulduğu ve aktif öğreticilik becerilerinin kazandırıldığı yetişkin öğrenme yollarıdır. Trivette, Dunst, Hamby ve O'herin'e (2009) göre ailelerin çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayabilmek için ailelere sunulan yetişkin öğrenme yolları hızlandırılmış öğrenme modeli, yönlendirilmiş öğrenme modeli, tam-zamanında-öğretim modeli ve koçluk uygulamalarıdır. Bu çalışmada koçluk uygulamalarının bir türü olan aile koçluğu ele alınmıştır. Aile eğitimlerinde uzmanlar ailelere OSB'li çocukların eğitimlerinde etkili olan sistematik öğretim ve bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik birtakım beceriler kazandırılabilir. Ancak bu eğitimlerden sonra aileler evlerine gidip çocuklarıyla baş başa kaldıklarında çocuklarına öğrenmiş oldukları uygulamaları sunarken doğru ve güvenilir olarak sunma konusunda sorun yaşayabiliyor ve destek gereksinimleri doğabiliyor. Bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımı ve yaygınlaştırılmasında etkili bir araç olan aile koçluğu çocuklara sunulan uygulamaların doğru ve güvenilir sunulmasını güvence altına almaktadır. Sıradaki bölümlerde aile koçluğu, aile koçluğu türleri ve aile koçluğu uygulanan örnek çalışmalara yer verilmiştir.

3. AİLE KOÇLUĞU

Topluma uyum sağlamak için gereken temel becerileri çocuklar aileleriyle etkileşimleri sonucunda kazanırlar. Çocuklar gözlem ve taklit yoluyla öğrenirler ancak, OSB'li bireyler, bu şekilde öğrenme için gerekli önkoşul becerilere sahip değildirler ve gözlemleyerek yeni davranışlar edinmekte zorlanırlar. Bu nedenle OSB'li çocuğu olan ailelerin, çocuklarının öğrenme deneyimlerini evdek desteklemeleri gerekmektedir. Ancak aileler ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını bilmemektedirler. Aile bireylerinin neyi nasıl öğretecekleri konusunda düzenli ve planlı aile eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Uzmanlar tarafından sistematik olarak planlanıp sürdürülen etkinliklerden oluşan aile eğitiminin temel amacı, ailelerin çocuklarının bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmek ve eğitimlerine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır (Özdemir, 2013; Taval, 2005).

Trivette ve arkadaşlarının (2009) öne sürdüğü koçluk uygulaması, araştırmacılar tarafından son yıllarda sıklıkla tercih edilen ve kullanılan bir yetişkin öğrenme modelidir. Alanyazın incelendiğinde koçluk uygulamaları, öğrencilerinin eğitim sürecine katılım sağlamak için öğretmenlere (Ledford, Zimmerman, Harbin,

& Ward, 2017; Tekin-İftar, Collins, Spooner, & Olcay-Gul, 2017); kendi çocuklarının eğitim sürecinde aktif katılımında bulunabilmeleri amaçlanarak ailelere (Brown & Woods 2016; Chen; 2014; Foster, Dunn, & Mische-Lawson, 2013; Ingersoll & Dvortcsak, 2006; Meadan, Meyer, Snodgrass, & Halle, 2013) eğitimler verme ve rehberlik etme sırasında kullanılmış etkili bir uygulamadır. Koçluk uygulaması ailelerle birlikte çalışıldığında “Aile Koçluğu” adını almaktadır. Aile koçluğu modelinde aile ve uzman arasında tecrübe ve bilgi alışverişi yapılmaktadır. Bu modelde süreç, danışmanlık alan ve koçluk yapan uzmanın ortak planlama yapması, ortak hedef belirlemesi, koçun bilgi sunması, danışanın uygulama pratiği ve koçun uygulama pratiklerine geri bildirim vermesi şeklinde ilerler (Leat, Lofthouse, & Wilcock, 2006).

OSB’li çocuk ailelerine yönelik, çoğunluğu da annelerle yürütülen pek çok eğitim programı bulunmaktadır (örn., Dawson vd., 2010; Dunst, Trivette, Raab, & Masiello, 2008; Kaiser & Hancock, 2003; Rush, Shelden, & Hanft, 2003; Wallace & Rogers, 2010; Woods, Kashinath, & Goldstein, 2004). Ailelerin çocuklarının olumlu öğrenme fırsatlarını arttırmak için alan uzmanları tarafından sunulan ev ziyaretleri, rehberlik, koçluk, eğitim, danışmanlık destekleri gibi sistematik olarak çocuklarıyla çalışabildikleri uygulamalar bulunmaktadır. Ailelere sistematik öğretim ve bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğretmeyi amaçlayan uygulamalardan biri de koçluktur (Lane vd., 2016). Ailelerle yürütüldüğünde aile koçluğu adını alan bu uygulama, ailelerin kendi çocuklarının günlük yaşamlarına genelleyebilecekleri bazı temel becerilerin öğretiminde uzmanlaşmalarına olanak sağlamaktadır. Böylece aileler çocuklarının yaşamlarında uzun süreli olarak öğretici olabilmektedir (Simpson, 2015). Aile koçluğu, ailelere bir uzman tarafından verilecek bir eğitim sonrasında ve uygulama esnasında ailelerin bire bir uzman tarafından desteklenmesi olarak betimlenebilir (Artman-Meeker, Fettig, Barton, Penney, & Zeng, 2015). Aile koçluğu programında ailelere yeni öğrendikleri yöntemleri uygulamaları esnasında, bire bir geri bildirimler verilmektedir. Gerekli görüldüğünde ailenin uygulamasında düzeltmeler yapılmakta ve aileye tekrar uygulama fırsatı sunulmaktadır.

Aile koçluğu, çocukların ve ailelerin gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerin çocuklarının hayatlarında öğretici rolünde olması, aile üyeleri ve çocuk arasında temel bir gereksinim olan sosyal-duygusal etkileşimin kurulması ve devam etmesi açısından önemlidir. Aileler geleneksel rollerinin dışına çıkarak çocuklarının eğitim-öğretim hayatında etkili kararlar alabilmesi için sistemli aile koçluğuna gereksinim duyabilmektedir (Lane vd., 2016). Uzmanlar tarafından ailelere verilen aile koçluğu sayesinde aile ve çocuk bir araya gelmektedir. Programlı bir aile koçluğu uygulamasıyla aileler uzmanlardan öğrendiklerini, onları en iyi tanıyan ve en uzun süre geçiren kişiler olarak kendi çocuklarının eğitiminde kullanabilmektedir. Böylece aileler, çocuklarının daha az gelişen becerilerini

desteklemekte, uygun davranışlar kazandırmakta ve onların akademik alanlardaki yeterliliklerini artırabilmektedir (Artman-Meeker vd., 2015; Berger, 2008). Aile koçluğu, karşılıklı işbirliğine uygun bir uygulama olması ve ailenin kendi uygulama denemelerine yönelik geri bildirimler alabilmesi ve ailenin yanlış ya da eksik uygulamalarını düzeltme olanağına sahip olduğu bir uygulama olması açısından önemlidir. Aile koçluğu kapsamında sunulan teorik bilgiler sayesinde aileler, OSB’li çocukların eğitimlerine yönelik kuramsal bilgilere hakim olmakta ve kendi çocuklarına öğretim yapabilir hale gelmektedirler. Böylece özel eğitim alanında insan kaynağındaki yetersizliğin özel gereksinimli çocukların eğitiminde yol açtığı yetersizlik sorununa bir çözüm olmaktadır. Aile koçluğu ile aileler uzmanların özel eğitimde kullandıkları bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğrenmektedir. Böylece, OSB’li çocuklar sadece kurum ortamında kendilerine sunulan etkililiği kanıtlanmış olan uygulamalarla, günlük yaşamda ve doğal süreçte karşılaşarak aileleri ile etkili ve verimli vakit geçirme fırsatı bulacaklardır.

4. AİLE KOÇLUĞU TÜRLERİ

Günlük yaşamda, çocukların aileleriyle karşılıklı etkileşimleri, çocuklara öğrenme için temel fırsatlar sağlamakta ve çocukların gelişimini desteklemektedir. Aslında, çocuğun gelişimi üzerinde ailenin etkisi hayati derecede önemlidir ve aileler çocuklarının yaşamını kolaylaştıran en temel kişilerdir (Powell & Dunlap, 2010). Bu yüzden erken ve yoğun davranışsal müdahale yaklaşımında, sadece çocuğa doğrudan özel eğitim hizmeti sağlamak yerine, çocuklarının ve ailelerin gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan aile koçluğu önemsenmeli ve buna odaklanılmalıdır. Aileye odaklanma, anlamlı ve işlevsel günlük rutin ve aktivitelerde çocuğun çoklu öğrenme ortamına ve zengin uyaranlara kavuşmasını kesinleştirmektedir (Jung, 2003). Aileler, OSB’li çocuklar ile ilgili bilgi toplanacak en değerli kaynaklardır. OSB’li çocukların eğitimlerinde etkili ve verimli sonuçlara ulaşılabilmesi için aileler ile eğitimcilerin bilgi paylaşımında bulunmaları esastır. Kendine özgü özelliklere sahip her bir OSB’li bireyin en büyük tanıkları aileleridir. Aile koçluğu, OSB’li çocuklara sahip ailelerle çalışırken aile eğitimi için seçilecek en etkili yaklaşımlardan biridir. Aile koçluğu, ailenin hali hazırda bildikleri ile bilmek istedikleri arasında bir köprü rolü görmektedir (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005).

Aile koçluğunda ailelere koçluk yapıldığında uzman, ailenin talep ettiği bilgiyi vermekte ve sonrasında aileye öğretilmesi hedeflenen davranışlarla ilgili olarak rol model olmaktadır. Aile, doğru ve yanlış örnekleri rol modelde gözlemektedir. Bir sonraki aşamada uzman aileye uygulama yapması için destek sağlamakta ve bildirimler vererek ailenin o konuda uzmanlaşmasını sağlamaktadır. Koçluk yapan uzman aile ile paylaşımların az olduğu ast-üst ilişkisi gibi hiyerarşik bir ilişkiden kaçınmakta; aksine aile ile işbirliği içinde olmaya özen göstererek

karşılıklı paylaşımların artmasını sağlamaktadır (Blamey, Meyer, & Walpole, 2008; Mohler, Yun, Carter, & Kasak, 2009).

McWilliam (2010) aileyi merkeze alan eğitim yaklaşımlarının, ailelerin çocuklarıyla yaşam kalitesini arttıran ve günlük rutin ve aktivitelerde aile-çocuk etkileşimin niteliğini yükselten uygulamalara ağırlık verdiğini ifade etmektedir. Koçluk uygulaması yetişkin eğitim modelleri arasında yer almakta ve çocukların gelişiminde çok önemli payı olan ailelerin, çocuklarını destekleme konusundaki pek çok becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Kemp & Turnbull, 2014).

Rush ve diğerleri (2003) koçluk uygulanmasında en uygun yerin ailelerin kendi evleri olduğunu öne sürmektedir. Evleri, ailelerin doğal ortamlarıdır ve ailelerin işbirliğine en açık olduğu yerlerdir. Koçluk uygulamalarında, uzman kişiler ailelere sadece yol gösterici değil, aynı zamanda paylaşımların en yüksek seviyede olduğu tümevarım yöntemini benimseyerek çözümlere birlikte ulaşımlardır.

OSB'li çocukların ailelerine sunulan koçluk uygulaması 2000'li yıllardan sonra alanyazında yaygınlaşmaya başlamıştır (Dunst vd., 2008; Kaiser & Hancock, 2003; Rush vd., 2003; Wallace & Rogers, 2010; Woods vd., 2004). Ailelerle işbirliğine dayanan aile koçluğu 2000'li yıllardan sonra araştırmacılar tarafından dikkat çekici olmasına rağmen, ancak 2010 yılından sonra deneysel çalışmalarda aile koçluğunun etkililik ve verimliliği konusunda olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Campell & Coletti, 2013; McWilliam, 2012; Salisbury & Cushing, 2013; Woods, Wilcox, Friedman, & Murch, 2011).

Ev ortamında aileye koçluk sunarken kullanılacak bazı yöntemler konuşma ve bilgi paylaşımı, çocukla birlikte çalışırken ortak etkileşim kurma, gösterme ve rol model olma, geri bildirimlerle rehberlik uygulamalarını sürdürme ve annenin bilgi seviyesini artırma amaçlı doğrudan öğretimdir (Brown & Woods, 2016). Rush ve Shelden (2011) ile Friedman, Woods ve Salisbury (2012) gibi araştırmacıların yürüttükleri çalışma sonuçları da bu stratejileri desteklemiş, bilgi paylaşımı, ortak planlama, gözlem, model olma, uygulama ve geri bildirim vermenin aile koçluğunda mutlaka olması gereken öğretim teknikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazında iki temel aile koçluğu bulunmaktadır: gözleme dayalı koçluk (supervisory coaching) ve yanyana koçluk modeli (side-by-side coaching; Kretlow & Bartholomew, 2010).

Gözleme dayalı koçluk türünde koç, ailenin eğitim sırasında öğrenmiş olduğu tekniği uygularken aileyi gözlemlenmekte, gözlem sırasında aileye herhangi bir müdahalede bulunmamakta, sadece ailenin tekniği ne kadar uyguladığına dair kayıt tutmaktadır. Uygulama ve gözlem bittikten sonra koç, aileye uygulamasının içeriğine yönelik geri bildirim verip, yorumlar yapar ve uygulamanın zayıf ve güçlü yanlarına yönelik yorumlarını aileyle paylaşmaktadır (Joyce & Showers, 1995).

Yan yana koçluk türünde ailelere kendi çocuklarıyla uygulamaları sırasında, eğitimde öğrenmiş oldukları öğretim uygulamalarını nasıl kullandıklarına yönelik koç tarafından canlı ve anlık geri bildirimler ve yorumlar verilir. Bu modelde koç da aile de eğitim sonrasındaki uygulama sırasında aktiftir. İlk koçluk türünde koç uygulama sırasında sadece gözlem yaparken, ikincisinde ise uzman yani koç, aile uygulama yaparken gerektiğinde aileye rol model olmak için ailenin rolünü almaktadır ve çocukla birebir uygulama yapmaktadır. Aile, daha önceden eğitimini aldığı tekniğin uygulamasını yaparken hata yaparsa, koç hemen uygulamaya dahil olarak aileye doğru uygulamayı göstermekte ve hemen geri bildirim vermektedir. İkinci tür koçluğun tercih edildiği çalışmalarda, danışanların öğrendiklerini uygulama ve öğretme hızı ilkinde göre daha hızlı ve kalıcı olmaktadır (Blakely, 2001).

Sosyal rollerin gözlenmesi ve bir danışma-öğrenme sürecinde sosyal etkileşim, en önemli etkenler arasında yer almaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenme en iyi aile, iş veya okul gibi sosyal ortamlarda model alma ve gözlem yoluyla gerçekleşir (Bandura, 1970). Bu yüzden aile koçluğu, ailelerin evlerinde, OSB'li çocuklar ile aileleri arasındaki etkileşimi artırmak ve doğal öğrenme ortamı yaratmak için tercih edilmelidir. Bu doğal ortamın içinde danışan ailelere, öğrendiği konuyu uygulamasına yönelik performansı için anlık geri bildirimler verilmesi, uygulama bittikten sonra geri bildirim alınmasıyla karşılaştırıldığında çok daha etkili olmaktadır (Coulter & Grossen, 1997). Gecikmiş geri bildirimler, ailelerin yaptıkları hataların geç düzeltilmesine sebep olur ki bu süreçte yapılan hataların sayıları artabilir ve hatalar kalıcı davranışa dönüşebilir (Malott & Suarez, 2004). Ailelerin OSB'li çocuklarıyla çalışırken hata yapmaları, çocukların problem davranış göstermeleri ya da öğrenmede gecikme yaşamasına sebep olacağından, koçluk uygulamasında aileye eğitim verildikten ve aileler uygulama sürecine girdikten sonra uzmanlar, koçluk yaptıkları aileye mutlaka anlık geri bildirim vermek durumundadır (Reinke, Lewis-Palmer, & Martin, 2007).

5. AİLE KOÇLUĞU UYGULANAN ÇALIŞMALAR

OSB'li çocukların erken çocukluk döneminden itibaren ihtiyaç duyduğu becerilerin öğretimi için kendilerine sistematik öğretim yapılmasına gereksinimleri vardır. OSB'li çocuklara bu öğretim okulda öğretmenler tarafından sunulabileceği gibi aileleri tarafından da sunulabilmektedir. Aileler çocuklarına evde etkili öğretim sunabilmek için aile koçluğu ile öğretici olmanın gerektirdiği gerekli becerileri öğrenebilmektedirler. Alanyazındaki aile koçluğu uygulamalarının sunulduğu çalışmalar incelendiğinde, OSB'li çocuğa sahip ailelere koçluk sunma ile ilgili çalışmaların 2000'li yıllardan sonra yapılmaya başlandığı ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (örn., Brown & Woods, 2016; Lane vd., 2016; Meadan vd., 2016).

Yapılan ulusal çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda araştırmacılar çoğunlukla aile koçluğunu çocukların annelerine sunmuşlardır (örn., Bahçalı, 2020; Bilmiz, 2020; Çattık, 2019; Pektaş-Karabekir, 2021; Tavukçu, 2021). Annelere

sunulan koçluk uygulamalarında çocuklara kazandırılan hedef beceriler arasında iletişim becerileri (örn., Bilmez, 2020), sosyal beceriler (örn., Çattık, 2019), günlük yaşam becerileri (örn., Bahçalı, 2020) ve güvenlik becerileri (örn., Tavukçu, 2021) bulunmaktadır. Ayrıca çocuklarda problem davranışları azaltmak (örn., Pektaş-Karabekir, 2021) için yine aile koçluğu uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar araştırma yöntemleri açısından değerlendirildiğinde tek denekli araştırma yöntemleriyle tasarlanmış olan nicel araştırma yöntemlerinin çoğunlukla tercih edildiği gözlenmektedir (örn., Bahçalı, 2020; Bilmez, 2020; Çattık, 2019). Öte yandan bu derleme çalışmasında ailelere uygulanan koçluk çalışmalarına uluslararası alanyazından da örnekler sunulmasının yerinde olacağı düşünülmüştür. Alanda yapılmış ilk çalışmalardan olan Ingersoll ve Dvortcsak'ın (2006) OSB'li çocukların erken çocukluk özel eğitim müfredatına aile eğitiminin dahil edilmesi konusunun işlendiği bu çalışmalarında, ailelere okul müfredatında kullanılan, öğretim teknik ve stratejileri ele alınmıştır. Dokuz ailenin katıldığı çalışmada, aile eğitim müfredatı araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup; çocukların günlük aktiviteler ve rutinlerde kullandıkları sosyal ve iletişim becerilerini artırmak için ailelere doğal öğretim tekniklerinin kazandırılmasına odaklanılmıştır. Altı hafta grup, üç hafta bireysel (koçluk) olmak üzere toplam dokuz hafta süren eğitimlere aileler çocukları ile birlikte katılmışlardır. Çalışma başlamadan önce ailelere ön-test (çoktan seçmeli 10 bilgi sorusu); dokuz hafta sonra son test verilmiştir. Ailelerin hedef becerilere yönelik bilgileri %40 oranında artmıştır. Ayrıca ailelerin doldurduğu aile memnuniyet ölçeğinin sonuçlarına göre çocuklar sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmiş, aileler de programın içeriğinden ve çocuklarının davranışlarını anlamaya yönelik işlevsel bilgiler öğrendiklerinden ve rehberlik hizmeti almaktan oldukça memnun olmuşlardır.

Yapılmış bir diğer çalışma Foster ve diğerleri (2013) tarafında yürütülen "Koçluğun problem davranışları azaltmada aile temelli işlevsel değerlendirme uygulamalarında etkileri" başlıklı çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, OSB'li çocukları olan annelerin, haftada birer saatlik 10 oturum şeklinde düzenlenen koçluk uygulamasına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Koçluk uygulamaları, iş-uğraş terapisti ve anneler arasında gerçekleşmiş olup; bilgi paylaşımı, uygulama ve geri bildirimler verme süreçlerinden oluşmaktadır. Nitel araştırma olarak planlanan bu çalışmada araştırmacılar çalışmaya katılan 10 anneden altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplamışlardır. Annelerin verdikleri cevaplar incelendikten sonra temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, ilişki, analiz, geri bildirim, farkındalık ve öz-yeterlik başlıkları altında genellenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, anneler koçluk sürecindeki terapist ile anne arasındaki ilişkinin farkındalık ve öz-yeterlilik artışı sağlayan bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca, sonuçlar annelere uygulanan koçluk, müdahale programının anneler açısından olumlu çıktılar olduğunu da göstermektedir.

İnternet temelli teknolojinin kullanıldığı Meadan ve diğerleri'nin (2013) çalışmasında, kırsal kesimlerdeki OSB'li küçük çocukların ailelerine koçluk uygulaması uygulanmıştır. 'Ailelerin uyguladığı internet temelli iletişim stratejileri' şeklinde tanımlanan programda aileler, çocuklarının sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek için bilimsel dayanaklı öğretim stratejilerini nasıl öğreteceklerini öğrenmektedirler. Bu programın sonucunda, kırsal kesimlerde ve özel eğitim hizmetlerinin verildiği merkezi yerlere çok uzak mesafelerde yaşayan OSB'li çocuğa sahip ailelerin bilimsel dayanaklı uygulamalara ve uzmanlara ulaşım imkanı buldukları ve çocuklarının sosyal-iletişim davranışlarını geliştirmek için bilgi düzeylerini artırdıkları belirlenmiştir.

Koçluk uygulamasının aile koçluğu türünü uygulayan bir başka araştırmacı da Chen'dir (2014). Çalışmada OSB'li çocukları olan ailelere çocuklarını eğitmek için koçluk uygulanmış ve aileler uygulamalı davranış analizi (UDA) tekniklerini öğrenmişlerdir. Bu araştırmanın amacı, ailelerin günlük işlevsel yaşamlarını daha yaşanılabilir ve huzurlu hale getirmek için çocuklarıyla etkileşimlerini iyileştirmelerini sağlamaktır. Çiftler arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmış olan bu çalışmada hem ailelerden hem de çocuklardan veri toplanmıştır. Bu çalışmada tek bağımsız değişken ancak iki farklı bağımlı değişken bulunmaktadır. Ailelerin bağımlı değişkenleri pekiştireç, ipucu ve silikleştirme kullanımlarını öğrenmek, çocukların bağımlı değişkenleri ise aileleri ile etkileşime katılma düzeyleri olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci başlama düzeyi verileri toplama, aile eğitiminde koçluk 1 (uzmanın sunum yapması), aile eğitiminde koçluk 2 (model olma, rehberlik etme, uygulama), ile kalıcılık verileri toplama şeklinde toplam dört aşamada tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailelere verilen koçluk uygulamasının ailelerin UDA stratejilerini kullanarak çocuklarını etkileşime dahil etme konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda aktarılan çalışmalarda araştırmacılar OSB'li çocukların annelerine aile koçluğu sunmuşlardır. Çalışmaların ortak olarak vurguladıkları sonuç araştırmacıları OSB'li çocuğun sahip olduğu en değerli ve en uzun süreli olarak yanında kalacak olan kaynak ve dayanak olarak onların ailelerinin olduğu gerçeğidir. Koçluk uygulamaları ile ailelere eğitimler sunularak etkili ve verimli aile temelli müdahale programlarının uygulanmasına olanak sağlanmaktadır. Çalışmalarda annelerin zaman açısından babalara göre daha uygun olmaları ve aile üyeleri içinde OSB'li çocuğun en çok annesi ile vakit geçirmesi nedeniyle koçluk uygulamasına katılacak aile üyesi olarak anneler seçilmektedir ve annelere, ihtiyaç duydukları eğitim programı (örn., koçluk programı) sunulduğunda öğretim uygulamalarını öğrenebildikleri ve güvenilirliği yüksek uygulamalar yapabildikleri belirlenmiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ailelerin OSB’li çocuklarına ortak dikkat, dil ve iletişim öncelikli olmak üzere çeşitli becerilerinin gelişimini hedefleyen davranışsal müdahale programlarını sunabildikleri ve etkili sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Moes & Frea, 2000; Rocha, Schreibman, & Stahmer, 2007; Schreibman & Koegel, 1996). Ailelerin, kendi çocuklarına eğitim sunarak hedeflenen beceriyi öğretme ve geliştirmede etkili oldukları bilindiğine göre bu tür çalışmaların artırılmasıyla ailelerin konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğreten rolünü almaları sağlanabildiği gibi, OSB’li çocukların eksik oldukları becerileri okul ortamı dışında da öğrenebilmeleri ve bu becerilerini farklı ortam ve kişilerle genelleyebilmelerine fırsat sunulmaktadır. Bunun yanında, çocuğu ev ya da diğer toplumsal ortamlardan uzaklaştıran kuruma dayalı hizmetlerin sayısını da azaltarak doğal ortamlarda geçirilen süre arttırılabilir (Koegel, Koegel, Harrower, & Carter, 1999).

Ailelerle çalışıldığında “Aile Koçluğu” adını alan koçluk uygulamaları, yetişkinlerin öğrenmesinde etkili bir şekilde kullanılan bilimsel-dayanaklı bir uygulamadır (Dunn, 2011). Koçluğun aileye uygulanmasının amacı ailenin OSB’li çocuklarıyla ilgili olarak günlük yaşamında ihtiyaç duyabileceği bilgi, beceri ve yeteneklerin kazandırılmasıdır (Foster vd., 2013). Koçluk uygulamasının ailelere çeşitli becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Aileler birçok beceriyi nasıl öğretebileceklerini öğrenebilmekte ve yüksek uygulama güvenirliliği ile çocuklarına öğretebilmektedir (Chen, 2014; Fettig vd., 2015; Lane vd., 2016). Ailelerin koçluk uygulamaları sayesinde bilimsel-dayanaklı uygulamaları başarılı bir şekilde sunabilmelerinin ve çocuklarına öğretim yapabiliyor olmalarının, yetişkin eğitiminde önemli bir başarı göstergesi olduğu düşünülmektedir. Ancak bu başarıya rağmen, özel eğitim uygulamalarına aile katılımını sağlayabilmek açısından aile koçluğu uygulamalarına uluslararası ve ulusal alanyazında gereken önem verilmediği ve bu anlamda aile koçluğunun etkililiğini ortaya koyan yeterli sayıda çalışma yapılmadığı düşünülmektedir (Chen, 2014; McWilliam, 2010; Schultz vd., 2011).

Aile koçluğu sayesinde aile-çocuk etkileşimi daha verimli olmakta ve bunun sonucundaki kaliteli etkileşim, aile ve OSB’li çocuk arasındaki paylaşımları arttırmaktadır. Öte yandan, ailelerin öğrendikleri öğretim uygulamaları sayesinde, bilimsel-dayanaklı uygulamalarla sadece klinik ve okul ortamında karşılaşabilen çocukların, ev ortamında ailesiyle vakit geçirirken de bu uygulamalara ulaşabildikleri süre artarken; bir yandan da çocuklar, mutlaka yetişkin tarafından öğretilmesi gereken çeşitli becerileri kazanabilmektedir. Yapılan çalışmalarda ailelere sunulan koçluk uygulamaları ile çocukların iletişim ve dil becerilerinde de önemli düzeyde artış olduğu görülmektedir (Lane vd., 2016; McKnight vd., 2016). Brookman-Frazer, Stahmer, Baker-Ericzen ve Tsai’nin (2006) yaptıkları çalışmalar

sonucunda da erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklardaki problem davranışları azaltmada aile eğitiminin oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında annelere sunulan koçluk uygulaması ile anneler öğrendikleri öğretim uygulaması ile OSB’li çocukların bebeklik döneminde edinmeleri gereken ancak sadece yetişkin yardımıyla edinebilecekleri (Mundy, 2016), dil öncesi mutlaka kazanılması gereken bir beceri olan ortak dikkat becerilerinin alt basamağı olan ortak dikkate tepki verme becerisini öğretmişlerdir (Rocha vd., 2007).

Aile koçluğu uygulamasının, ailelerin OSB’li çocuklarına hedef becerileri edinmelerini sağlamak için sundukları öğretim uygulamalarında etkili olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Brown & Woods, 2016; Chen, 2014; Dunn, Cox, Foster, Mische-Lawson, & Tanquary, 2012; Foster vd., 2013; Kientz & Dunn, 2012; Lane vd., 2016; Ottley, 2015; Simpson, 2015; Suess vd., 2014). Çalışmalarda aile koçluğu ile ailelere danışmanlık yapılan öncelikli konular, özel gereksinimli çocukların edinmekte zorlandığı motor beceriler (Blauw-Hospers, Dirks, Hulshof, Bos, & Hadders-Algra, 2011), akademik beceriler (Landry, Smith, Swank, Zucker, Crawford, & Solari, 2012) ve iletişim becerileri (Baharav & Reiser, 2010; Kaiser & Roberts, 2013; Moore, Barton, & Chironis, 2014; Rocha vd., 2007) ile çocukların gösterdiği problem davranışların azaltılması için uygulamalı davranış analizi teknikleridir (Chen, 2014; Lane vd., 2016; Welterlin, Turner-Brown, Harris, Mesibov & Delmolino, 2012). Bunların dışında aileler, iş-uğraş terapisi (Dunn vd., 2012; Foster vd., 2013; Kientz & Dunn, 2012) konusunda da aile koçluğu ile danışmanlık olarak; etkili ve verimli sonuçlara ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, aile koçluğu çalışmaları göstermektedir ki aile, OSB’li çocuğun sahip olduğu en değerli ve en uzun süreli olarak yanında kalacak olan kaynak ve dayanak olmaktadır. Koçluk uygulamaları ile ailelere eğitimler sunularak aile temelli müdahale programlarının uygulanmasına olanak sağlanmaktadır. Araştırmalara göre ailelere koçluk uygulandığında, yaşadıkları stres düzeyi azalmakta, OSB’li çocukların etkinliklere katılımı artmakta ve aile “ben çocuğuma yararlı olabiliyorum” duygusunu hissederek kendini yeterli ve güçlü görmektedir. Böylece aileler çocuğunun OSB tanısı almış olmasını kabullenme aşamasını hızlıca atlatarak, kendisinin ve çocuğunun yaşadığı sorunlara yönelik problem çözme becerisi kazanma yolunda adım atmış olmaktadır (Foster vd., 2013). Çalışmalarda annelerin zaman açısından babalara göre daha uygun olmaları ve aile üyeleri içinde OSB’li çocuğun en çok annesi ile vakit geçirmesi nedeniyle koçluk uygulamasına katılacak aile üyesi olarak anneler seçilmektedir. Annelere, ihtiyaç duydukları eğitim programı (örn., koçluk programı) sunulduğunda öğretim uygulamalarını öğrenebildikleri ve çocuklarına güvenirliliği yüksek uygulamalar sunabildikleri belirlenmiştir. Ancak bu başarıya rağmen, özel eğitim uygulamalarına aile katılımını sağlayabilmek açısından aile koçluğu uygulamalarına uluslararası ve ulusal alanyazında gereken önem verilmediği ve bu anlamda aile koçluğunun etkililiğini

ortaya koyan çalışmaların attırılması gerektiği düşünülmektedir (Chen, 2014; McWilliam, 2010; Schultz vd., 2011). Ayrıca aile koçluğu uygulamalarının sunulacağı ileriki çalışmalarda babaların ve kardeşlerin de katılımcı olarak araştırmalara dahil edilmesi daha fazla aile üyesi tarafından bilimsel dayanaklı uygulamaları etkili bir şekilde uygulayabilmenin olumlu yanlarını göz önünde tutularak önerilmektedir.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulduğu beyan edilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalardan olduğu beyan edilmiştir.

Çıkar Çatışması ve Finansal Katkı Beyanı

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması ve finansal katkı beyan edilmemiştir.

Yazarlık Katkı Beyanı

Çalışmanın tüm aşamaları yazarlar tarafından tasarlanmış ve hazırlanmıştır.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 25-33. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000059

Anstine-Templeton, R., & Johnston, M.A. (2004). Helping children with learning disabilities succeed: The family-school connection. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.). *Promising practices connecting schools to families of children with special needs* (pp. 57-78). USA: Information Age Publishing Inc.

APA-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 183-196. doi: 10.1177/0271121415595550

Aşık-Öztürk, M., & Ahmetoğlu, E. (2017). Risky Play in Early Childhood. In H. Arapgirlioğlu, L. Elliott, E. Turgeon, & A. Atik (Eds.), *Researches on Science and Art in 21st. Century Turkey* (pp. 1322-1330). Ankara, Turkey: Gece Kitaplığı.

Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16, 727-731. doi: 10.1089/tmj.2010.0029

Bahçalı, T. (2020). *Ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim becerileri ve otizmliler için hedef becerisi üzerinde ebeveyn koçluğunun etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.

Bandura, A. (1970). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berger, H. E. (2008). *Parents as parents in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall

Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.

Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 503-529). Ankara: Kök Yayıncılık.

Blakely, M.R. (2001). A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementation. *Journal of Direct Instruction, 1*(2), 73-83.

Blamey, K. L., Meyer, C. K., & Walpole, S. (2008). Middle and high school literacy coaches: A national survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52*, 310-323. doi: 10.1598/JAAL.52.4.4

Blauw-Hospers, C. H., Dirks, T., Hulshof, L. J., Bos, A.F., & Hadders-Algra, M. (2011). Pediatric physical therapy in infancy: From nightmare to dream? A two armed randomized trial. *Physical Therapy, 91*, 1323-1338. doi: 10.2522/ptj.20100205

Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*, 208-215. doi: 10.1177/10883576020170040301

Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention, 32*, 75-98. doi: 10.1177/1053815110362690

Bristol, M. M., & Schopler, E. (1984). A development perspective on stress and coping in families of autistic children. In J. Blancher (Ed.), *Severely handicapped children and their families* (pp. 91-141). New York: Academic Press.

Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*, 181-200. doi: 10.1007/s10567-006-0010-4

Brown, J.A., & Woods, J.J. (2016) Parent-Implemented communication intervention: sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*, 115-124. doi: 10.1177/0271121416628200

Campbell, P. H., & Coletti, C. E. (2013). Early intervention provider use of child caregiver-teaching strategies. *Infants & Young Children, 26*, 235-248. doi: 10.1097/IYC.0b013e318299918f

Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? Philosophical Transactions: *Biological Sciences, 358*, 315-324. doi: 10.1098/rstb.2002.1199

Chen, L. (2014). *The impact of model-lead-test coaching on parents' implementation of reinforcement, prompting, and fading with their children with autism spectrum disorder*. (Doctoral dissertation). Morgantown, West Virginia: West Virginia University.

Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x

Coulter, G. A., & Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning Direct Instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16(4), 21-34.

Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J. ... Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 125, 17-23. doi: 10.1542/peds.2009-0958

Dunn, W. (2011). *Best practice occupational therapy for children and families in community settings*. Thorofare, NJ: SLACK Inc.

Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., & Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with autism spectrum disorders: A pretest-posttest repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66, 520–528. doi:10.5014/ajot.2012.004119.

Dunst, C. J., Trivette, C., Raab, M., & Masiello, T. L. (2008). Caregiver-mediated everyday language learning practices: Background and foundations. *Practically Speaking*, 1, 1–7.

Fettig, A., Schultz, T. R., & Sreckovic, M.A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 170-180. doi: 10.1177/1098300714564164

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

Foster, L., Dunn, W., & Mische-Lawson, L. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33, 253–263. doi:10.3109/01942638.2012.747581.

Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25, 62–82. doi: 10.1097/IYC.0b013e31823d8f12

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 79–87. doi: 10.1177/10983007060080020601

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. New York, NY: Longman.

- Jung, L. A. (2003). More is better: Maximizing natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 6, 21–26. doi: 10.1177/109625060300600303
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16, 9–21. doi: 10.1097/00001163-200301000-00003
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 295–309. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0231)
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa, Ezgi Yayınevi.
- Kemp, P., & Turnbull, A. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27, 305- 324. doi: 10.1097/IYC.0000000000000018
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. (2. Baskı). İstanbul: Daktylos.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 329-367). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kientz, M., & Dunn, W. (2012). Evaluating the effectiveness of contextual intervention for adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 5, 196–208. doi: 10/1080/19411243.2012.737271.
- Koegel, R. L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 347-359
- Koegel, R.L., & Koegel, L.K. (2005). *Pivotal response treatment for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Koegel, L.K., Koegel, R. L., Harrower, J.K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174-185.
- Kretlow, A.G., & Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33, 279-299. doi: 10.1177/0888406410371643
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48, 969–986. doi: 10.1037/a0026400
- Lane, J. D., Ledford, J.R., Shepley, C., Mataras, T.K., Ayres, K.M., & Davis, A.B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38, 135-150. doi: 10.1177/1053815116663178
- Leat, D., Lofthouse, R., & Wilcock, A. (2006). Teacher coaching: Connecting research and practice. *Teaching Education*, 17, 329-339. doi: 10.1080/10476210601017477

Lee, J.F., Schieltz, K.M., Suess, A.N., Wacker, D.P., Romani, P.W., Lindgren, S.D., ... Padilla-Dalmau, Y.C. (2015). Guidelines for developing telehealth services and troubleshooting problems with telehealth technology when coaching parents to conduct functional analyses and functional communication training in their homes. *Behavior Analysis in Practice*, 8, 190–200. doi: 10.1007/s40617-014-0031-2

Ledford, J. R., Zimmerman, K. N., Harbin, E. R., & Ward, S. E. (2018). Improving the use of evidence-based instructional practices for paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33, 206–216. Doi: 10.1177/1088357617699178

Lord, C. & McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academy Press.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 17, 702- 711. doi: 10.1177/1359105311422955

Malott, R. W., & Suarez, E. T. (2004). *Principles of behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mancil, G. R., Boyd, B.A., & Bedersem, P. (2009). Parental stress and autism: Are there useful coping strategies? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 523-537.

McGrath, P. (2006). Psychosocial issues in childhood autism rehabilitation: A review. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 11(1), 29-36.

McKnight, M. L., O'Malley-Keighran, M.P., & Carroll, C. (2016). 'Just wait then and see what he does': a speech act analysis of healthcare professionals' interaction coaching with parents of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication and Disorder*, 51, 757-768. doi: 10.1111/1460-6984.12246

McWilliam, R. A. (2010). *Routines based intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Education*, 31, 224–231. doi: 10.1177/0271121411426488

Meadan, H., Meyer, L.E., Snodgrass, M.R., & Halle, J. W. (2013). Coaching Parents of Young Children with Autism in Rural Areas Using Internet-Based Technologies: A Pilot Program. *Rural Special Education Quarterly*, 32, 3-10. doi: 10.1177/875687051303200302

Meadan, H., Snodgrass, M.R., Meyer, L.E., Fisher, K.W., Chung, M.Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: a pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38, 3–23. doi: 10.1177/1053815116630327

Moes, D.R., & Frea, W.D. (2000). Using family context to inform intervention planning for the treatment of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 2 (1), 40-46.

Mohler, G. M., Yun, K. A., Carter, A., & Kasak, D. (2009). The effect of curriculum, coaching, and professional development on prekindergarten children's literacy achievement. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 49–68. Doi: 10.1080/10901020802668068

Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 212-224. doi:10.1177/0271121413497520

Mundy, P.C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. New York: Guilford Publications. ISBN: 9781462525096

O'Brien, M., & Daggett, J.A. (2006). *Beyond the autism diagnosis: A professional's guide to helping families*. Baltimore: Paul H. Brookes.

O'Shea, D.J., O'Shea, L.J., Algozzine, R., & Hammitte, D.J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Ottley, J.R. (2015). *Real-time coaching with bug-in-ear technology: a practical approach to support families in their child's development*. *Young Exceptional Children*, 19, 32-46. doi:10.1177/1096250615576806

Özdemir, O. (2013). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (ss. 178-214). Ankara: Vize Yayıncılık.

Pektaş-Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.

Powell, D., & Dunlap, G. (2010). *Family-focused interventions for promoting social-emotional development in infants and toddlers with or at risk for disabilities*. Roadmap to Effective Intervention Practices #5. Tampa: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Martin, E. (2007). The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification*, 31, 247-263. doi: 10.1177/0145445506288967

Rivera, D. P., & Smith, D.D. (1997). *Teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn & Bacon.

Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A.C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29, 154-172. Doi: 10.1177/105381510702900207

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

Rush, D. D., Shelden, M. L., & Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process or collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16, 33–47.

Salisbury, C. L., & Cushing, L. S. (2013). Comparison of triadic and provider-led intervention practices in early intervention home visits. *Infants & Young Children, 26*, 28–41. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182736fc0

Sanders, J. L., & Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: For intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 19*, 15-32.

Schreibman, L., & Koegel, R. L. (1996). Fostering self-management: Parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder. In E. D. Hibbs & P.S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (pp. 525-552). Washington DC, US: American Psychological Association.

Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*, 96–104. doi: 10.1177/1088357610397346

Schultz, T.R., Stichter, J.P., Herzog, M.J., Mcghee, S.D., & Lierheimer, K. (2012). Social competence intervention for parents (SCI-P): comparing outcomes for a parent education programme targeting adolescents with ASD. *Autism Research and Treatment, 1-10*. doi:10.1155/2012/681465

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Siller, M., & Morgan, L. (2018). Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: Years 2013 to 2015. In M. Siller & L. Morgan (Eds.) *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism*. (pp. 1-21). Springer International.

Siller, M., Hutman, T., & Sigman, M. (2013). A parent-mediated intervention to increase responsive parental behaviors and child communication in children with ASD: A randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(3), 540-555.

Simpson, D.B.S. (2015). Coaching as a family as a family-centred, occupational therapy intervention for autism: A literature review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 8*, 109-125. doi:10.1080/19411243.2015.1040941

Solish A., & Perry A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 728-738. doi: 10.1016/j.rasd.2008.03.001

Stein, M.R.S., & Thorkildsen, R. J. (1999). *Parent involvement in education: Insights and applications from the research*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Inc.

Suess, A.N., Romani, P.W., Wacker, D.P., Dyson, S.M., Kuhle, J.L., Lee, J.F., ... Waldron, D.B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education, 23*, 34–59. doi: 10.1007/s10864-013-9183-3

Tavil, Y. Ziya. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

Tekin-Iftar, E., Collins, B., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education, 40*, 225-245. doi: 10.1177/0888406417703751

Tidmarsh, L., & Volkmar, F.R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 517-525. Doi: 10.1177/070674370304800803

Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Winterberry Research Syntheses, 2*, 1-3.

Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi, 9*(1), 34-42.

Üstünoğlu, Ü. (1991). Okulöncesi dönemdeki aile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1-2), 121-130.

Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Volkmar, F.R., & Wiesner, L.A. (2004). *Health-care for children on the autism spectrum: A guide to medical nutritional, and behavioral issues*. Bethesda, MD: Woodbine House

Wallace, K. S. ve Rogers, S. J. (2010). Intervening in infancy: Implications for autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 1300-1320. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02308.x

Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G., & Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 42*, 1827-1835. doi: 10.1007/s10803-011-1419-2.

Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 456-468. doi: 10.1111/1469-7610.00135

Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*, 175 - 193. doi: 10.1177/105381510402600302

Woods, J., Wilcox, M. J., Friedman, M., & Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, Speech, and Hearing Services to Schools, 42*, 379-392. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0016).

Yılmaz-Bolat, E., & Özgün, Ö. (2013). Erken çocukluta aile eğitimi ve aile eğitimine yönelik uygulanan programlar. Y. Aktaş-Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (ss. 21-52). Ankara: Vize Yayıncılık