



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Erken Görünüm | Advance Online Publication

DERLEME | REVIEW

Gönderim Tarihi | Received Date: 15.06.24
Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.01.25
Erken Görünüm | Online First: 21.02.25

**Özel Eğitim Alanında Koçluk Uygulaması Konulu Lisansüstü Tezler:
Sistemik Derleme Çalışması**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Postgraduate Theses on Coaching Practice in Special Education: A
Systematic Review Study**

[Click here to read in English](#)

Zekai Alper Alp



Veysel Aksoy



Ahmet İlkhan Yetkin





Özel Eğitim Alanında Koçluk Uygulaması Konulu Lisansüstü Tezler: Sistemik Derleme Çalışması

Zekai Alper Alp¹

Veysel Aksoy²

Ahmet İlhan Yetkin³

Öz

Giriş: Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan kanıt temelli müdahalelerin önemi son yirmi yıldır özel eğitim alanındaki araştırmacılar için odak noktası olmuştur. Bu müdahalelerin yüksek güvenilirlikle uygulanmasının sağlanması ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aracılı çalışmaların etkili sonuçları beraberinde müdahale sunan bireylerin yeterliklerini artırmayı hedefleyen eğitim programlarının önemini ortaya koymuş ve koçluk uygulamaları yaygınlaşmıştır. Özel eğitimde yeni bir araştırma alanı sayılan koçluk uygulamalarının kapsamının henüz belirlenmemesi kavramsal açıdan karmaşa yaratmaktadır.

Yöntem: Bu sistemik derleme çalışmasında katılımcısı özel gereksinimli bireyler olan koçluk uygulaması içeren tezlerin betimsel ve yönetsel açıdan incelenmesi, koçluk uygulamalarına ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında on beşi doktora, beşi yüksek lisans tezi olmak üzere yirmi tez türü, üretildiği yılı, katılımcıları, koçluk türü, ortamı, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, edinim, izleme ve genellemeye yönelik etkililik verileri, güvenilirlik ve geçerliklerine ilişkin uygulama, gözlemciler arası güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri incelenmiştir.

Bulgular: Çalışmadan elde edilen bulgular yan yana, uzaktan ve hibrit şekilde sunulan koçluk uygulaması içeren ebeveyn, öğretmen ve kardeşlere sunulan eğitim programlarının tanısı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, çoklu yetersizlik olan bireylere beceri kazandırmada hem ebeveyn, öğretmen ve tipik gelişim gösteren kardeşlerin edindikleri becerileri hem özel gereksinimli bireylerin kazandıkları becerileri sürdürmelerinde ve genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. İncelenen tezlerin tümünde uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin yanı sıra sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmektedir.

Tartışma: İncelemeye dahil edilen tez çalışmalarının bulguları alan yazında özel eğitim alanında koçluk uygulamalarını inceleyen diğer araştırmaların bulguları ile tartışılmış ve geleceğe yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Koçluk, özel eğitimde koçluk uygulamaları, sistemik derleme, özel eğitim, özel gereksinimli birey, lisansüstü tezler.

Atf için: Alp, Z. A., Aksoy, V., & Yetkin, A. İ. (2025). Özel eğitim alanında koçluk uygulaması konulu lisansüstü tezler: Sistemik derleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1498025>

¹Ars. Gör., Erciyes Üniversitesi, E-posta: zekaialp@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1959-1643>

²Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: veyselaks@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1020-8326>

³**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, E-posta: ahmetilkhanyetkin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>

Giriş

Özel eğitimde kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılması için müdahale sürecinde uygulamacıların uygulama güvenilirliği yüksek bir şekilde müdahaleyi gerçekleştirmeleri önemli bir husustur (Acle-Tomasini vd., 2016; Knight, 2009). Uygulamacıların kanıt temelli müdahaleleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilmeleri bu süreçte performanslarına ilişkin aldıkları geri bildirimlerle doğrudan ilişkilidir (Sinclair vd., 2020). Bu noktada koçluk uygulamaları kanıt temelli müdahalelerin başarılı şekilde kullanılabilmesinde önemli bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Dunst vd., 2018; Graucher vd., 2022). Koçluk uygulamaları farklı disiplin alanlarında çalışan uzmanlar tarafından kullanıldığı gibi son dönemlerde özel eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır (Reddy vd., 2021). Özel eğitimde koçluk uygulamaları özel gereksinimli bireylerin sergilemeleri istenilen davranış ve becerileri bir yetişkin aracılığıyla dolaylı olarak artırmaları ve tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri için bireysel ya da grup olarak ebeveynlere, öğretmenlere ve akranlara sunulan öğretimsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Bethune & Wood, 2013; Rush & Shelden, 2011). Koçluk desteği sunum sürecinin temel amacı koçluk sunulan bireylerin genel beceri ve performans düzeylerini geliştirmektir (Kucharczyk vd., 2012; National Professional Development Center on Autism [NPDC], 2011). Genel hatlarıyla bakıldığında koçluk sürecinin uygulanması kendi içerisinde üç aşamayı barındırmaktadır. Bunlar; (a) gözlem öncesi toplantı, (b) gözlem ve (c) gözlem sonrası toplantı şeklinde sıralanabilmektedir (NPDC, 2011). Gözlem öncesi toplantılarda temel amaç ihtiyaçları belirleme ve genel durumu ortaya koymaktır. Gözlem öncesi toplantı aşamasında koçluk uygulamasının temel hedefleri belirlenip bu hedeflere ulaşmada kullanılacak öğretimsel yöntem ve teknikler ile veri toplama araçları bu aşamada belirlenmektedir. İkinci aşama olan gözlem oturumunda ise sorumluluk koçluk sürecini yürütecek uzmana aittir ve özel eğitim bağlamında uzman özel eğitim öğretmenleri, akademisyenler, ebeveynler ve akranlar gibi farklı kişilerden oluşabilmekte ve bu kişiler koç olarak adlandırılmaktadır (Rush & Shelden, 2011). Gözlem aşamasında koç sürece dahil olacak bireylerin performanslarını gözlemleyip kayıt altına almaktadır. Son aşama olan gözlem sonrası oturumda ise, elde edilen veriler analiz edilmekte ve performanslarla ilgili uygulamayı sürdüren kişiye geri bildirimler sunulmaktadır. Gözlem sonrası toplantı aşamasında gerçekleştirilen oturum süreleri genellikle 15-20 dakika arasındadır. Çalışılan beceri ve kazanıma göre gözlem süreleri ve toplanacak verilerin içeriği değişim göstermektedir (Vismara & Rogers, 2018).

Koçluk uygulamaları ilgili alan yazın incelendiğinde iki farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bunlar; yan yana koçluk ve uzaktan koçluk uygulamalarıdır (Kretlow & Bartholomew, 2010; Siller vd., 2018). Yan yana koçluk uygulaması, koçun özel gereksinimli bireyle doğrudan çalışan uygulamacılara (öğretmen, ebeveyn, akran vb. koçluk sunulan kişi/kişiler) özel gereksinimli bireylerle çalıştıkları sırada kullandıkları öğretimsel müdahalelerle alakalı anında geribildirimler sunması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Yan yana koçluk sürecinde koçluk sunan koç uygulamacı ve özel gereksinimli birey uygulamanın yapıldığı ortamda bulunmaktadır. Uzaktan sunulan koçluk uygulamalarında ise, genel olarak kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, uygulama örnekleri veya geri bildirimler bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak uygulamacı ve özel gereksinimli bireye uzaktan sunulmaktadır (Rush & Shelden, 2011). Uzaktan koçluk uygulamalarında koçlar uygulamacılara özel gereksinimli bireylerde istedik davranış ve becerilerini artırmak için çevrimiçi oturumlar düzenlemektedir. Bu oturumlarda koçlar hem uygulamacının uygulaması beklenen yöntem ve stratejileri kazanmasını hem de özel gereksinimli birey de istedik yönde ilerlemenin sağlanmasını hedeflemektedir (Israel vd., 2013; Wattanawongwan vd., 2022). Uzaktan koçluk uygulamaları eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Eşzamanlı sunulan koçluk uygulamalarında koç ve uygulamacı çevrimiçi platformlar aracılığıyla etkileşimli şekilde eğitim öğretim ortamında yer almaktadır (Hernandez vd., 2021; Woods & Brown, 2011). Bu uygulamalar; Skype, Facetime, WhatsApp, Google Meet ve Zoom vb. çevrimiçi platformlar aracılığıyla uygulanmaktadır. Eşzamansız koçluk uygulamalarında koç ve uygulamacının aynı zaman sürecinde eğitim ortamında olmalarına gerek kalmadan koçluk uygulanabilmektedir. Farklı zaman dilimlerinde koçların ve uygulamacıların eğitim için kullanılan öğretim setlerine, araç gereç ve farklı materyallere ulaşabilmesine fırsat sunan eşzamansız çevrimiçi koçluk uygulamalarında karşılıklılık ve anında etkileşim söz konusu değildir (Pellecchia vd., 2022). Ayrıca koçluk uygulamalarının tümü sağladığı zaman ve maliyet tasarrufu, ulaşılabilirlik gibi olumlu getirileri koçluk uygulamalarının kullanımını ve sürdürülebilirliğini teşvik etmektedir (Graucher vd., 2022; Reddy vd., 2021). Özetlenecek olursa özel eğitim alanında, koçluk öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen etkili uygulamalar arasında yer almaktadır.

Özel eğitim alanında etkililiği özel gereksinimli bireyler, ebeveynleri ve öğretmenleri açısından daha önce kanıtlanmış özel eğitimde koçluk uygulamalarını içeren araştırmaların giderek arttığı görülmektedir (Ward vd., 2020). Ancak alanyazın incelendiğinde özel eğitim alanında koçluğun kavramsallaştırılması, kapsamının

belirlenmesi bakımından hala karmaşa olduğu görülmekte (Elek & Page, 2019) yapılan çalışmalar koçluk uygulamalarına yönelik kullanılan kavramların tutarlı olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Alatar vd., 2023; Yang vd., 2022). Uluslararası alanyazına paralel olarak ulusal alanyazında özel eğitimde koçluk uygulamalarını içeren derleme makalelerinin son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu derlemeler ebeveyn koçluğu ile ilgili araştırmaları inceleyen (Bahçalı & Odluyurt, 2021), OSB olan çocukların aile ve öğretmenlerine uzaktan sunulan koçluk uygulamalarını inceleyen (Kizir, 2019), işitsel teknoloji koçluğu ile sunulan araştırmaları inceleyen (Orum-Çattık & Ergenekon, 2020), OSB olan çocukların ebeveynlerine yönelik koçluk uygulamalarını kavramsal olarak açıklayan (Gıncı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023) çalışmalar olarak sıralanabilmektedir. Bahsedilen bu çalışmaların üçü (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019; Orum-Çattık & Ergenekon, 2020) sistematik derleme protokollerine uygun olarak diğeri (Gıncı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023) ise bilgi verici türde, hakem değerlendirmesi sürecinden geçmiş araştırmaları inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye'de özel eğitimde koçluk uygulamalarının entegrasyonu ve etkisi üzerine yapılan çalışmalar, bu alandaki uygulamaların etkililiğini ve yaygınlığını araştırmayı amaçlamaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, koçluk uygulamalarının özel eğitimde nasıl kullanıldığını, hangi alanlarda etkili olduğunu ve uygulamada karşılaşılan zorlukları ele alarak, hem teorik hem de pratik açıdan önemli bulgular sunmuş ve özel eğitimde koçluk uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriler oluşturmuştur. Lisansüstü tez çalışmalarının ilgili bilim alanında gelecekteki araştırmalara yön veren çalışmalar olduğu bilinmekte ancak hakemli dergide yayımlanmamaları hakem sürecinden geçmemeleri yönü ile gri literatür olarak adlandırılmakta (Mahood vd., 2014) ve tezlerin yöntemsel olarak incelenmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Adams vd., 2017). Özel eğitim alanında koçluk uygulamaları içeren tez çalışmalarının kapsamını belirlemek ve yapılan tez çalışmalarının kavramsal ve yöntemsel açıdan incelemek gelecekte yapılacak araştırmalar için önemlidir. Araştırmacılara planlanacak yeni koçluk uygulamalarında yol gösterici olmasına hizmet edecektir. Ayrıca nitelikli personel yetiştirilmesine, özel gereksinimli birey ve ailelerine sunulacak eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesine destek olacağı göz önünde bulundurulduğunda üretilen ulusal tezlerin incelenmesinin (Gülboy & Rakap, 2023; Rakap vd., 2023) önemli olduğu düşünülmektedir. Bu makalenin amacı, Türkiye'de özel eğitimde koçluk uygulamaları üzerine yapılan tez çalışmalarını inceleyerek mevcut durumu analiz etmektir. Özel eğitimde koçluk uygulamalarının daha etkili ve yaygın bir şekilde kullanılması, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasına ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Tez çalışmalarının hakemli dergilerde yayımlanmaması ancak üretildiği ilgili bilim alanı için önemi göz önünde bulundurulduğunda özellikle alan için yeni sayılan konularda üretilmiş tezlerin incelenmesi araştırmacılar için kavramsal ortak bir dil ve politikaların oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan koçluk uygulamalarını içeren tez çalışmasının yıldan yıla gösterdiği artış ve henüz koçluk tezlerini inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmaması bu araştırmanın başlıca gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda mevcut çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli bireylerle yürütülen koçluk uygulaması içeren lisansüstü tezlerin betimsel özellikleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli bireylerle yürütülen koçluk uygulaması içeren tek denekli araştırmayla kurgulanmış lisansüstü tezlerin yöntemsel özellikleri nelerdir?

Yöntem

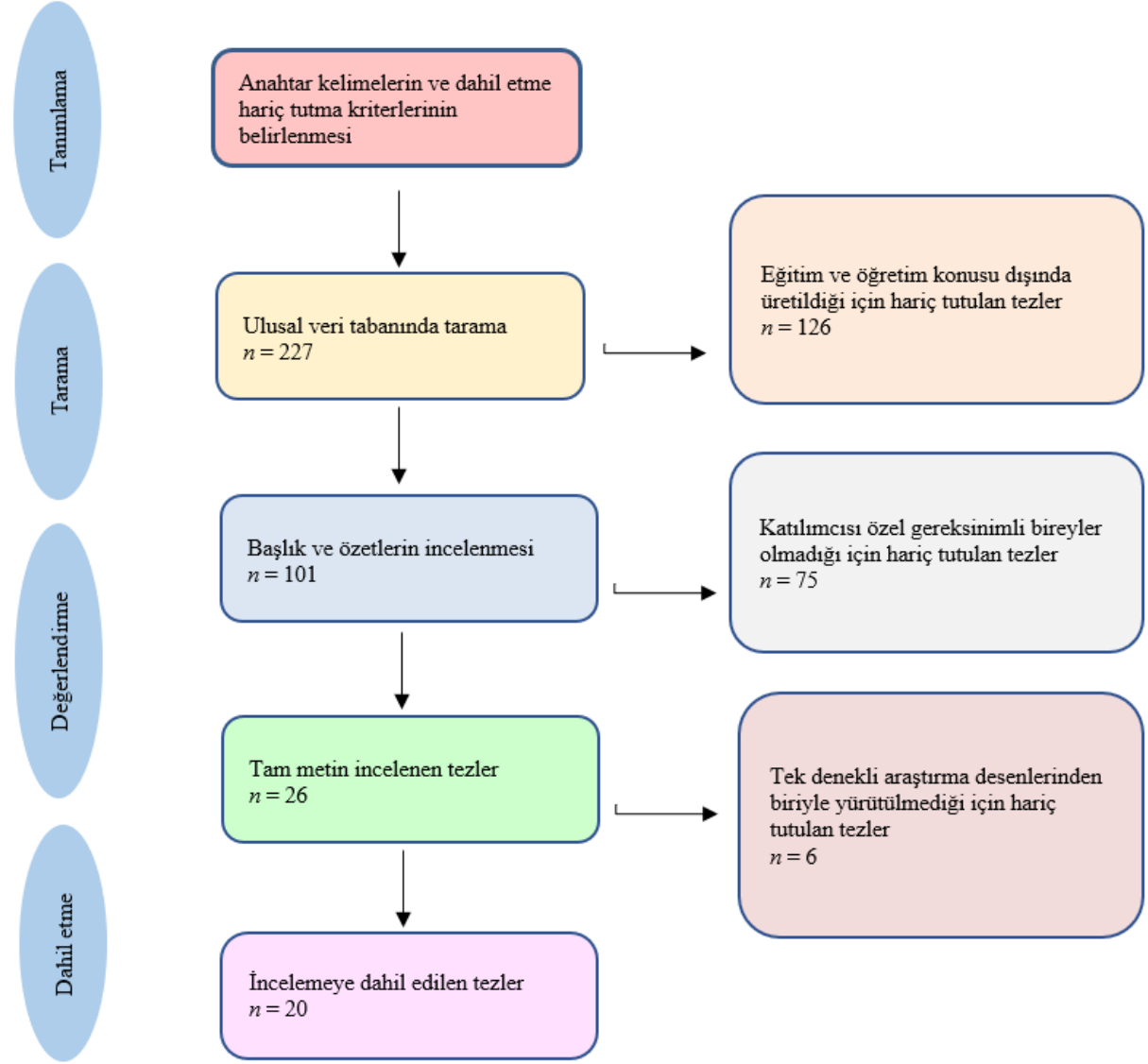
Bu çalışma sistematik derleme yöntemi ile tasarlanmıştır. Sistematik derleme ihtiyaç ve ilgi duyulan bir konuya yönelik kapsamlı bilgi erişimi için belirlenmiş kriterlerde olan araştırmaların derinlemesine incelemesidir (Burns & Grove, 2007; Olçay-Gül & Diken, 2009). Bu çalışmanın yürütülmesinde Moher ve diğerleri (2009) tarafından önerilen daha sonra 2020 yılında Page ve diğerleri (2021) tarafından güncellenen "Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (PRISMA)" raporundaki basamaklar takip edilmiş tüm raporlama işlemi 27 maddelik kontrol listesine göre gerçekleştirilmiştir. Bunlar (a) inceleme protokolünün oluşturulması, (b) dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi, (c) tarama süreci/ölçütlerini karşılayan tezlerin incelenmesi, (d) tezlerin değerlendirilmesi, (e) verilerin çıkarılması, (f) verilerin sentezi ve (g) güvenilirlik olmak üzere 7 basamaktan oluşmaktadır.

İnceleme Protokolünün Oluşturulması

Bu süreçte araştırmanın amacına uygun yapılacaklar listesini betimleyen protokol geliştirilmiştir. İnceleme protokolü Moher ve diğerlerinin (2009) önerdiği literatür inceleme basamakları takip edilerek oluşturulmuştur. Taramadan uygun bulunup dahil edilmeye kadar olan sürecin şematik gösterimi Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

İncelemenin Akış Şeması



Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterlerinin Belirlenmesi

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri McKenzie ve diğerlerinin (2019) önerdiği gibi araştırma sorularına yanıt verecek ilgili alandaki tezlerin tamamına erişimin sağlanması amacıyla belirlenmiştir. Bu sistematik inceleme araştırmasının (a) katılımcılarından en az birinin özel gereksinimli birey olması, (b) metin içerisinde koçluk kelimesinin geçmesi, (c) bağımsız değişkenlerinden en az birinin koçluk türlerinden birini içermesi, (d) tezlerin eğitim bilimleri alanında üretilmiş olması, (e) tezlerin Yükseköğretim Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişilebilir olması dahil etme kriterleri olarak, tek denekli araştırma desenleri dışında bir yöntemle tasarlanması ise hariç tutma kriteri olarak belirlenmiştir.

Tarama Süreci/Ölçütleri Karşılıyan Tezlerin İncelenmesi

Sürece “YÖKTEZ” arama motoru kullanılmıştır. Anahtar kelimeler “koçluk*”, “aile koçluğu*”, ebeveyn koçluğu*”, “uzaktan koçluk*”, “öğretmen koçluğu*”, “özel eğitim ve koçluk*”, “otizm ve koçluk*”, “zihinsel yetersizlik ve koçluk*”, “özel öğrenme güçlüğü ve koçluk*” ve “çevrimiçi koçluk*” olarak belirlenmiştir. Anahtar kelimeler belirlenirken daha önce koçluk derlemelerinde kullanılan anahtar kelimeler ve geniş alanları temsil eden kelimeler kullanılmıştır. Bu süreç ilk iki yazar tarafından 20.04.2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Anahtar

kelimeler ilk olarak “koçluk*” daha sonra “aile koçluğu*” ve sırası ile tek tek tarama motorunda girilip aranacak olan kısmı “tümü” işaretlenerek tarama yapılmış her anahtar kelimedenden elde edilen sonuçlar ayrı bir dosyaya kaydedilmiş, sonrasında dosyalarda yer alan kayıtlardan aynı olanlar ayıklanmış ve 227 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Dahil etme kriterlerinden metin içerisinde koçluk kelimesinin geçmesi ve YÖKTEZ veri tabanında erişilebilir olması bu aşamada uygulanmıştır. 227 lisansüstü tezin içinde farklı disiplinlerde (işletme, sağlık vb.) üretilen lisansüstü tezler olduğu görülmüştür. Dahil etme kriterlerinden eğitim bilimleri alanında olan tezlerin incelenmesi bu süreçte uygulanmış 126 tez başka disiplinlerde üretildiği için hariç tutulmuş, eğitim ve öğretim konulu olan 101 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin başlıkları ve özet kısımları katılımcılarından en az birinin özel gereksinimli olması ve bağımsız değişkenlerinden en az birinin koçluk türlerinden birini içermesi dahil etme kriterine göre incelenmeye, tezler değerlendirilmeye başlanmıştır.

Tezlerin Değerlendirilmesi ve Yöntemsel Açısından İncelenmesi

Bu aşamada bir önceki elemenden kalan 101 tez araştırmacının dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre ilk iki yazar tarafından ilgililik, güvenilirlik ve kesinlik ölçütlerine göre incelenmiştir. İlgililik açısından; özel gereksinimli bireylere uygulanan koçluk sürecinin açık bir şekilde ifade edildiği tezler, güvenilirlik açısından; tezlerin etkililik bulgularının açık bir şekilde ifade edilmesine, kesinlik açısından; tek denekli araştırma tasarımı ile yürütüldüğü açık bir şekilde ifade edilmesi, veri toplama ve verileri raporlama işlemlerinin açık bir şekilde ifade edilmiş olmasına ve katılımcıların net bir şekilde tanımlanmış olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim ve öğretim konulu 101 tezin katılımcıları incelendiğinde bunlardan 75'nin özel gereksinimli bireylere uygulanan koçluk türlerinden birini içermemesi sebebiyle hariç tutulmuştur. 26 tezin ise özel gereksinimli bireyler ile yürütülmüş koçluk uygulaması içeren tez olduğu görülmüştür. Bu tezlerin altısı (Akbulut, 2019; Artar, 2023; Demir, 2023; Kalkan, 2019; Yetkin, 2023; Yılmaz, 2020) kullanılan yöntemsel tasarımları nedeniyle hariç tutulmuş ve 20 tez incelemeye dahil edilmiştir.

Verilerin Çıkarılması/Kodlanması

Araştırmacılar tarafından oluşturulan yedi maddelik (koçluk türünün tanımlanması, ortamın betimlenmesi, katılımcıların tanımı, bağımlı ve bağımsız değişkenin tanımlanması, etkililik, geçerlik ve güvenilirlik verilerinin ifade edilmesini içeren) kontrol listesi verilerin çıkarılması/kodlanması aşamasında takip edilmiştir. Bu kontrol listesi oluşturulurken Horner ve diğerlerinin (2005) ve Kratochwill ve diğerlerinin (2013) tek denekli araştırma yöntemi kalite göstergelerinden yararlanılmıştır. Kontrol listesindeki sorular (1) koçluk türü net bir şekilde belirtilmiş mi?, (2) her bir oturuma yönelik ortam net bir şekilde betimlenmiş mi?, (3) araştırmacının katılımcı özellikleri açıkça ve detaylı bir şekilde belirtilmiş mi? 4) araştırmacının bağımlı ve bağımsız değişkeni ayrı ve açık bir şekilde tanımlanmış mı?, (5) araştırmacının deseni ifade edilmiş mi?, (6) her bir katılımcı için etkililik verileri sunulmuş mu?, (6) uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri sunulmuş mu?, (7) sosyal geçerlik verileri ve toplama yöntemleri belirtilmiş mi? şeklinde sorular bulunmaktadır. Verilerin çıkarılması/kodlanması aşamasında araştırmacılar tarafından fikir birliğine varılan veriler oluşturulan veri kodlama anahtarı Tablo 1'e kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Koçluk tezlerinin betimsel ve yöntemsel özelliklerinin incelenmesini hedefleyecek şekilde veriler analiz edilmiştir. Tezlerin yöntemsel özelliklerinin incelenmesinde Horner ve diğerlerinin (2005) ve Kratochwill ve diğerlerinin (2013) tek denekli araştırma yöntemi kalite göstergelerinden yararlanılmıştır. Veriler analiz edilirken önerilen standartların yanı sıra daha önce özel eğitim alanında yapılmış sistematik derlemelerde üretilen kodlar incelenmiş ve değerlendirmesine karar verilen değişkenler oluşturulmuştur. Tablo 1'de yer alan değişkenlere ilişkin olarak araştırmacının yazarları tarafından ayrı ayrı kodlanan veriler frekans ve yüzdelerine göre analiz edilmiştir.

Güvenirlik

Araştırmada tarama, kodlama ve değerlendirme aşamalarına yönelik iki tür güvenilirlik verisi alınmıştır. Öncelikle araştırmacılar dışında halen özel eğitim bölümünde doktora tez aşamasında olan ve daha önce alan yazın taraması içeren araştırmalara katkı sunan iki öğrenci protokole uygun olarak YÖKTEZ veri tabanında tarama yapmış ulaştıkları tezler araştırmacıların yaptıkları tarama sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Kodlama güvenilirliği aşamasında çalışmanın araştırmacıları Tablo 1'de belirtilen değişkenlere göre ortak bir tez incelemişlerdir. Daha sonra araştırmacılar geri kalan tüm tezleri bağımsız olarak incelemişler ve ulaştıkları sonuçları karşılaştırmışlardır. Tarama süreci ve verilerin kategorize edilmesi süreci için gerçekleştirilen gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamalarında House ve diğerlerinin (1981) önerdiği; görüş birliği = toplam görüş birliği / görüş birliği + görüş

ayrılığı $\times 100$ formülünden yararlanılmıştır. Tarama sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır. Kodlama sürecine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanırken ilk iki araştırmacının ayrı ayrı yürüttüğü kodlama sonrasında %95 olarak belirlenmiş, fikir birliğine varılana kadar görüşler paylaşılmıştır. Bu aşamada çalışmanın ilk iki araştırmacısının kodladığı veriler üçüncü araştırmacının bağımsız gerçekleştirdiği kodlamalar ile karşılaştırılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma YÖKTEZ veri tabanında erişime açık olan tezlerin incelenmesini barındırdığından etik kurul izni alınmamış ancak araştırmanın planlanmasından yürütülmesi ve yayınlanmasına kadar olan tüm süreçlerde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Bulgular

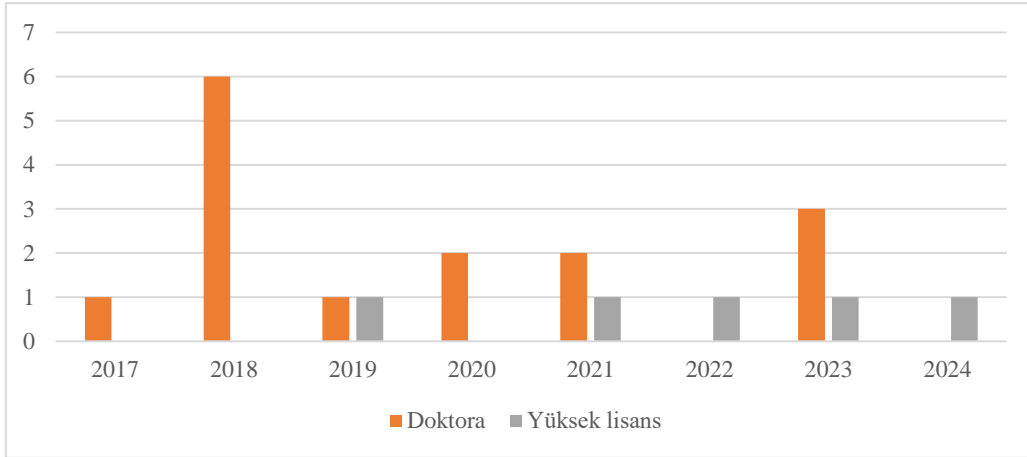
Araştırmanın bulguları (a) tezin yazarı, (b) tezin türü, (c) tezin üretildiği yıl, (d) koçluk türü, (e) araştırmanın deseni, (f) katılımcıları, (g) ortamı, (h) bağımlı ve bağımsız değişkeni, (ı) etkililik bulguları (edinim, izleme ve genelleme), (i) güvenilirlik ve geçerlik (uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik, sosyal geçerlik) verilerin çıkarılması ve analizinde kullanılan veri kodlama anahtarı Tablo 1 esas alınarak frekans (n) ve yüzdelerine (%) göre betimsel olarak analiz edilmiştir.

Tezlerin Türleri ve Yayınlandığı Yıllara İlişkin Bulgular

İncelemeye dahil edilen yirmi tezdten on beşinin (%75) doktora tezi, beşinin (%25) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Tezlerin türleri ve yıllara göre frekansları Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'ye göre özel gereksinimli bireylere yönelik koçluk uygulaması içeren ilk tezin 2017 yılında üretildiği görülmektedir. Nicelik olarak en çok tezin ise 2018 yılında ($n = 6$; %30) üretildiği ek olarak özel gereksinimli bireylere yönelik koçluk uygulaması içeren ilk yüksek lisans tezinin 2019 yılında üretildiği, 2017 yılından Mart 2024'e kadar geçen süre içinde 2022 yılı haricinde her yıl doktora tezi üretildiği görülmektedir.

Şekil 2

Tezlerin Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı



Tablo 1

Koçluk Tezlerinin Betimsel Analiz Bulguları

Yazar-yıl-tür	Katılımcı-tanı-yaş-cinsiyet	Koçluk türü	Ortam	Araştırma deseni	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	Edinim	İzleme	Genelleme
Arikel (2022) yüksek lisans tezi	1A (30 Yaş) 1E OSB (4 Yaş)	WTEK	Web	DAYDÇY	SÖMÖ teknikler içeren WTEK	SÖMÖ tekniklerini uygulama düzeyi	1/1	1/1 2, 4 hafta	0/1
Arslan-Armutçu (2017) doktora tezi	3Ö 2E 1K ZY (Down) (2 Yaş)	YYÖK	Oyun odası	KAYDÇY	BİTKOÇ eğitim programı SÖMÖ teknikleri	SÖMÖ teknikleri Amaçlı iletişim, ön bildirim, ön komut	3/3 3/3	3/3 2, 4 hafta 3/3	0/3 0/3
Arvas (2023) yüksek lisans tezi	3A (34-48 YA) 1K 2E ZY (14-17 YA)	YYEK	Okul	KAYDÇY	YYEK Etkinlik çizelgeleri	Etkinlik çizelgesi ile öğretim Çizelge takip ve hijyen becerileri	3/3 3/3	3/3 1, 3, 5 hafta 3/3	3/3 beceri 3/3 beceri ortam, kişi
Bahçalı (2020) doktora tezi	4A 1B (38-50 YA) 4E OSB (16-17 YA)	YYEK	Ev, market, restoran	KAYDÇY	YYEK Aşamalı yardımla öğretim	Aşamalı yardımla öğretim yöntemi sunma Alışveriş becerisi	5/5 4/4	2/5 1, 3, 5 hafta 2/5 1,3, 6 hafta 1/5 (-) 4/4	5/5 beceri-ortam 4/4 kişi-ortam
Bilmez (2020) doktora tezi	3A (33-38 YA) 3E OSB (4-5 YA)	WTEK	Ev, restoran vb. toplu yaşam alanları, üniversite	KAYDÇY	WTEK Fırsat öğretimi uygulama	Fırsat öğretimi rutinlerde uygulama İletişim becerileri	3/3 3/3	2/3 1,3,5 hafta 1/3 1,3, 6 hafta 3/3	3/3 ortam 3/3 ortam, kişi, rutin
Çakır (2024) yüksek lisans tezi	2 EÖ 1 KÖ (25-34 YA) 2E 1K ÇYG OSB (9-12 YA)	ÇÖK	Web ortamı	KAYDÇY	ÇÖK içeren eğitim programı	Takvim Kutuları Stratejisi uygulama düzeyi	3/3	3/3 1,2,3 hafta	0/3
Çattık (2019) doktora tezi	2A 2B (28-44 YA) 2E 2K OSB (4-6 YA)	GDEK	Bireysel eğitim sınıfı, klinik ortam	KAYEÇY DAYEÇY	GDEK Talep etme-model olma yöntemi	Talep etme-model olma İsteme yardım talep etme ve teşekkür etme	4/4 4/4	4/4 2, 4 ve 6 hafta 4/4	4/4 kişi-ortam 4/4 kişi-ortam
Değirmenci (2018) doktora tezi	3KÖ (25-35 YA) 3E OSB (4-8 YA)	WTÖK	Web ortamı, okul	İGUDU	Koçluk içeren- içermeyen ÖZEMGEP SÖÖ ve VMÖ	SÖÖ ve VMÖ uygulama Güvenlik becerileri	3/3 3/3	2/3 4, 10, 14 hafta 1/3 4, 10 hafta 3/3	3/3 beceri, araç-gereç 3/3 kişi, ortam
Fidan (2018) doktora tezi	3KÖ 1EÖ (33-49 YA) 3K 1E ZY (10-12 YA)	HÖK	Okul, mobil uygulama	KAYDÇY	Hibrit koçluk Dışzamanlı ipucuyla öğretim uygulama	Eşzamanlı ipucu ile öğretim sunma Türkçe altıncı sınıf müfredatı	4/4 4/4	4/4 1,2,4 hafta 4/4	4/4 beceri 4/4 kişi, durum
Gıcı-Vatansever (2018) doktora tezi	3A (22-38 YA) 3E OSB (5-6 YA)	YYEK	Ev	İGKAÇB	YYEK İpucunun giderek artırılması	İpucunu giderek artırılmasıyla öğretim Ortak dikkat	3/3 3/3	3/3 1,3,5 hafta 3/3	3/3 kişi, ortam 3/3 kişi, ortam
Gülboy (2021) doktora tezi	3KÖ 1EÖ (23 Yaş) 4E OSB (3-8 YA)	YYÖK	Okul	İGKAÇB	İİÖ içeren mesleki gelişim programı İİÖ uygulama	İİÖ uygulama düzeyi İletişim ve problem davranış-	4/4 4/4	4/4 1, 5, 7 hafta 4/4	4/4 kişi 4/4 kişi

Tablo 1 (Devamı)

Yazar-yıl-tür	Katılımcı-tanı-yaş-cinsiyet	Koçluk türü	Ortam	Araştırma deseni	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	Edinim	İzleme	Genelleme
Kızır (2018) doktora tezi	3A (29-37 YA) 2E 1K OSB (3-4 YA)	ÇEK	WEB	KAYEÇY	ÇEK içeren aile eğitim programı ADÖ uygulama	ADÖ yöntemi uygulama düzeyi Temel taklit becerileri	3/3 3/3	3/3 2,3,4,7 hafta 3/3	3/3 beceri 0/3
Pektaş-Karabekir (2021) doktora tezi	3A (30-40 YA) 3E OSB (4 Yaş)	YYEK	Ev	KAYDÇY	Ebeveyn koçluğu içeren eğitim programı İİÖ uygulama	İİÖ uygulama düzeyi İşlevsel iletişim, problem davranış düzeyi	3/3 3/3	3/3 2,4,8 ve 12 hafta 3/3	3/3 ortam rutin 3/3 kişi, ortam
Tunç-Paftalı (2018) doktora tezi	3KÖ 1EÖ (29-35 YA) 3E 1K OSB (4-6 YA)	WTÖK	Web Okul	KAYDÇY	Uzaktan koçluk Eş zamanlı ipucu ile öğretim	Eş zamanlı ipucuyla öğretim Meslek isimleri (GY)	4/4 4/4	3/4 1,2,4 hafta 3/4	4/4 beceri 3/4 araç-gereç
Tavukçu (2021) yüksek lisans tezi	3A (35-42 YA) 2E 1K OSB (6-13 YA)	YYEK	Ev	KAYDÇY	YYE DBÖ uygulama	DBÖ uygulama düzeyi Kapıyı uygun biçimde açma	3/3 3/3	2/3 1,3 hafta 2/3	3/3 beceri 3/3 kişi
Ünal (2018) doktora tezi	3 KÖ (2-3 YA) 2E 1K (5-6 YA) 1K 1E ZY 1E OSB	WTÖK	WEB ortamı ve okul	KAYEÇY	WTÖ içeren portal Gömlü öğretim uygulama	Gömlü öğretim Yardım isteme ve etme, paylaşma	3/3 3/3	3/3 2,4,5 hafta 3/3	3/3 beceri 3/3 kişi
Yapıcı (2019) yüksek lisans tezi	2E 1K TGG Kardeş (11-14 YA) 3E OSB (3-6 YA)	YYKK	Ev	KAYEÇY	YYKK Sosyal öykü yöntemi	Sosyal öykü uygulama düzeyi Yardım teklifinde bulunma	3/3 3/3	3/3 1,5 hafta 3/3	3/3 kişi, ortam 3/3 ortam
Yekta (2023) doktora tezi	4A (39-43 YA) 3K 1E ZY (11-17 YA)	ÇEK (BİE)	Ev	KAYDÇY	BİE ile sunulan ÇEK Eşzamanlı ipucu	Eşzamanlı ipucu öğretimi Sandviç hazırlama	4/4 4/4	4/4 2,4,6 hafta 4/4	4/4 beceri 4/4 kişi, araç-gereç 3/3 beceri, ortam,
Yıldız (2023) doktora tezi	3A (29-38 YA) 3E OSB (2-4 YA)	WTEK	Ev ve web	KAYDÇY	WTEK KTE uygulaması	KTE uygulama basamakları Nesneli eylem ve jest taklidi	3/3 3/3	3/3 1,3,5 hafta 3/3	araç 3/3 beceri, ortam, kişi
Yılmaz (2023) doktora tezi	3EÖ 1KÖ (28-58 YA) 3E 1K ÖÖG (12-13 YA)	YYÖK	Merkez	KAYDÇY	Öğretmen koçluğu ÖSGÖP	ÖSGÖP Öykü yazma becerisi	4/4 4/4	4/4 1,2,4 hafta 4/4	4/4 kişi 4/4 kişi, ortam

Not: Tabloda her bir hücrenin üst kısmında verilen değerler koçluk uygulanan kişilere (ebeveyn, öğretmen, kardeş) yönelik bulguları, alt kısmında verilen değerler yetersizlik grubuna yönelik katılımcıları temsil etmektedir. A = anne; ADÖ = ayrıık denemeler ile öğretim; B = baba; BİE = bug in ear/kulak içi koçluk; BİTKOÇ = bilgilendir-izlet-tartış-koçluk yap; ÇAYEÇY = çiftler arası yoklama evreli çoklu yoklama; ÇEK = çevrimiçi ebeveyn koçluğu; ÇÖK = çevrimiçi öğretmen koçluğu; ÇYG = çoklu yetersizliği olan görmeyen birey; DAYEÇY = davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama; DBÖ = davranışsal beceri öğretimi; E = erkek; GDEK = gözleme dayalı ebeveyn koçluğu; HÖK = hibrit öğretmen koçluğu; İGKAÇB = iç içe geçmiş katılımcılar arası çoklu başlama; İGUDU = iç içe geçmiş uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar; İİÖ = işlevsel iletişim öğretimi; K = kadın; KAÇY = katılımcılar/denekler arası çoklu yoklama; KAYEÇY = katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama; KAYDÇY = katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama; KTE = karşılıklı taklit eğitimi; OSB = otizm spektrum bozukluğu; Ö = öğretmen; ÖÖG = özel öğrenme güçlüğü; ÖSGÖP = öz düzenlemeli strateji geliştirme öğretim paketi; ÖZEMGEP = özel eğitimde mesleki gelişim portalı; SÖMÖ = söz öncesi milieu öğretimi; SÖÖ = sosyal öykülerle öğretim; VMÖ = video modelle öğretim; WTEK = web tabanlı/uzaktan ebeveyn koçluğu; WTÖK = web tabanlı öğretmen koçluğu; YA = yaş arası; YYKK = yan yana kardeş koçluğu; YYEK = yan yana ebeveyn koçluğu; YYÖK = yan yana öğretmen koçluğu; ZY = zihinsel yetersizlik.

Tablo 2

Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Yazarı-yılı-türü	Uygulama güvenirligi	GAG	SG	Yazarı-yılı-türü	Uygulama güvenirligi	GAG	SG
Arıkel (2022) yüksek lisans tezi	TO %20'sinden Koç (ranj: 83%-100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %91-%100)	+ G	Gülboy (2021) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Öğretmen (ranj: %0-%100)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %94 %100) Çocuk (ranj: %97-%100)	+ AF
Arslan-Armutçu (2017) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %93-%96) Öğretmen (ranj: %92-%95)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %93 %95) Çocuk (ranj: %90-%95)	++ G, F	Kizir (2018) doktora tezi	Uygulama oturumlarının %30'undan Koç (ranj: %100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %86-%100) Çocuk (ranj: %85-%100)	+ G
Arvas (2023) yüksek lisans tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: 86%-100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %97-%100) Çocuk (ranj: %100)	+ F	Pektaş-Karabekir (2021) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: %90-%100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %96-%100) Çocuk (ranj: %75-%100)	+ F
Bahçalı (2020) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %83-%100) Ebeveyn (ranj: %44-%100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %55-%100) Çocuk (ranj: %75-%100)	+ G	Tunç-Paftalı (2018) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Öğretmen (ranj: %92-%100)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %9 %100) Çocuk (ranj: %88-%100)	+ G
Bilmez (2020) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: %90-%100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %86-%100) Çocuk (ranj: %100)	+ F	Tavukçu (2021) yüksek lisans tezi	TO %100'ünden Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: %100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %80-%100) Çocuk (ranj: %100)	+ F
Çakır (2024) yüksek lisans tezi	Uygulama oturumlarının %30'undan Koç (ranj: %100)	Uygulama oturumlarının %30'undan Öğretmen (ranj: %90-%92)	+ F	Ünal (2018) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %89-%100) Öğretmen (ranj: %75-%100)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %92 %100) Çocuk (ranj: %88-%100)	+ F
Çattık (2019) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: %86-%100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %86-%100) Çocuk (ranj: %80-%100)	+ G, F	Yapıcı (2019) yüksek lisans tezi	TO %100'ünden Kardeşler (ranj: 18-100)	TO %30'undan Çocuk (ranj: %80-%100)	+ F
Değirmenci (2018) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %100) Öğretmen (ranj: %92-%100)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %78-%100) Çocuk (ranj: %100)	+ F	Yekta (2023) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: 92%-100) Ebeveyn (ranj: 96%-100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %96-%100) Çocuk (ranj: %100)	+ F
Fidan (2018) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %78-%100) Öğretmen (ranj: %74-%100)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %86-%100) Çocuk (ranj: %40-%100)	+ G	Yıldız (2023) doktora tezi	TO %100'ünden Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: 90%-100)	TO %30'undan Ebeveyn (ranj: %95-%100) Çocuk (ranj: %100)	+ F
Gıcı-Vatansever (2018) doktora tezi	TO %33'ünden Koç (ranj: %100) Ebeveyn (ranj: %90-%100)	TO %33'ünden Ebeveyn (ranj: %85-%100) Çocuk (ranj: %93-%100)	+ G	Yılmaz (2023) doktora tezi	TO %30'undan Koç (ranj: %89-%100) Öğretmen (ranj: %81-%100)	TO %30'undan Öğretmen (ranj: %64 %100) Çocuk (ranj: %78-%100)	+ G

Not: Tabloda her bir hücrenin üst kısmında verilen değerler koçluk uygulanan kişilere (ebeveyn, öğretmen, kardeş) yönelik bulguları, alt kısmında verilen değerler yetersizlik grubuna yönelik katılımcıları temsil etmektedir. A = anket; F = form; G = görüşme; GAG = gözlemciler arası güvenirlilik; SG = sosyal geçerlik; TO = tüm oturumların.

Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı özellikleri protokol kapsamında katılımcıların sayısı, yaş aralığı, cinsiyeti ve tanı durumu olmak üzere dört temel değişken üzerinde incelenmiştir. Buna göre incelenen tezlerde genel toplam katılımcı sayısı 131 bireydir. Bu katılımcıların %50.38'i ($n = 66$) kadın, %47.33'ü ($n = 62$) erkek olup %2.29'unun ($n = 3$) ise cinsiyeti rapor edilmemiştir. Bu çalışma kapsamında katılımcılar (a) koçluk yapılan ve (b) koçluk aracılığı ile beceri kazandırılan özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır. Aşağıdaki başlıklarda katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir (Tablo 1.).

a. İncelenen Tezlerde Koçluk Yapılan Katılımcılara Ait Bulgular

İncelenen tezlerin katılımcılarının %50.38'i ($n = 66$) koçluk uygulaması ile beceri kazandırılan ebeveynlerden, öğretmenlerden ve kardeşlerden oluşmaktadır.

Ebeveyn Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin on birinde yer alan ve toplam katılımcının ($n = 131$) %26.72'sini ($n = 35$) oluşturan katılımcılar ebeveynlerden oluşmaktadır. Ebeveynlerin %91.42'sinin ($n = 32$) annelerden, %8.58'inin ($n = 3$) ise babalardan oluştuğu görülmektedir. Tezlerde koçluk uygulanan ebeveyn sayısı incelendiğinde en az bir (Arıkel, 2022) ebeveyne, en çok ise beş (Bahçalı, 2020) ebeveyne (ranj = 1-5) müdahalede bulunduğu görülmektedir. Ebeveyn katılımcıların yaşları incelendiğinde en küçük ebeveynin 22 yaşında (Gıcı-Vatansever, 2018), en büyük ebeveynin 50 yaşında (Bahçalı, 2020) olduğu (ranj = 22-50) görülmektedir (Tablo 1).

Öğretmen Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin sekizinde ve toplam katılımcının ($n = 131$) %21.37'sinin ($n = 28$) öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin %28.57'si ($n = 8$) erkek, %60.71'i ($n = 17$) kadın olduğu, bir tezde (Arslan-Armutçu, 2017) katılımcı olan üç öğretmenin (%10.72) ise yaş ve cinsiyetine ilişkin bilgiye rastlanılmamıştır. İncelenen tezler katılımcı öğretmen sayısına göre üç, dört (ranj = 3-4) arasında değişmektedir. Öğretmen katılımcı yaşları bakımından incelendiğinde en küçük yaşta olan öğretmenin 23 yaşında olduğu (Gülboy, 2021) en büyük yaşta öğretmenin ise 58 (Yılmaz, 2023) yaşında olduğu (ranj = 23-53) görülmektedir (Tablo 1).

Kardeş Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin birinde (Yapıcı, 2019) ve katılımcı olarak yer alan toplam ($n = 131$) kişiden %2.29'unun tipik gelişim gösteren kardeş katılımcılara uygulanan koçluk uygulaması içerdiği bu kardeşlerin birinin cinsiyetinin kadın (%33.3), diğer ikisinin ise erkek olduğu, yaşlarının ise on bir ve on dört yaşları arasında (ranj = 11-14) olduğu görülmektedir (Tablo 1).

b. İncelenen Tezlerde Özel Gereksinimli Katılımcılara Ait Bulgular

İncelenen tezlerin katılımcılarının %49.62'si ($n = 65$) OSB, zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü veya çoklu yetersizlik tanısı almış özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır (Tablo 1).

OSB Olan Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin toplam katılımcısının ($n = 131$) %32.06'sı ($n = 42$) OSB tanısı almış bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin %88.10'unun ($n = 37$) cinsiyeti erkek, %11.90'ının ($n = 5$) kadın cinsiyetinde olduğu, yaşları bakımından incelendiğinde ise en küçük yaşta olan OSB olan katılımcının iki yaşında (Yıldız, 2023), en büyük yaşta OSB olan katılımcının ise 17 yaşında (Bahçalı, 2020) olduğu (ranj = 2-17) görülmektedir (Tablo 1).

Zihinsel Yetersizliği Olan Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin toplam katılımcısının ($n = 131$) %12.21'inin ($n = 16$) zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin %56.25'i ($n = 9$) kadın, %43.75'i ($n = 7$) ise erkek cinsiyetinde olduğu, yaşı en büyük zihin yetersizliği olan katılımcı bireyin 17 yaşında olduğu, yaşı en küçük zihin yetersizliği olan bireyin ise iki yaşında (Arslan-Armutçu, 2017) olduğu (ranj = 2-17) görülmektedir (Tablo 1).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin birinde (Yılmaz, 2023) özel öğrenme güçlüğü tanısı almış katılımcı bireylerin yer aldığı ve toplam katılımcısının ($n = 131$) %3.05'inin ($n = 4$) ÖÖG tanılı bireyler ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu katılımcıların %75'i ($n = 3$) erkek, %25'i ($n = 1$) ise kadın cinsiyetinde olup yaşları on iki on üç (ranj = 12-13) arasındadır (Tablo 1).

Çoklu Yetersizliği Olan Göremeyen Birey (ÇYG) Olan Katılımcılar. İncelenen yirmi tezin biri (Çakır, 2024) ÇYG olan katılımcılar ile yürütüldüğü, toplam katılımcının ($n = 131$) %2.29'unun ($n = 3$) ÇYG olduğu görülmektedir. Bu katılımcılar göremeyen OSB olan %66.66'sı ($n = 2$) erkek, %33.33'ü ($n = 1$) ise kadın olmak üzere yaşları dokuz ile on iki arasında (ranj = 9-12) olan bireylerden oluşmaktadır (Tablo 1).

Koçluk Türlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında koçluk türleri incelendiğinde 11 tezin (%55) ebeveyn koçluğu ile, sekiz tezin (%40) uzman/öğretmen koçluğu ile, bir tezin (%5) ise akran/kardeş koçluğu ile yürütüldüğü görülmüştür. Tezler koçluğun uygulama şekline göre incelendiğinde ise on tezin (%50) yan yana/yüz yüze koçluk, dokuz tezin (%45) çevirim içi/uzaktan/web tabanlı koçluk ve bir tezin de (%5) hibrit/karma koçluk türü ile yürütüldüğü görülmektedir (Tablo 1).

Ortama İlişkin Bulgular

Ortama ilişkin bulgular (a) okul, (b) ev, (c) web ve (d) çoklu ortam (ev ve okul, web ve okul, toplu yaşam alanları ve ev vb. kombinasyonlarda yürütülen çoklu ortam) olmak üzere dört grupta sınıflandırılmıştır. Buna göre rehabilitasyon merkezlerinin, okulların veya enstitülerin sınıflarında ve oyun odalarında “okul” olarak nitelendirilebilecek ortamda beş tezin (%25), evlerde beş tezin (%25), uzaktan, çevrimiçi, mobil bir uygulama kullanılarak web ortamında üç tezin (%15), çoklu ortam kullanılarak ise yedi tezin (%35) yürütülmüş olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Araştırmanın Desenine İlişkin Bulgular

Tezler araştırma desenlerine göre incelendiğinde çoklu başlama, çoklu yoklama ve karşılaştırmalı desenlerle tasarlanmış olduğu görülmektedir. Buna göre iki tezin (Gıcı-Vatansever, 2018; Gülboy, 2021; %10) iç içe geçmiş çiftler arası çoklu başlama deseni ile yürütülmüştür. Çoklu yoklama desenleri ile yürütülmüş toplamda on yedi tezin (%85) on üçü (%76,47) yoklama denemeli, dördü (%23.53) ise yoklama evreli desen ile tasarlanmıştır. Bu tezlerin on beşi ($n = 15$; %88.24) katılımcılar arası çoklu yoklama, biri (%5.88) davranışlar arası çoklu yoklama ve bir diğeri (Çattık, 2019; %5.88) ise katılımcılar ve davranışlar arası çoklu yoklama deseni olmak üzere iki desen kullanılarak düzenlenmiştir. İncelenen yirmi tezin yalnızca biri (Değirmenci, 2018; %5) karşılaştırmalı desenlerden iç içe geçmiş uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni ile yürütülmüştür (Tablo 1).

Etkililik Verilerine İlişkin Bulgular

Tezlerin etkililiğine ilişkin bulgular (a) edinim, (b) izleme, (c) genelleme olmak üzere üç temel kategoride incelenmiştir. İncelenen tezlerin ($n = 20$) ikisinde özel gereksinimli bireylerden veri toplanması hedeflenmemiştir. Dolayısıyla da bu çalışmada müdahale uygulanan toplam 127 birey için etkililik verileri rapor edilmiştir. Tezlerde beceri kazandırılması hedeflenen yüz yirmi yedi bireyin altmış altısı (%51.97) koçluk uygulaması ile beceri kazandırılan ebeveyn, öğretmen ve kardeşlerden, altmış biri (%48.03) ise ebeveynleri, öğretmenleri veya kardeşleri tarafından beceri kazandırılan özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır (Tablo 1).

a. Edinim

Araştırmacıların belirlediği ölçütlerde müdahalede bulunulan katılımcıların tümüne ($n = 127$) yani hem koçluk aracılığı ile beceri kazandırılması hedeflenen ebeveyn, öğretmen ve kardeşlere hem de ebeveyn, öğretmen veya kardeşler tarafından beceri kazandırılması hedeflenen özel gereksinimli bireylere beceriler kazandırılmıştır (Tablo 1).

b. İzleme

İncelenen yirmi tezin tümünde izleme verisi toplanmıştır. Bir tezin (Bahçalı, 2020) ebeveyn katılımcılarının birinden, bir diğeri tezin (Tavukçu, 2021) ise ebeveyn çocuk katılımcı çiftinden veri toplanmadığı rapor edilmiştir. Buna göre toplam katılımcının ($n = 127$) %97.64'ünden ($n = 124$) edindikleri becerileri uygulama düzeyinde sürdürdüklerine yönelik izleme verisi toplanmıştır. İzleme verilerin uygulama tamamlandıktan sonra en az bir hafta en çok ise on dört hafta (Değirmenci, 2018) sonra toplandığı (ranj = 1-14 hafta) görülmektedir. Tezler izleme verilerinin oturum sayısına göre incelendiğinde ise dört tezin (%20) iki oturum, on dört tezin (%70) üç oturum, iki tezin ise (%10) dört oturum izleme verisi planlandığı görülmektedir (Tablo 1).

c. Genelleme

İncelenen tezlerin genelleme verilerine ilişkin bulgular (a) koçluk yapılan katılımcılara ilişkin genelleme verileri ve (b) özel gereksinimli bireylere ilişkin genelleme verileri olmak üzere iki grupta veri toplanan kişi sayısı ve genelleme türlerine göre incelenmiştir (Tablo 1).

a. Koçluk yapılan katılımcılara ilişkin incelenen yirmi tezin on yedisinde ($n = 17$; %85) genelleme verisinin toplandığı üç tezte (Arıkel, 2022; Arslan-Armutçu, 2017; Çakır, 2024; $n = 3$, %15) ise genelleme verisine rastlanılmadığı, toplam katılımcı sayısına göre ise koçluk aracılığı ile beceri kazandırılan 66katılımcının 59'unda

(%89.40) genelleme verisinin toplandığı görülmektedir. İncelenen tezler ($n = 20$) koçluk uygulaması ile beceri kazandırılan katılımcılardan toplanan genelleme verileri türleri bakımından incelendiğinde, tezin ikisinde (%10) kişiler arası, birinde (%5) ortamlar arası, yedisinde (%35) beceriler arası, üçünde (%15) kişiler ve ortamlar arası, birinde (%5) beceri ve ortamlar arası, birinde (%5) beceri ve araç gereçler arası, birinde (%5) ortam ve rutinler arası, birinde ise (%5) beceri, ortam ve araç gereçler arası genelleme verilerinin birlikte toplandığı görülmektedir (Tablo 1).

b. Özel gereksinimli katılımcılara ilişkin toplanan genelleme verileri incelendiğinde tezlerden on altısında (%80) genelleme verisinin toplandığı dört tezde (Arıkel, 2022; Arslan-Armutçu, 2017; Çakır, 2024, Kizir, 2018; %20) ise genelleme verisine rastlanılmadığı toplamda altmış bir beceri kazandırılması hedeflenen özel gereksinimli bireyin elli dördünden (%90) genelleme verisinin toplandığı görülmektedir. İncelenen tezlerde özel gereksinimli bireylerden toplanan genelleme türlerine göre ikisinde (%10) kişiler arası, birinde (%5) ortamlar arası, birinde (%5) araç gereçler arası, birinde (%5) kişi ve durumlar arası, birinde (%5) ortam ve rutinler arası, birinde (%5) kişi ve araç gereçler arası, altısında (%30) kişi ve ortamlar arası, birinde (%5) kişi, ortam ve rutinler arası, ikisinde ise (%10) beceri, ortam ve kişiler arası genelleme verisinin toplandığı görülmektedir (Tablo 1).

Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin on sekizinde iki farklı bağımsız değişken içerdiği, iki farklı bağımsız değişken içermeyen iki tezin (Arıkel, 2022; Çakır, 2024) ise özel gereksinimli katılımcılardan veri toplamadığı dolayısı ile bir bağımsız değişken kullanılarak tasarlandığı görülmektedir. Ebeveynler, öğretmenler veya kardeşler tarafından yetersizliği olan bireylere sunulan müdahaleler ($n = 18$) incelendiğinde ise üç tezde (%16.66) eş zamanlı ipucu ile öğretim, iki tezde (%11.11) işlevsel iletişim öğretimi, bir tezde (%5.55) talep etme model olma ile öğretim, bir tezde (%5.55) aşamalı yardımla öğretim, , bir tezde (%5.55) söz öncesi Miliue öğretim, bir tezde (%5.55) gömülü öğretim, bir tezde (%5.55) fırsat öğretimi, bir tezde (%5.55) ayrık denemeler ile öğretim, bir tezde (%5.55) sosyal öykü ile öğretim, bir tezde (%5.55) sosyal öykü ve video modelle öğretim, bir tezde (%5.55) davranışsal beceri öğretimi, bir tezde (%5.55) etkinlik çizelgeleri ile öğretim, bir tezde (%5.55) ipucunun giderek arttırılması ile öğretim, bir tezde (%5.55) öz düzenlemeli strateji geliştirme ile öğretim, bir tezde (%5.55) ise karşılıklı taklit eğitimi ile öğretim yöntemleri incelenen tezlerin bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır (Tablo 1).

Bağımlı Değişkenlere İlişkin Bulgular

İncelemeye dahil edilen tezlerin on sekizinde iki grup bağımlı değişken bulunmaktadır. İlki ebeveyn, öğretmen veya kardeşlere kazandırılması hedeflenen becerileri ikincisi ise özel gereksinimli bireylere kazandırılması hedeflenen becerileri temsil etmektedir. Tüm tezlerde ebeveyn, öğretmen ve kardeşlere kazandırılması hedeflenen beceri koçluk uygulamalarıdır. Özel gereksinimli bireylere ise on sekiz tezin üçünde (%16.66) sosyal beceriler, üçünde (%16.66) iletişim becerileri, üçünde (%16.66) günlük yaşam becerileri, ikisinde (%11.11) güvenlik becerileri, ikisinde (%11.11) ise taklit becerileri, ikisinde (%11.11) işlevsel iletişim ve problem davranış sergileme düzeyi, ikisinde (%11.11) akademik beceriler, birinde (%5.55) cinsel gelişim hijyen becerileri, özel gereksinimli bireyler için hedeflenen bağımlı değişkenlerdir (Tablo 1).

Güvenirlilik ve Geçerlik Verilerine İlişkin Bulgular

Tezlerin güvenilirliğine ilişkin bulgular (a) uygulama güvenilirliği ve (b) gözlemciler arası güvenirlilik, geçerliğine ilişkin bulgular ise (c) sosyal geçerlik başlığı altında incelenmiştir (Tablo 2).

a. Uygulama Güvenirliliği

Tezlerin on sekizinde iki ayrı bağımsız değişken uygulandığından ilk grupta koçluk sürecini ifade eden uygulama güvenilirliği verisi yirmi tezin tümünde, öğretmen, ebeveyn veya kardeşlerin uyguladığı bağımsız değişkenlerin uygulama güvenilirliği verisi on sekiz tezde rapor edilmiştir. Toplanma oranlarına göre incelendiğinde tüm oturumların en az (Arıkel, 2022) %20'sinden en çok (Tavukçu, 2021; Yapıcı, 2019; Yıldız, 2023) ise %100'ünden (%20-%100) toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayıları incelendiğinde koçluk uygulaması uygulama güvenilirliği kat sayısının en az %18 (Yapıcı, 2019) ve en çok %100 (ranj = 18-100) olduğu ebeveyn, öğretmen veya kardeşlerin sunduğu bağımsız değişkenlerin uygulama güvenilirliği katsayıları incelendiğinde en az %0 en çok %100 (ranj = 0-100) olduğu görülmektedir (Tablo 2).

b. Gözlemciler Arası Güvenirlilik

İncelenen tezlerin tümünde oturum sayısına göre tüm oturumların en az %30'undan en çok %33'ünden (ranj = %30-33) gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik katsayıları

incelendiğinde ebeveyn, öğretmen veya kardeşlerden toplanan verilerin en az %55 en çok ise %100 (ranj = 55-100) olduğu, özel gereksinimli bireylerden toplanan gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise en az %40 en çok %100 (ranj = 40-100) olduğu görülmektedir (Tablo 2).

c. Sosyal Geçerlik

İncelenen tüm tezlerde sosyal geçerlik verisi toplandığı bulunmuştur. İncelenen tezlerde veri toplamada benimsenen yaklaşım olarak on dokuz (%95) tezde öznel değerlendirme yaklaşımı tercih edildiği, bir tezde (%5) ise (Çattık; 2019) sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yöntemlerinin her ikisini benimseyen yaklaşım ile toplanmış olduğu görülmektedir. Veriler toplanırken incelenen tezlerin sekizinde (%40) yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme sorularının, onunda (%50) açık ve/veya kapalı uçlu sorulardan oluşan form aracılığı ile, birinde (%5) anket ve formun her ikisinin kullanıldığı (Gülboy, 2021) birinde (%5) ise görüşme ve formun bir arada kullanıldığı (Çattık, 2019) görülmektedir (Tablo 2).

Tartışma

Özel gereksinimli bireylere yönelik koçluk uygulaması içeren yirmi tez betimsel özelliklerine göre incelenmiştir. Tezler türleri bakımından incelendiğinde çoğunluğunun doktora tezi ($n = 15$, %75) olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak koçluk uygulamalarının aracılı olduğu, uygulayıcıların konuda uzmanlaşmasını gerektirmesi, daha fazla zaman gerektirmesi ve uygulanmasında çeşitli zorluklar ile karşılaşıldığından (Romano & Schnurr, 2022) yüksek lisans tezinde doktora sürecinde tercih edilmesi olabileceği düşünülmektedir. Ancak son dört yılda her yıl koçluk uygulaması içeren bir yüksek lisans tezi ile karşılaşıldığından bu bulgunun koçluk uygulaması içeren lisansüstü tezlerinin doktora sürecinde üretilmesinin daha uygun olabileceği gibi yanlış yorumlanmaması gerektiğini destekler niteliktedir. Çalışmaya dahil edilen tezler yıllara göre incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik koçluk uygulaması içeren ilk tezin 2017 yılında üretildiği görülmektedir. Tarama sürecinde yıl sınırlaması yapılmadığı göz önüne alındığında Türkiye’de koçluk konusunda yürütülen tezlerin son yedi yıl gibi oldukça yakın zamanda üretildiği görülmektedir.

Dahil edilen tezler koçluk uygulamaları aracılı uygulamalar olduğundan katılımcılar iki grupta incelenmiştir. Koçluk aracılığı ile beceri kazandırılan katılımcıların otuz beşi ebeveynlerden ve yirmi sekizi ise öğretmen katılımcılardan oluşmaktadır. Ebeveyn katılımcıların cinsiyeti incelendiğinde yaklaşık %92’sinin annelerden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu diğer çalışmalarda da ifade edilen özel gereksinimli bireylerin eğitiminde annelerin daha aktif rol aldığı (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Gıcı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023; Tomeny vd., 2020) çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır. Yalnızca bir tez (Yapıcı, 2019) özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren kardeşlerine uygulanan koçluk ile yürütülmüştür. Bu durumun koçluk uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin kardeşleriyle yürütülebilecek ileriki araştırmalara örnek temsil edebileceği öngörülmektedir. Çalışmanın ikinci grup katılımcıları özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır. Toplamda katılımcı olan altmış beş özel gereksinimli bireyin kırk yedisi gibi büyük bir çoğunluğunu OSB tanısı almış bireyler oluşturmaktadır. OSB tanısı almış bireylerin diğer yetersizlik gruplarından fazla olması alan yazındaki diğer çalışmalarla (Kızır, 2019; Bahçalı & Odluyurt, 2021) tutarlı olmakla birlikte bu durumun günümüzde OSB olan bireylerin küçük yaşlarda tanılanması ve erken müdahalenin yaygınlaşmaya başlamasından ayrıca OSB olan bireylere yönelik yapılan müdahalelerde kanıt dayalı uygulama arayışından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tomeny vd., 2020). İncelemeye dahil edilen tezlerdeki özel gereksinimli katılımcıların tanıları çeşitlenmekte OSB katılımcılardan sonra gelen en fazla yetersizlik grubu zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylerden oluşmakta bunu özel öğrenme güçlüğü tanısı takip etmektedir. İncelenen bir tezin ise (Çakır, 2024) katılımcıları çoklu yetersizlik tanısı almış bireylerden oluşmaktadır. Özel gereksinimli katılımcı bireyler yaşları bakımından incelendiğinde özellikle erken çocukluk döneminde katılımcıların yoğunlaştığı, iki ile on yedi yaş arasında katılımcıya müdahale uygulandığı görülmekte bu bulgu okulöncesi ve okul dönemine denk gelmekte ve alanyazında gerçekleştirilmiş diğer koçluk çalışmaları (Kemp & Turnbull, 2014) ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın amaçlarından birisi özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülen koçluk uygulamalarının kavramsal bakımdan bütünlüğünün sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda tezlerin yürütüldüğü koçluk türleri incelenmiştir. Dahil edilen tezlerde koçluk türlerinin, koçluğun yapıldığı bireylere ve koçluğun sunum şekline göre isimlendirildiği görülmektedir. Koçluk yoluyla beceri kazandırılan bireylere yönelik koçluk türlerinden en çok (%55) ebeveyn koçluğu tercih edilmiştir. Ebeveyn koçluğu ile yürütülen tez sayısının fazla olması özel gereksinimli bireyler ile en fazla vakit geçiren kişilerin ebeveynleri olmasından ve beceri öğretiminde ebeveynlerin önemli bir konuma sahip olmasından (Gıcı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023; Lane vd., 2016; Rios & Burke, 2021) kaynaklandığı düşünülmektedir. Ebeveyn koçluğundan sonra gelen en fazla tezin (%40) öğretmen koçluğu olduğu görülmektedir. İlk tanımlarından günümüze kadar özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülen koçluk

uygulamalarının ortaya çıkış amacıyla ortak vurgu kanıt temelli müdahalelerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasıdır. Özel gereksinimli bireylerin tanısal özellikleri ve yeterliliklerine yönelik çeşitliliğe ek olarak özel eğitim alanında teknolojinin kullanımı gibi güncel gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini sürekli geliştirmesi gerektiği kaçınılmazdır (Orum-Çattık & Ergenekon, 2020; Yang vd., 2022). Türkiye’de öğretmen koçluğu ile yürütülen tezlerin nicelik olarak ebeveyn koçluğuna yaklaşması bu durumu destekler niteliktedir. İncelenen tezlerde karşılaşılan bir diğer koçluk türü ise kardeş ile yürütülen akran koçluğudur. Akran koçluğu ile yürütülen yalnızca bir tez (Yapıcı, 2019) ile karşılaşılmış alan yazındaki diğer araştırmalarda belirtilen akran koçluğunun uygulanması önündeki zorluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanan koçluk uygulamalarının kavramsallaştırılmasında katılımcılarına göre üç tür koçluk türü ile karşılaşıldığı bu durumun uluslararası alan yazın ile tutarlı olduğunu söylemek mümkündür (Rush & Sheldon, 2011). Dahil edilen tezler koçluk türlerinin kavramsallaştırılmasına yönelik bir diğer ölçüt olan sunum şekline göre incelendiğinde ise yan yana (%50), uzaktan (%45) ve hibrit (%5) koçluk olarak isimlendirildiği görülmektedir. Yan yana koçluk türü ile yürütülen tezlerin yüz yüze uygulandığı ve uzaktan koçluk türüne göre daha tutarlı bir şekilde aynı kavramın (yan yana) kullanıldığı görülmektedir. Uzaktan koçluk türü ile yürütülen tezlerde ise uzaktan kavramı yerine çevrimiçi, web tabanlı gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Teknolojinin ilerlemesi ve uzaktan koçluk uygulamalarının maliyet, zaman tasarrufu, ulaşılabilirlik ve özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkililiği gibi olumlu faktörler (Simacek, vd., 2021) bu kavramlardaki değişimin gerekçesini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Dahil edilen tezler çalışmanın yürütüldüğü ortamlar bakımından incelendiğinde koçluğun uygulama şekli ve öğretilmesi hedeflenen beceriye göre koçluk türündeki farklılaşmaya rağmen diğer koçluk çalışmalarıyla paralel olarak okulların klinik ortamlarda (Snyder vd., 2015), evlerde (Branson, 2015), çoklu ve teknoloji içeren ortamlarda (Kizir, 2019), toplumsal ortamlarda (Orum-Çattık & Ergenekon, 2020) yürütüldüğü görülmektedir.

Çalışmanın etkililik verilerine ilişkin bulgular edinim, izleme ve genelleme olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Buna göre koçluk uygulanan tüm katılımcıların ($n = 66$) hedeflenen becerileri edinmelerinde etkili olduğu, koçluk yoluyla öğrendikleri becerileri sergilemede ve özel gereksinimli bireylere beceri kazandırmada etkili ($n = 61$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu diğer koçluk araştırmalarının etkililik bulgularıyla paralellik göstermektedir (Elek & Page, 2019; Kemp & Turnbull, 2014; Kretlow & Bartholomew, 2010; Ward vd., 2020). Dahil edilen tezlerin izleme verileri incelendiğinde ise müdahalede bulunan toplam 127 katılımcının %97.64’ünden ($n = 124$) edindikleri becerileri en az bir hafta ve en çok 14 hafta sürdürdüklerine ilişkin izleme verisi toplanmıştır. Bu bulgu Türkiye’de koçluk aracılığı yürütülen tezlerin diğer koçluk araştırmalarını inceleyen çalışmaların (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019; Orum-Çattık & Ergenekon, 2020) bulguları ile karşılaştırıldığında frekans olarak daha çok ve uygulama tamamlandıktan sonra 14 haftaya varan daha uzun bir süre sonra izleme verisinin toplandığını göstermektedir. Dahil edilen tezlerin genelleme verileri incelendiğinde on yedi tezte (%85) koçluk uygulanan altmış altı katılımcının elli dokuzunun edindikleri becerileri amaçlanan genelleme türüne göre farklılaşan kişiler, ortamlar, beceriler, rutinler ve araç gereçler üzerinde genelleyebildikleri görülmektedir. İncelenen tezlerin on altısında (%80) elli dört özel gereksinimli bireyden edindikleri becerileri amaçlanan genelleme türüne göre farklı kişi, ortam, araç gereç ve durumlara genelleyebildikleri görülmektedir. Genelleme verileri, diğer koçluk araştırmalarını inceleyen çalışmalar ile karşılaştırıldığında (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019; Orum-Çattık & Ergenekon, 2020) Türkiye’de yürütülen koçluk uygulamalarının yapıldığı tezlerde genelleme alınan çalışma sayısı ve genelleme türü olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Bu yönü bu çalışmanın bulguları ulusal alan yazında bulunan diğer araştırmaların bulgularını genişlettiği düşünülmektedir.

Dahil edilen tezlerin çoğunluğunun ($n = 18$; %90) koçluk uygulanan bireyler (ebeveyn, öğretmen veya kardeşler) ve özel gereksinimli bireylere yönelik olmak üzere iki bağımsız değişken ve iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Tek bağımlı ve bağımsız değişkeni olan iki tezdeyse (Arıkel, 2022; Çakır, 2024) özel gereksinimli bireylere yönelik veri toplanmadığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen tüm tezlerin bağımsız değişkenleri incelendiğinde ebeveyn, öğretmen ve kardeşlere uygulanan bağımsız değişkenlerin koçluk uygulaması içeren bir eğitim programı olduğu ve bu eğitim programının içeriğinde ise özel gereksinimli bireylere uygulanan bağımsız değişkenin yer aldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere uygulanan bağımsız değişkenler incelendiğinde ise daha önceden etkililiği kanıtlanmış eş zamanlı ipucu ile öğretim, aşamalı yardım, öz düzenleme stratejileri, işlevsel iletişim öğretimi, sosyal öykü, söz öncesi Milieu öğretimi, video modelle öğretim, fırsat öğretimi, talep etme model olma ile öğretim, etkinlik çizelgeleri ile öğretim gibi davranışsal ve doğal gelişimsel müdahale yöntemlerinden oluştuğu görülmektedir. İncelenen tezlerin bağımlı değişkenleri ise ebeveyn, öğretmen ve kardeşlere ilişkin bağımlı değişkenler daha önce bahsedilen yöntem tekniklerin yani özel gereksinimli bireylere uygulanan bağımsız değişkenlerin uygulama düzeylerini ifade etmektedir. Özel gereksinimli bireylere uygulanan bağımlı değişkenler ise akademik beceriler, güvenlik becerileri, taklit becerileri, cinsel gelişim hijyen becerileri,

sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, işlevsel iletişim ve davranışsal uyuma yönelik beceriler olmak üzere çeşitlenmektedir. Bu çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular koçluk aracılığı ile sunulduğunda ebeveynler, öğretmenler ve kardeşler tarafından kanıt temelli müdahaleler kullanılarak özel gereksinimli bireylere çeşitli becerilerin kazandırılabilceği görülmektedir.

Bu çalışmada yöntemsel özelliklerin betimlenmesi uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirlik ve sosyal geçerlik değişkenlerinde rapor edilmiştir. İncelenen tezlerin 18'inde iki bağımlı ve iki bağımsız değişken bulunduğu için iki uygulama güvenilirliği ve iki gözlemciler arası güvenilirlik verisiyle karşılaştırılmıştır. Ancak incelenen tezlerin ikisinde bir bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken bulunduğu için bu tezlerde bir uygulama güvenilirliği ve bir gözlemciler arası güvenilirlik verisi bulunmaktadır. Tüm oturumların en az %20'sinden en çok %100'ünden uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Tüm oturumların en az %30'undan gözlemciler arası güvenilirlik verisinin toplanması What Works Clearinghouse (WWC; 2020) standartlarına göre incelendiğinde oturumların en az %20'sinden ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının ortalama olarak yüzde seksen ve üzeri olması ölçütünü incelenen tüm tezler karşılanmaktadır. Tezler sosyal geçerlik verileri bakımından incelendiğinde yirmi tezin tümünde katılımcı olan ve/veya katılımcı olmayan ebeveynlerden, öğretmenlerden, tipik gelişim gösteren kardeşlerden ve işyeri çalışanlarından yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme soruları, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan formlar, anketler kullanılarak öznel değerlendirme yaklaşımı ile sosyal geçerlik verileri toplandığı görülmüştür. Ancak bir tezde sosyal karşılaştırma yaklaşımı ve öznel değerlendirme yaklaşımının her ikisinin benimsendiği görülmektedir. Bahçalı ve Odluyurt (2021) özel gereksinimli bireylere yönelik ebeveyn koçluğu ile yürütülmüş araştırmaları inceledikleri çalışmada dahil ettikleri araştırmaların %56'sında sosyal geçerlik verisinin toplandığını belirtmişler ancak araştırmacıların sosyal geçerlik verilerini kimlerden ve hangi yöntemle topladıklarını rapor etmemişlerdir. Bir başka koçluk araştırmalarını inceleyen çalışmada Orum-Çattık ve Ergenekon (2020) dahil ettikleri yirmi araştırmanın on üçünde sosyal geçerlik verisinin öznel değerlendirme yaklaşımı ile toplandığını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerin tümünde sosyal geçerlik verisinin toplanması ve öznel değerlendirme yöntemine ek olarak sosyal karşılaştırma yönteminin kullanılması (Çattık, 2019), veri toplama yöntemleri açısından ise görüşme soruları, formlar ve anketler aracılığıyla çeşitlenmesi bakımından bu çalışma alan yazında diğer koçluk çalışmalarını inceleyen araştırmaların sosyal geçerlik bulgularını genişlettiğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Çalışmanın bulguları özel gereksinimli bireylere beceri kazandırılmasında, kazandıkları becerileri sürdürmesinde ve genellemesinde ebeveyn, öğretmen ve kardeşlere sunulan farklı türde koçluk uygulamalarının olumlu çıktılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen bulgular okuyuculara ve ileride koçluk uygulaması ile çalışma yapacak araştırmacılara koçluk kullanarak öğretilecek beceriler, seçilecek koçluk türü ve katılımcıların özellikleri bağlamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülmüş teknoloji içeren koçluk tezlerinin etkili sonuçları ve COVID 19 pandemisi ile birlikte ortaya çıkan uzaktan eğitim ihtiyaçları doğrultusunda toplumsal yaşamda sürekli gelişen teknolojiyle entegre eğitim sistemleri üretmeyi hedefleyen eğitim politikaları göz önünde bulundurulduğunda özellikle teknoloji içeren koçluk uygulamalarının artacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın önemli olduğu düşünülen bulgularının yanı sıra birtakım sınırlıkları bulunmaktadır. Örneğin, koçluk türlerinin kavramsallaştırılmasına yönelik sadece koçluk uygulanan bireyler ve uygulanma şekli ile sınıflandırma yapılarak incelenmesi bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. Koçluğun bileşenleri (işbirlikçi planlama, rehberli uygulama, işbirlikçi düşünme ve karar verme, yeterlilik geliştirme) ve uygulama şekillerinin (gözlem, geri bildirim vb.) derinlemesine incelenmesinin koçluk uygulamalarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı (Tomeny vd., 2020) düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda uygulanan koçlukların bileşenleri ve modellerinin incelenmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın ikinci sınırlılığı ise sadece tek denekli araştırma desenleriyle tasarlanmış tezlerin incelenmesidir. İleriki araştırmalarda koçluk uygulamaları içeren diğer araştırma yöntemleriyle yürütülmüş tezlerin incelenmesi önerilmektedir. Üçüncüsü, bu çalışmada katılımcıların ebeveyn, öğretmen ve kardeşlerin sadece yaş ve cinsiyetlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İleriki araştırmalarda katılımcılara ilişkin özelliklerin daha ayrıntılı betimlenmesi koçluk yapılacak bireylerin belirlenmesinde okuyuculara daha fazla fikir sunabileceği düşünülmektedir. Son olarak etkililik verilerine ilişkin analiz türleri ve değerlendirme yöntemlerine bu çalışmada yer verilmemiştir. Koçluk uygulamalarını inceleyen ileriki araştırmalarda müdahalelerin etki büyüklüğü analizlerinin yapıldığı meta analizler yapılabilir.

İleriki araştırmalara yönelik araştırmacıların ulusal ve uluslararası alan yazındaki koçluk uygulamalarının etkililiklerini karşılaştıran bir çalışma yürütmesi önerilmektedir. İleriki araştırmalara yönelik önerilere ek olarak

uygulamaya yönelik öneride ise pratikte kullanılan koçluk uygulamalarının artırılması gerektiği ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ebeveyn ve kardeşlere yönelik koçluk uygulaması yeterliklerinin, öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimler aracılığıyla mesleki gelişimlerinin koçluk uygulamaları kullanılarak desteklenmesinin yaygınlaştırılması tavsiye edilmektedir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Yazarlar çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerinin tamamında eşit bir şekilde görev almıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişilerle ekonomik, ticari, yasal ya da mesleki bir herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Teşekkür

Bu makalenin dil kontrolünü gerçekleştiren Erciyes Üniversitesi Araştırma Dekanlığı Bilimsel Metin Destekleme Ofisi'ne teşekkür ederiz.

Kaynaklar

* işaretli olan kaynaklar sistematik derleme kapsamında incelenen tezlerdir.

- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M., & Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Creative Education*, 7(7), 1093-1110. <http://doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Adams, R. J., Smart, P., & Huff, A. S. (2017). Shades of grey: Guidelines for working with the grey literature in systematic reviews for management and organizational studies. *International Journal of Management Reviews*, 19(4), 432-454. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12102>
- Akbulut, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikososyal rolü* (Tez Numarası: 569888) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alatar, W., Knott, F., & Loucas, T. (2023). The effectiveness of telemedicine in coaching parents of autistic children using naturalistic developmental early interventions: A rapid review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00393-3>
- *Arikel, Ö. (2022). *Web tabanlı ebeveyn koçluk programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi Milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği* (Tez Numarası: 772569) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Arslan-Armutçu, O. (2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu Öğretim Yöntemini uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 461547) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Artar, T. M. (2023). *Bir montaj atölyesinde hizmet alan zihin yetersizliği olan yetişkinlerin toplum temelli çalışma yaşamına geçişinde destekli istihdam modelinin geliştirilmesi* (Tez Numarası: 809227) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Arvas, E. (2023). *Ebeveynlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına etkinlik çizelgeleri ile cinsel gelişim becerilerini öğretmeleri için sunulan koçluk* (Tez Numarası: 827213) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Bahçalı, T. (2020). *Ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim becerileri ve otizmliler için hedef becerisi üzerinde ebeveyn koçluğunun etkililiği* (Tez Numarası: 647069) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahçalı, T., & Odluyurt, S. (2021). Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin araştırmaların incelenmesi: Bir alanyazın taraması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 189-209. <https://doi.org/10.32960/uead.888966>
- Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 97-114. <https://doi.org/10.1177/0888406413478637>
- *Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerinin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 646438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Branson, D. (2015). A case for family coaching in early intervention. *Young Exceptional Children*, 18(1), 44-47. <https://doi.org/10.1177/1096250615569903>
- Burns, N., & Grove, S. K. (2007). *Understanding nursing research: Building an evidence-based practice* (4th ed., pp. 134-163). Saunders.
- *Çakır, R. (2024). *Görmeyen otizmlilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi ve koçlukla sunulan takvim kutuları stratejisi öğretmen eğitim programının etkililiği* (Tez Numarası: 855056) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- *Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi* (Tez Numarası: 580421) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2023). *Özel yetenekli çocukların annelerinin çocukları ile ilişkileri hakkındaki görüşlerinin mentorluk fonksiyonlarına göre incelenmesi: Fenomenoloji çalışması* (Tez Numarası: 809208) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dunst, C. J., Howse, R. B., Embler, D., & Hamby, D. W. (2018). Evaluation of e-learning lessons for strengthening early childhood practitioner use of family capacity-building practices. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 4(1), 34-39. <https://doi.org/10.20448/2003.41.34.39>
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- *Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 532627) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Gıncı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 511171) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gıncı-Vatansever, A., & Ahmetoğlu, E. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde aile koçluğu: Bir derleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 599-624. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1214061>
- Graucher, T., Sinai-Gavrilov, Y., Mor, Y., Netzer, S., Cohen, E. Y., Levi, L., Birenboim, T., & Koller, J. (2022). From clinic room to zoom: Delivery of an evidence-based, parent-mediated intervention in the community before and during the pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5222-5231. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05592-1>
- *Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi* (Tez Numarası: 673654) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülboy, E., & Rakap, S. (2023). Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88-117. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371475>
- Hampshire, P. K., & Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technology mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216848>
- Hernandez-Ruiz, E., & Braden, B. B. (2021). Improving a parent coaching model of music interventions for young autistic children. *Journal of Music Therapy*, 58(3), 278-309. <https://doi.org/10.1093/jmt/thab008>
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., & Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment and intervention procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95-106. <https://doi.org/10.1177/8756870519844162>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>

- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Israel, M., Carnahan, C. R., Snyder, K. K., & Williamson, P. (2013). Supporting new teachers of students with significant disabilities through virtual coaching: A proposed model. *Remedial and Special Education*, 34(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/0741932512450517>
- Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği* (Tez Numarası: 547516) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000018>
- *Kizir, M. (2018). *Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi* (Tez Numarası: 530624) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kizir, M. (2019). Reviewing of telehealth (distance) coaching practices for autism spectrum disorder. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1072-1110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/49528/569720>
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30(1), 18-22.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Myles, B. S., Sullivan, L., Szidon, K., & Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. <https://eric.ed.gov/?id=ED586332>
- 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(3), 135-150. <https://doi.org/10.1177/1053815116663178>
- Mahood, Q., Van Eerd, D., & Irvin, E. (2014). Searching for grey literature for systematic reviews: Challenges and benefits. *Research Synthesis Methods*, 5(3), 221-234. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1106>
- McKenzie, J. E., Brennan, S. E., Ryan, R. E., Thomson, H. J., Johnston, R. V., & Thomas, J. (2019). Defining the criteria for including studies and how they will be grouped for the synthesis. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page & V. A. Welch (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.1). Wiley. <https://training.cochrane.org/handbook/current/chapter-03>
- Moher, D., Cook, D. J., Eastwood, S., Olkin, I., Rennie, D., & Stroup, D. F. (1999). Improving the quality of reports of meta-analyses of randomised controlled trials: The QUOROM statement. quality of reporting of meta-analyses. *Lancet (London, England)*, 354(9193), 1896-1900. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(99\)04149-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(99)04149-5)
- Olçay-Gül, S., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1(1), 46-78. <https://www.int-jecse.net/index.php/ijecse/article/view/12>
- Orum-Çattık, E., & Ergenekon, Y. (2020). Özel eğitimde işitsel teknoloji koçluğu: Bug-in-Ear (BIE). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 511-532. <https://doi.org/10.9779/pauefd.575809>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Espanola de Cardiologia (English ed.)*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.07.010>
- *Pektaş-Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 693562) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., Zeigler, L., & Stahmer, A. C. (2022). Parent coaching in early intervention for autism spectrum disorder: A brief report. *Journal of Early Intervention*, 45(2), 185-197. <https://doi.org/10.1177/10538151221095860>
- Rakap, S., Denizli-Gülboy, H., & Gülboy, E. (2023). Özel gereksinimli öğrencilere fen bilimleri öğretimi: Gri literatürün sistematik derlemesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 242-264. <http://doi.org/10.33400/kuje.1241580>
- Reddy, L. A., Lekwa, A., & Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/0022219420970194>
- Ritchotte, J. A., & Zaghawan, H. Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 86-101. <https://doi.org/10.1177/0016986218817042>
- Rios, K., & Burke, M. M. (2021). The effectiveness of special education training programs for parents of children with disabilities: A systematic literature review. *Exceptionality*, 29(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850455>
- Romano, M., & Schnurr, M. (2022). Mind the gap: Strategies to bridge the research-to-practice divide in early intervention caregiver coaching practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 64-76. <https://doi.org/10.1177/0271121419899163>
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Brookes Publishing Company.
- Siller, M., Hotez, E., Swanson, M., Delavenne, A., Hutman, T., & Sigman, M. (2018). Parent coaching increases the parents' capacity for reflection and self-evaluation: Results from a clinical trial in autism. *Attachment & Human Development*, 20(3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1446737>
- Simacek, J., Elmquist, M., Dimian, A. F., & Reichle, J. (2021). Current trends in telehealth applications to deliver social communication interventions for young children with or at risk for autism spectrum disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 8(1), 15-23. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00214-w>
- Sinclair, A. C., Gesel, S. A., LeJeune, L. M., & Lemons, C. J. (2020). A review of the evidence for real-time performance feedback to improve instructional practice. *The Journal of Special Education*, 54(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/0022466919878470>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- *Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* (Tez Numarası: 703807) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tomeny, K. R., McWilliam, R. A., & Tomeny, T. S. (2020). Caregiver-implemented intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review of coaching components. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(2), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00186-7>
- *Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 523810) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- *Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 533316) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vismara, L. A., Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In Siller, M. & Morgan, L. (Eds.), *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90994-3_12
- Ward, R., Reynolds, J. E., Pieterse, B., Elliott, C., Boyd, R., & Miller, L. (2020). Utilisation of coaching practices in early interventions in children at risk of developmental disability/delay: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(20), 2846-2867. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1581846>
- Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Pierson, L., Yllades, V., Liao, C. Y., & Ura, S. K. (2022). Communication intervention implementation via telepractice parent coaching: Parent implementation outcomes. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 35-48. <https://doi.org/10.1177/0162643420950026>
- What Works Clearinghouse. (2020). *Standards handbook* (version 4.1). Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>
- Woods, J. J., & Brown, J. A. (2011). Integrating family capacity-building and child outcomes to support social communication development in young children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 235-246. <https://doi.org/10.1097/TL.D.0b013e318227fde4>
- Yang, W., Huang, R., Su, Y., Zhu, J., Hsieh, W. Y., & Li, H. (2022). Coaching early childhood teachers: A systematic review of its effects on teacher instruction and child development. *Review of Education*, 10(1), e3343. <https://doi.org/10.1002/rev3.3343>
- *Yapıcı, Y., G. (2019). *Kardeşler aracılığıyla sunulan sosyal öyküler: Bir koçluk uygulaması örneği* (Tez Numarası: 624854) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Yekta, Y. (2023). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelere çevrim içi Bug in Ear (BIE) teknolojisi ile sunulan koçluğun çocukların ev içi becerilerini kazanmasına etkisi* (Tez Numarası: 846533) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yetkin, A. İ. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi koçluk ile sunulan doğal öğretim müdahale programının etkililiği* (Tez Numarası: 828755) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Yıldız, K. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerine koçluk desteğiyle sunulan karşılıklı taklit eğitiminin anne ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 853507) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Yılmaz, Z. H. (2023). *Öğretmen koçluğu uygulamalarının öğretim becerilerine ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Tez Numarası: 832118) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



Postgraduate Theses on Coaching Practice in Special Education: A Systematic Review Study

Zekai Alper Alp ^{ID}¹

Veysel Aksoy ^{ID}²

Ahmet İlkhân Yetkin ^{ID}³

Abstract

Introduction: The importance of evidence-based practices in special education has been a focal point for the field. Ensuring the implementation of evidence-based interventions with high reliability and the effective results in special education have revealed the importance of programs aimed at increasing the competencies of individuals providing interventions and coaching have become widespread. Coaching practices, which is considered a new area for special education, has not yet been determined creates conceptual confusion.

Method: In this systematic review study, it was aimed to examine descriptively and methodologically the theses involving coaching practices with individuals with special needs and to provide a conceptual framework for coaching practices. In this context, twenty theses, fifteen of which were doctoral theses and five master's theses, were examined in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖKTEZ), including the year of production, participants, type of coaching, setting, dependent and independent variables, effectiveness data for acquisition, monitoring and generalization, application, inter-observer reliability and social validity data regarding their reliability and validity.

Findings: The findings obtained from the study show that the training programs offered to parents, teachers and siblings, which include side-by-side, distance and hybrid coaching practices, are effective in helping individuals with autism spectrum disorder (ASD), intellectual disability, specific learning disability and multiple disabilities to acquire skills, and in helping parents, teachers and typically developing siblings to maintain and generalize the skills acquired by individuals with special needs. In all the theses examined, it is seen that social validity data were collected in addition to intervention and inter-observer reliability data.

Discussion: The findings of the thesis studies included in the review were discussed with the findings of other studies examining coaching practices in the field of special education in the literature and suggestions were made for the future.

Keywords: Coaching, coaching practices in special education, systematic review, special education, individuals with special needs, graduate theses.

To cite: Alp, Z. A., Aksoy, V., & Yetkin, A. İ. (2025). Postgraduate theses on coaching practice in special education: A systematic review study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1498025>

¹Res. Assist., Erciyes University, E-mail: zekaialp@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1959-1643>

²Assoc. Prof., Anadolu University, E-mail: veyselaks@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1020-8326>

³**Corresponding Author:** Assist. Prof., İnönü University, E-mail: ahmetilkhanyetkin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>

Introduction

To close the gap between theory and practice in special education, practitioners need to carry out the intervention with high implementation reliability (Acle-Tomasini et al., 2016; Knight, 2009). The ability of practitioners to implement evidence-based interventions with high implementation reliability is directly related to the feedback they receive regarding their performance in this process (Sinclair et al., 2020). At this point, coaching practices appear as an important way to use evidence-based interventions successfully (Dunst et al., 2018; Graucher et al., 2022). Coaching practices have recently started to be used in the field of special education as well as by experts working in different disciplines (Reddy et al., 2021). Coaching practices in special education are defined as instructional processes offered to parents, teachers, and peers individually or as a group to indirectly increase the desired behaviors and skills of individuals with special needs through an adult and to support them in all areas of development (Bethune & Wood, 2013; Rush & Shelden, 2011). The main purpose of the coaching support delivery process is to improve the general skills and performance levels of the individuals coached (Kucharczyk et al., 2012; National Professional Development Center on Autism [NPDC], 2011). In general terms, the implementation of the coaching process involves three stages. These can be listed as (a) pre-observation meeting, (b) observation, and (c) post-observation meeting (NPDC, 2011). The main purpose of the pre-observation meeting is to identify the needs and the general situation. In the pre-observation meeting stage, the main goals of the coaching practice, the instructional methods, techniques, and data collection tools to be used to achieve these goals are determined at this stage. In the second stage, the observation session, the responsibility belongs to the expert who will carry out the coaching process, and in the context of special education, the expert can consist of different people such as special education teachers, academics, parents, and peers who are called coaches (Rush & Shelden, 2011). In the observation phase, the coach observes and records the performances of the individuals who will be involved in the process. In the final stage, the post-observation session, the data obtained are analyzed and feedback is provided to the implementer about the performances. The session duration in the post-observation meeting phase is usually between 15-20 minutes. The duration of the observation and the content of the data to be collected varies according to the skill and outcome studied (Vismara & Rogers, 2018).

When the literature on coaching practices is examined, it is seen that these are examined in two different ways. These are side-by-side coaching and distance coaching (Kretlow & Bartholomew, 2010; Siller et al., 2018). Side-by-side coaching is carried out by the coach providing immediate feedback to practitioners (teachers, parents, peers, etc.) who work directly with individuals with special needs about the instructional interventions they use while working with individuals with special needs. In the side-by-side coaching process, the coach practitioner offering coaching and the individual with special needs are present in the environment where the practice is carried out. In distance coaching practices, on the other hand, the knowledge, skills, practice examples, or feedback that are generally aimed to be gained are presented to the practitioner and the individual with special needs uses information and communication technologies remotely (Rush & Shelden, 2011). In distance coaching practices, coaches organize online sessions for practitioners to increase the desired behaviors and skills of individuals with special needs. In these sessions, coaches aim both to enable the practitioner to acquire the methods and strategies expected to be applied and to ensure that the individual with special needs progresses in the desired way (Israel et al., 2013; Wattanawongwan et al., 2022). Distance coaching practices are implemented in two ways: synchronous (synchronous) and asynchronous (asynchronous). In synchronous coaching practices, the coach and the practitioner take part in the education and training environment interactively through online platforms (Hernandez et al., 2021; Woods & Brown, 2011). These implementations are provided through online platforms such as Skype, Facetime, WhatsApp, Google Meet, and Zoom. In asynchronous coaching applications, coaching can be applied without the need for the coach and practitioner to be in the same time in the training environment. There is no reciprocity and instant interaction in asynchronous online coaching practices that allow coaches and practitioners to access teaching sets, tools, and different materials used for training at different periods (Pellecchia et al., 2022). In addition, the positive benefits of coaching practices such as time and cost savings and accessibility encourage the use and sustainability of coaching practices (Graucher et al., 2022; Reddy et al., 2021). To summarize, in the field of special education, coaching is among the effective practices that support students' academic, social, and emotional development. In the field of special education, there is an increasing number of studies on coaching practices in special education, the effectiveness of which has been previously proven for individuals with special needs, their parents, and teachers (Ward et al., 2020). However, when we look at the literature, it is seen that there is still confusion in terms of conceptualizing and defining the scope of coaching in the field of special education (Elek & Page, 2019), and studies emphasize that the concepts used for coaching practices should be consistent (Alatar et al., 2023; Yang et al., 2022). In parallel with the international literature, it is seen that review articles on coaching practices in special education have increased in recent years in the national literature. These reviews can be listed as studies examining research on parent coaching (Bahçalı & Odluyurt, 2021), examining coaching

practices offered remotely to parents and teachers of children with ASD (Kizir, 2019), examining research on auditory technology coaching (Orum-Çattık & Ergenekon, 2020), and conceptually explaining coaching practices for parents of children with ASD (Gıcı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023). It is seen that three of these studies (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019; Orum-Çattık & Ergenekon, 2020) were conducted following systematic review protocols, and the other one (Gıcı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023) was an informative study that examined the studies that passed the peer review process. Studies on the integration and impact of coaching practices in special education in Türkiye aim to investigate the effectiveness and prevalence of practices in this field.

Especially the studies conducted in recent years have presented important findings in both theoretical and practical terms by addressing how coaching practices are used in special education, in which areas they are effective, and the difficulties encountered in practice, and they have created recommendations for the development of coaching practices in special education. It is known that postgraduate thesis studies are studies that guide future research in the relevant field of science, but they are called gray literature because they are not published in refereed journals and do not go through the referee process (Mahood et al., 2014) and it is argued that theses should be examined methodologically (Adams et al., 2017). It is important for future research to determine the scope of thesis studies involving coaching practices in the field of special education and to examine the conceptual and methodological aspects of thesis studies. It will serve as a guide for researchers in new coaching practices to be planned. In addition, it is thought to be important to examine the national theses (Gülboy & Rakap, 2023; Rakap et al., 2023), considering that they will support the training of qualified personnel and the improvement of educational services to be provided to individuals with special needs and their families. The purpose of this study is to analyze the current situation by examining thesis studies on coaching practices in special education in Türkiye. More effective and widespread use of coaching practices in special education will contribute to meeting the needs of individuals with special needs and ensuring equal opportunities in education. Although theses are not published in peer-reviewed journals, it is believed that reviewing theses, particularly those that focus on subjects that are crucial to the field of study, will help researchers develop a common conceptual language and set of guidelines. The increase in the number of theses on coaching practices in the field of special education in Türkiye and the unavailability of a study examining coaching theses reveals the main needs of this research. In line with this need, the following research questions were sought to be answered within the scope of the current study:

1. What are the descriptive characteristics of postgraduate theses involving coaching practices for individuals with special needs?
2. What are the methodological characteristics of postgraduate theses designed with single-subject research involving coaching practices for individuals with special needs?

Method

This study was designed with the systematic review method. A systematic review is an in-depth examination of research that meets the criteria for accessing comprehensive information on a topic of need and interest (Burns & Grove, 2007; Olçay-Gül & Diken, 2009). In conducting this study, the steps in the “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)” report proposed by Moher et al. (2009) and updated by Page et al. (2021) in 2020 were followed and the whole reporting process was carried out according to the 27-item checklist. These consisted of 7 steps: (a) establishment of the review protocol, (b) determination of inclusion and exclusion criteria, (c) examination of theses that meet the screening process/criteria, (d) evaluation of theses, (e) extraction of data, (f) synthesis of data, and (g) reliability.

Developing the Review Protocol

In this process, a protocol describing the list of things to be done in accordance with the purpose of the research was developed. The review protocol was created by following the literature review steps suggested by Moher et al. (2009). A schematic representation of the process from screening to inclusion is presented in Figure 1.

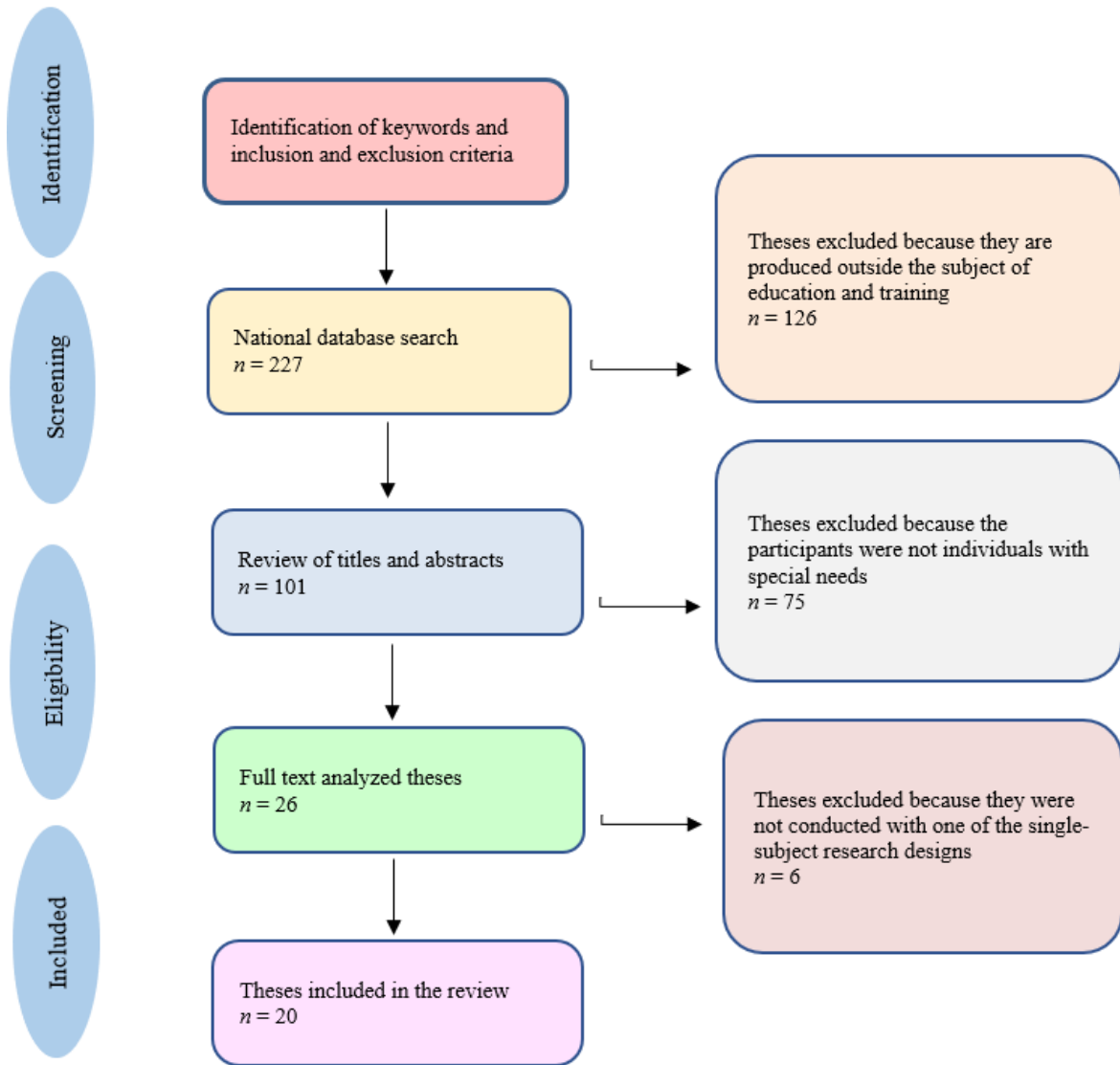
Determination of Inclusion and Exclusion Criteria

The inclusion and exclusion criteria were determined to ensure access to all theses in the relevant field that would answer the research questions as suggested by McKenzie et al., (2019). The inclusion criteria for this systematic review study were (a) at least one of the participants was an individual with special needs, (b) the word coaching was mentioned in the text, (c) at least one of the independent variables included one of the coaching types, (d) the theses were produced in the field of educational sciences, (e) the theses were accessible in the Council

of Higher Education Thesis Center (CoHETC) database, and the exclusion criteria were that they were designed with a method other than single-subject research designs.

Figure 1

Schematic Representation of the Process from Screening to Inclusion



Screening Process/Examination of Theses that Meet the Criteria

“CoHETC” search engine was used in the process. Keywords were “coaching*”, “family coaching*”, “parent coaching*”, “distance coaching*”, “teacher coaching*”, “special education and coaching*”, “autism and coaching*”, “intellectual disability and coaching*”, “specific learning disability and coaching*” and “online coaching*”. Keywords used in previous coaching reviews and words representing broad areas were used to identify keywords. This process was carried out by the first two authors on 20.04.2024. The keywords were first entered one by one into the search engine as “coaching*” and then “family coaching*”, and the results obtained from each keyword were saved in a separate file by marking the section to be searched as “all”, and then the same ones were removed from the records in the files and 227 graduate theses were reached. The inclusion criteria of the word “coaching” in the text and being accessible in the CoHETC database were applied at this stage. Among the 227 postgraduate theses, it was seen that there were postgraduate theses produced in different disciplines (business, health, etc.). Among the inclusion criteria, the examination of theses in the field of educational sciences was applied in this process, 126 theses were excluded because they were produced in other disciplines, and 101 theses on education and training were reached. The titles and abstracts of these theses were examined, and the theses

were evaluated according to the inclusion criteria that at least one of the participants had special needs and at least one of the independent variables included one of the coaching types.

Evaluation and Methodological Analysis of Theses

At this stage, 101 theses remaining from the previous screening were examined by the first two authors according to the inclusion and exclusion criteria of the study in terms of relevance, reliability, and precision. Relevance was evaluated by looking at theses that clearly explained the coaching process used with people with special needs; reliability was evaluated by looking at how well the theses described their effectiveness; precision was evaluated by looking at how clearly it was stated that the study was single-subject, that the procedures for gathering and reporting data were explained, and that the participants were clearly defined. When the participants of 101 theses on education and training were examined, 75 of them were excluded because they did not include one of the types of coaching applied to individuals with special needs. On the other hand, 26 theses were found to include coaching practices with individuals with special needs. Six of these theses (Akbulut, 2019; Artar, 2023; Demir, 2023; Kalkan, 2019; Yetkin, 2023; Yılmaz, 2020) were excluded due to the methodological designs used and 20 theses were included in the analysis.

Data Extraction/Coding

The seven-item checklist created by the researchers (defining the type of coaching, describing the setting, describing the participants, defining the dependent and independent variables, and expressing the effectiveness, validity, and reliability data) was followed during the data extraction/coding phase. This checklist was based on Horner et al.'s (2005) and Kratochwill et al.'s (2013) single-subject research method quality indicators. The questions in the checklist were as follows: (1) Is the type of coaching clearly specified? (2) Is the setting for each session clearly described? (3) Are the participant characteristics of the study specified clearly and thoroughly? (4) Are the dependent and independent variables of the study defined separately and clearly, (5) Is the research design stated? (6) Are efficacy data presented for each participant? (6) Are intervention and inter-observer reliability data presented? (7) Are social validity data and collection methods specified? In the data extraction/coding phase, the data agreed upon by the researchers are recorded in Table 1.

Data Analysis

The data were analyzed to examine the descriptive and methodological characteristics of the coaching theses. Horner et al.'s (2005) and Kratochwill et al.'s (2013) single-subject research method quality indicators were used to examine the methodological characteristics of the theses. While analyzing the data, in addition to the proposed standards, the codes produced in previous systematic reviews in the field of special education were examined and the variables that were decided to be evaluated were created. The data coded separately by the authors of the study for the variables in Table 1 were analyzed according to their frequencies and percentages.

Reliability

In the study, two types of reliability data were obtained for the screening, coding, and evaluation stages. First of all, two students, who are currently in the doctoral thesis stage in the special education department and who have previously contributed to studies including literature review, searched the YÖKTEZ database following the protocol. Then, the theses they accessed were compared with the researchers' search results. At the coding reliability stage, the researchers of the study examined a common thesis according to the variables specified in Table 1. Then the researchers independently examined all the remaining theses and compared their results. In the inter-rater reliability calculations for the screening process and data categorization process, the formula suggested by House et al. (1981); "consensus = total consensus / consensus + disagreement x 100" was used. Inter-observer reliability for the screening process was calculated as 100%. While calculating the inter-observer reliability for the coding process, it was determined as 95% after the coding was carried out separately by the first two researchers, and opinions were shared until consensus was reached. At this stage, the data coded by the first two researchers were compared with the independent coding of the third researcher, and the inter-observer reliability was calculated as 100%.

Research Ethics

Since this research involves the examination of theses open to access in the YÖKTEZ database, ethics committee permission was not obtained, but all the rules specified in the Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions were followed in all processes from the planning of the research to its execution and publication.

Table 1*Descriptive Analysis Findings of Coaching Theses*

Author-year-type	Participant-diagnosis-age-gender	Coaching type	Setting	Research design	Independent variable	Dependent variable	Acquisition	Monitoring	Generalization
Arikel (2022) master's thesis	1M (30 years) 1M ASD (4 Years)	WBDPC	Web	MPDAB	WBDPC with PMT techniques	Level of application of PMT techniques	1/1	1/1 2,4 week	0/1
Arslan-Armutçu (2017) doctoral thesis	3T 2M 1F ID (Down) (2 years)	SSTC	Playroom	IPMPT	Coaching training program PMT techniques	PMT techniques Purposeful communication, advance notification, command	3/3 3/3	3/3 2, 4 week 3/3	0/3 0/3
Arvas (2023) master's thesis	3M (34-48 A-R) F 2M ID (14-17 A-R)	SSPC	School	IPMPT	SSPC Activity schedule	Teaching with activity schedule Schedule following and hygiene skills	3/3 3/3	3/3 1,3,5 week 3/3	3/3 skill 3/3 skill setting, person
Bahçalı (2020) doctoral thesis	4M 1F (38-50 A-R) 4M ASD (16-17 A-R)	SSPC	Home, market, restaurant	IPMPT	SSPC Progressive assisted teaching	Presenting teaching method with progressive assistance Shopping skills	5/5 4/4	2/5 1, 3, 5 week 2/5 1,3, 6 week 1/5 (-) 4/4	5/5 skill setting 4/4 person-setting
Bilmez (2020) doctoral thesis	3M (33-38 A-R) 3M ASD (4-5 A-R)	WBDPC	Home, market, restaurant, university	IPMPT	WBDPC Incidental teaching practice	Incidental teaching in routines Communication skills	3/3 3/3	2/3 1,3,5 week 1/3 1,3,6 week 3/3	3/3 setting 3/3 setting, person, routine
Çakır (2024) master's thesis	2M 1F (25-34 A-R) 2M 1F IMD ASD (9-12 A-R)	OTC	Web	IPMPT	Training program including OTC	Calendar Boxes Strategy implementation level	3/3	3/3 1,2,3 week	0/3
Çattık (2019) doctoral thesis	2M 2F (28-44 A-R) 2M 2F ASD (4-6 A-R)	OBPC	Clinic	MPDIP MPDAB	OBPC Mand-model method	Mand-modeling Asking for help and giving thanks	4/4 4/4	4/4 2, 4 and 6 week 4/4	4/4 person-setting 4/4 person-setting
Değirmenci (2018) doctoral thesis	3F (25-35 A-R) 3M ASD (4-8 A-R)	SSTC	Web, school	NATPD	SRSDTP TSS and VMT with or without coaching	TSS and VMT implementation security skills	3/3 3/3	2/3 4,10,14 week 1/3 4,10 week 3/3	3/3 skill, material 3/3 person, setting
Fidan (2018) doctoral thesis	3F 1M (33-49 A-R) 3F 1M ID (10-12 A-R)	HTC	School, mobile app	IPMPT	HTC Smiltaneous prompting procedure	Smiltaneous prompting procedure Turkish sixth grade curriculum	4/4 4/4	4/4 1,2,4 week 4/4	4/4 skill 4/4 person, context
Gıcı-Vatansever (2018) doctoral thesis	3M (22-38 A-R) & 3M ASD (5-6 A-R)	SSPC	Home	MBDIP	SSPC Least to most prompting	Least to most prompting Joint attention	3/3 3/3	3/3 1,3,5 week 3/3	3/3 person, setting 3/3 person, setting
Gülboy (2021) doctoral thesis	3F 1M (23 years) 4M ASD (3-8 A-R)	SSTC	School	MBDIP	Professional development program Practice including SSTC	SSTC implementation level communication and problem behavior	4/4 4/4	4/4 1, 5, 7 week 4/4	4/4 person 4/4 person

Table 1 (Continued)

Author-year-type	Participant-diagnosis-age-gender	Coaching type	Setting	Research design	Independent variable	Dependent variable	Acquisition	Monitoring	Generalization
Kızır (2018) doctoral thesis	3M (29-37 A-R) 2M 1F ASD (3-4 A-R)	OPC	Web	MPDIP	Family education program including OPC TDT implementation	TDT method implementation level Basic imitation skills	3/3 3/3	3/3 2,3,4,7 week 3/3	3/3 skill 0/3
Pektaş-Karabekir (2021) doctoral thesis	3M (30-40 A-R) 3M ASD (4 years)	SSPC	Home	IPMPT	Educational program Implementation including parent coaching	SSPC application level Functional communication, problem behavior level	3/3 3/3	3/3 2,4,8 and 12 week 3/3	3/3 setting, routine 3/3 person, setting
Tunç-Paftalı (2018) doctoral thesis	3F 1M (29-35 A-R) 3M 1F ASD (4-6 A-R)	WBDTC	Web, school	IPMPT	Distance coaching and simultaneous prompting teaching	Simultaneous prompting teaching Profession names	4/4 4/4	3/4 1,2,4 week 3/4	4/4 skill 3/4 material
Tavukçu (2021) master's thesis	3M (35-42 A-R) 2M 1F ASD (6-13 A-R)	SSPC	Home	IPMPT	SSPC BST implementation	BST implementation level Opening the door appropriately	3/3 3/3	2/3 1,3 week 2/3	3/3 skill 3/3 person
Ünal (2018) doctoral thesis	3F (2-3 A-R) 2M 1F (5-6 A-R) 1F 1M ID 1M ASD	WBDTC	Web, school	MPDIP	Portal featuring WBDTC Embedded teaching implementation	Embedded teaching Asking for and giving help, sharing	3/3 3/3	3/3 2,4,5 week 3/3	3/3 skill 3/3 person
Yapıcı (2019) master's thesis	2M 1F siblings (11-14 A-R) 3M ASD (3-6 A-R)	SSSC	Home	MPDIP	SSSC Social story method	TSS implementation level and helping	3/3 3/3	3/3 1, 5 week 3/3	3/3 person setting 3/3 setting
Yekta (2023) doctoral thesis	4M (39-43 A-R) 3F 1M ID (11-17 A-R)	OPC (BIE)	Home	IPMPT	OPC Simultaneous prompting provided with BIE	Simultaneous prompting provided Sandwich preparation	4/4 4/4	4/4 2,4,6 week 4/4	4/4 skill 4/4 person, materials
Yıldız (2023) doctoral thesis	3M (29-38 A-R) 3M ASD (2-4 A-R)	WBDPC	Home and web	IPMPT	WBDPC MIT implementation	MIT practice steps Action and gesture imitation with objects	3/3 3/3	3/3 1,3,5 week 3/3	3/3 skill, setting, material 3/3 skill, setting, person
Yılmaz (2023) doctoral thesis	3M 1F (28-58 A-R) 3M 1F SLD (12-13 YA)	SSTC	Clinic	IPMPT	Teacher coaching SRSDTP	RSDTP story writing skills	4/4 4/4	4/4 1,2,4 week 4/4	4/4 person 4/4 setting, person

Note: In the table, the values given at the top of each cell represent the findings for the coached individuals (parents, teachers, siblings) and the values given at the bottom represent the participants for the disability group. A-R = age range; ASD = autism spectrum disorder; BIE = bug in ear coaching; BST = behavioral skill teaching; F = father; F = female; HTC = hybrid teacher coaching; ID = intellectual disability; IMD = individual with multiple disabilities; IPMPT = inter-participant multiple probe trial; ISDC: inform-show-discuss-coaching; M = male; M = mother; MBDIP = multiple baseline design with inter-participants; MIT = mutual imitation training; MPDAP = multiple probe design across participants; MPDBP = multiple probe design with between-pairs; MPDIP = multiple probe design with inter-participant; MPDAB = multiple probe design with across-behavior; NATPD = nested adaptive transformational practices design; OBPC = observation-based parent coaching; OPC = online parent coaching; OTC: online teacher coaching; PDPSE = professional development portal in special education; PMT = preverbal millue teaching; SLD = specific learning disabilities; SRSDTP = self-regulated strategy development teaching package; SSPC = side by side parent coaching; SSSC = side by side sibling coaching; SSTC = side by side teacher coaching; T = teacher; TDT = teaching with discrete trials; TFC = teaching functional communication; TSS = teaching with social stories; VMT = video model teaching; WBDPC = web-based/distance parent coaching; WBDTC = web-based/distance teacher coaching.

Table 2

Validity and Reliability Findings

Author-year-type	Implementation reliability	Inter-observer reliability	SV	Author-year-type	Implementation reliability	Inter-observer reliability	SV
Arikel (2022) master's thesis	From A-S 20% Coach (range: 83-100%)	From A-S 30% Parent (range: 91-100%)	+ I	Gülboy (2021) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Teacher (range: 0-100%)	From A-S 30% Teacher (range: 94-100%) Child (range: 97-100%)	+ Q-F
Arslan-Armutçu (2017) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 93-96%) Teacher (range: 92-95%)	From A-S %30 Teacher (range: 93-95%) Child (range: 90-95%)	++ I, F	Kizir (2018) doctoral thesis	From 30% of the implementation sessions Coach (range: 100%)	From A-S 30% Parent (range: 86-100%) Child (range: 85-100%)	+ I
Arvas (2023) master's thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Parent (range: 86-100%)	From A-S 30% Parent (range: 97-100%) Child (range: 100%)	+ F	Pektaş-Karabekir (2021) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Parent (range: 90-100%)	From A-S 30% Parent (range: 96-100%) Child (range: 75-100%)	+ F
Bahçalı (2020) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 83-100%) Parent (range: 44-100%)	From A-S 30% Parent (range: 55-100%) Child (range: 75-100%)	+ I	Tunç-Paftalı (2018) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Teacher (range: 92-100%)	From A-S 30% Teacher (range: 9-100%) Child (range: 88-100%)	+ I
Bilmez (2020) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Parent (range: 90-100%)	From A-S 30% Parent (range: 86-100%) Child (range: 100%)	+ F	Tavukçu (2021) master's thesis	From A-S 100% Coach (range: 100%) Parent (range: 100%)	From A-S 30% Parent (range: 80-100%) Child (range: 100%)	+ F
Çakır (2024) master's thesis	From 30% of the implementation sessions Coach (range: 100%)	From 30% of the implementation sessions Teacher (range: 90-92%)	+ F	Ünal (2018) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 89-100%) Teacher (range: 75-100%)	From A-S 30% Teacher (range: 92-100%) Child (range: 88-100%)	+ F
Çattık (2019) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Parent (range: 86-100%)	From A-S 30% Parent (range: 86-100%) Child (range: 80-100%)	+ I, F	Yapıcı (2019) master's thesis	From A-S 100% Siblings (range: 18-100%)	From A-S 30% Child (range: 80-100%)	+ F
Değirmenci (2018) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 100%) Teacher (range: 92-100%)	From A-S 30% Teacher (range: 78-100%) Child (range: 100%)	+ F	Yekta (2023) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 92-100%) Parent (range: 96-100%)	From A-S 30% Parent (range: 96-100%) Child (range: 100%)	+ F
Fidan (2018) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 78-100%) Teacher (range: 74-100%)	From A-S 30% Teacher (range: 86-100%) Child (range: 40-100%)	+ I	Yıldız (2023) doctoral thesis	From A-S 100% Coach (range: 100%) Parent (range: 90-100%)	From A-S 30% Parent (range: 95-100%) Child (range: 100%)	+ F
Gıcı-Vatansever (2018) doctoral thesis	From A-S 33% Coach (range: 100%) Parent (range: 90-100%)	From A-S 33% Parent (range: 85-100%) Child (range: 93-100%)	+ I	Yılmaz (2023) doctoral thesis	From A-S 30% Coach (range: 89-100%) Teacher (range: 81-100%)	From A-S 30% Teacher (range: 64-100%) Child (range: 78-100%)	+ I

Note: In the table, the values given at the top of each cell represent the findings for the coached individuals (parents, teachers, siblings) and the values given at the bottom represent the participants for the disability group. A-S = all sessions; F = form; I = interview; I-OR = inter-observer reliability; Q = questionnaire; SV = social validity.

Results

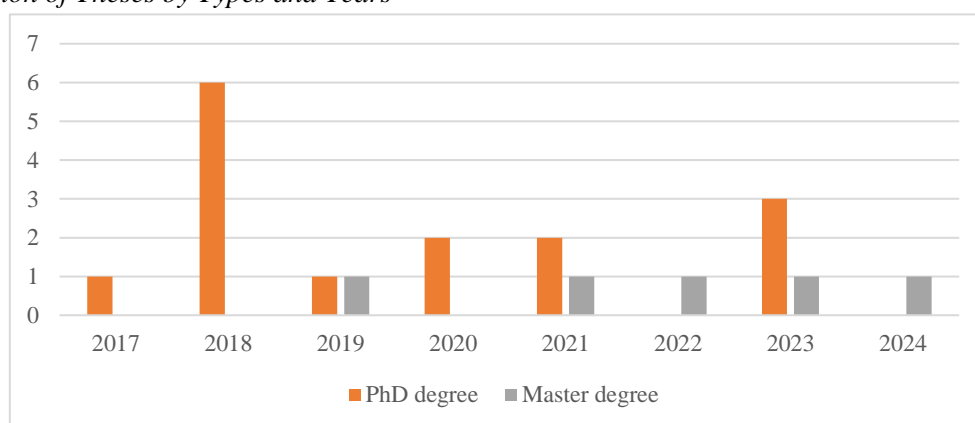
Research findings (a) the author of the thesis, (b) the type of thesis, (c) the year the thesis was produced, (d) the type of coaching, (e) the research design, (f) the participants, (g) the setting, (h) the dependent and independent variables, (i) the effectiveness findings (acquisition, monitoring and generalization), (i) reliability and validity (inter-rater and inter-observer reliability, social validity) were analyzed descriptively according to frequencies (n) and percentages (%) based on the data coding key Table 1.

Findings on Types of Theses and Years of Publication

Of the twenty theses included in the analysis, fifteen (75%) were doctoral theses and five (25%) were master's theses. The types of theses and their frequencies according to years are presented in the Figure 2 below. According to Figure 2, it is seen that the first thesis containing coaching practices for individuals with special needs was produced in 2017. In terms of quantity, the highest number of theses was produced in 2018 ($n = 6$, 30%). In addition, the first master's thesis on coaching practices for individuals with special needs was produced in 2019, and doctoral theses were produced every year from 2017 until March 2024, except for 2022.

Figure 2

Distribution of Theses by Types and Years



Findings Related to Participant Characteristics

Within the scope of the protocol, participant characteristics were examined on four main variables: number of participants, age range, gender, and diagnostic status. Accordingly, the total number of participants in the theses analyzed was 131 individuals. Of these participants, 50.38% ($n = 66$) were female, 47.33% ($n = 62$) were male, and the gender of 2.29% ($n = 3$) was not reported. Within the scope of this study, the participants consisted of (an) individual(s) with special needs who were coached and (b) individuals with special needs who gained skills through coaching. Detailed information about the participants is given in the headings below (Table 1).

a. Findings Regarding the Participants Who Were Coached in The Theses Analyzed

In the analyzed theses, 50.38% ($n = 66$) of the participants were parents, teachers, and siblings who were provided with skills through coaching (Table 1).

Parent Participants. Eleven of the twenty theses analyzed, 26.72% ($n = 35$) of the total participants ($n = 131$) were parents. Of the parents, 91.42% ($n = 32$) were mothers and 8.58% ($n = 3$) were fathers. When the number of parents who were coached in the theses is examined, it is seen that at least one parent (Arikel, 2022) and at most five (Bahçalı, 2020) parents (range = 1-5) intervened. When the ages of the parent participants are examined, it is seen that the youngest parent is 22 years old (Gıcı-Vatansever, 2018) and the oldest parent is 50 years old (Bahçalı, 2020) (range = 22-50) (Table 1).

Teacher Participants. In eight of the twenty theses analyzed, 21.37% ($n = 28$) of the total participants ($n = 131$) were teachers. Of these teachers, 28.57% ($n = 8$) were male, 60.71% ($n = 17$) were female, and in one thesis (Arslan-Armutçu, 2017), there was no information on the age and gender of three teachers (10.72%). The theses examined vary between three and four (range = 3-4) according to the number of participating teachers. When the teacher participants are analyzed in terms of age, it is seen that the youngest teacher is 23 years old (Gülboy, 2021) and the oldest teacher is 58 years old (Yılmaz, 2023) (range = 23-53) (Table 1).

Sibling Participants. In one of the twenty theses examined (Yapıcı, 2019), 2.29% of the total ($n = 131$) participants included a coaching application applied to sibling participants with typical development, and it was observed that one of these siblings was female (33.3%), the other two were male, and their ages were between eleven and fourteen years old (range = 11-14) (Table 1).

b. Findings on Participants With Special Needs In The Analyzed Theses

In the theses analyzed, 49.62% ($n = 65$) of the participants were individuals with special needs diagnosed with ASD, intellectual disability, specific learning disability, or multiple disabilities (Table 1).

Participants with ASD. Of the total number of participants ($n = 131$) in the twenty theses analyzed, 32.06% ($n = 42$) were individuals diagnosed with ASD. Of these individuals, 88.10% ($n = 37$) were male and 11.90% ($n = 5$) were female. When analyzed in terms of age, the youngest ASD participant was two years old (Yıldız, 2023) and the oldest ASD participant was 17 years old (Bahçalı, 2020) (range=2-17) (Table 1).

Participants with Intellectual Disability. Of the total number of participants ($n = 131$) in the twenty theses analyzed, 12.21% ($n = 16$) were individuals diagnosed with intellectual disability. Of these individuals, 56.25% ($n = 9$) were female and 43.75% ($n = 7$) were male, the oldest participant with intellectual disability was 17 years old, and the youngest participant with intellectual disability was two years old (Arslan-Armutçu, 2017) (range = 2-17) (Table 1).

Participants with Specific Learning Disabilities. It is seen that one of the twenty theses examined (Yılmaz, 2023) included participants diagnosed with specific learning disabilities and 3.05% ($n = 4$) of the total number of participants ($n = 131$) were conducted with individuals diagnosed with SLD. Of these participants, 75% ($n = 3$) were male, 25% ($n = 1$) were female, and their ages were between twelve and thirteen (range=12-13) (Table 1).

Participants Who Were Blind Individuals with Multiple Disabilities (DMD). One of the twenty theses analyzed (Çakır, 2024) was conducted with participants with PDD, and 2.29% ($n = 3$) of the total participants ($n = 131$) were PDD. These participants consisted of 66.66% ($n = 2$) males and 33.33% ($n = 1$) females, aged between nine and twelve years (range=9-12), with ASD (Table 1).

Findings on Types of Coaching

When the types of coaching were analyzed within the scope of this study, it was seen that 11 theses (55%) were conducted with parent coaching, eight theses (40%) with expert/teacher coaching, and one thesis (5%) with peer/sibling coaching. When the theses were analyzed according to the implementation type of coaching, it was seen that ten theses (50%) were conducted with side-by-side/face-to-face coaching, nine theses (45%) with online/remote/web-based coaching, and one thesis (5%) with hybrid/mixed coaching type (Table 1).

Findings Related to the Setting

The findings regarding the setting were classified into four groups: (a) school, (b) home, (c) web, and (d) multimedia (multimedia conducted in combinations of home and school, web and school, community living spaces, and home, etc.). Accordingly, it is seen that five theses (25%) were conducted in the classrooms and playrooms of rehabilitation centers, schools, or institutes in an environment that can be described as "school", five theses (25%) were conducted in homes, three theses (15%) were conducted on the web using a remote, online, mobile application, and seven theses (35%) were conducted using multimedia (Table 1).

Findings Related to the Research Design

When the theses are analyzed according to research designs, it is seen that they were designed with multiple baselines, multiple probes, and comparative designs. Accordingly, two theses (Gıcı-Vatansever, 2018; Gülboy, 2021; 10%) were conducted with nested a pairwise multiple baseline design. Thirteen (76.47%) of the total of seventeen theses (85%) conducted with multiple probe designs were designed with probe trials and four (23.53%) were designed with probe phase designs. Fifteen of these theses ($n = 15$, 88.24%) were designed with multiple probes between participants, one (5.88%) with multiple probes between behaviors, and one (Çattık, 2019; 5.88%) with multiple probes between participants and behaviors. Only one of the theses (Değirmenci, 2018; 5%) was conducted with the nested adaptive alternating treatments design, which is a kind of comparative design (Table 1).

Findings on Effectiveness

The findings regarding the effectiveness of the theses were examined in three main categories: (a) acquisition, (b) monitoring, and (c) generalization. In two of the theses analyzed ($n = 20$), it was not aimed to collect data from individuals with special needs. Therefore, in this study, effectiveness data were reported for a total of 127 individuals to whom the intervention was applied. Of the one hundred and twenty-seven individuals targeted to gain skills in the theses, sixty-six (51.97%) consisted of parents, teachers, and siblings who gained skills through coaching, and sixty-one (48.03%) consisted of individuals with special needs who gained skills by their parents, teachers or siblings (Table 1).

a. Acquisition

All the participants ($n = 127$), that is, parents, teachers, and siblings who were targeted to gain skills through coaching and individuals with special needs who were targeted to gain skills by parents, teachers, or siblings, gained skills according to the criteria determined by the researchers (Table 1).

b. Monitoring

Follow-up data were collected in all twenty theses examined. It was reported that data could not be collected from one of the parent participants in one thesis (Bahçalı, 2020) and a parent-child participant pair in another thesis (Tavukçu, 2021). Accordingly, follow-up data were collected from 97.64% ($n = 124$) of the total number of participants ($n = 127$), indicating that they were able to maintain the skills they acquired at the practice level. It is seen that the follow-up data were collected at least one week and at most fourteen weeks (Değirmenci, 2018) after the implementation was completed (range = 1-14 weeks). When the theses are analyzed according to the number of sessions of the follow-up data, it is seen that four theses (20%) planned two sessions, fourteen theses (70%) planned three sessions, and two theses (10%) planned four sessions of follow-up data (Table 1).

c. Generalization

The findings regarding the generalization data of the analyzed theses were examined in two groups, namely (a) generalization data regarding the participants who were coached and (b) generalization data regarding individuals with special needs, according to the number of people and types of generalization. a. It is seen that generalization data were collected in seventeen of the twenty theses ($n = 17$, 85%), no generalization data were found in three theses (Arikel, 2022; Arslan-Armutçu, 2017; Çakır, 2024; $n = 3$, 15%), and according to the total number of participants, generalization data were collected in 59 (89.40%) of the 66 participants who gained skills through coaching. When the analyzed theses ($n = 20$) were examined in terms of the types of generalization data collected from the participants who gained skills through coaching, it was found that two of the theses (10%) were interpersonal, one (5%) was intermedia, and seven (35%) were across the skills. In three theses (15%), generalization data were collected between people and environments, in one (5%) between skills and environments, in one (5%) between skills and equipment, in one (5%) between environments and routines, and in one (5%) between skills, environments and equipment (Table 1).

b. When the generalization data collected for participants with special needs are examined, it is seen that generalization data were collected in sixteen of the theses (80%), were not found in four theses (Arikel, 2022; Arslan-Armutçu, 2017; Çakır, 2024; Kizir, 2018; 20%), and were collected from fifty-four (90%) of the individuals with special needs targeted to gain a total of sixty-one skills. According to the types of generalization collected from individuals with special needs in the theses examined, it is seen that two (10%) generalization data were collected between people, one (5%) between environments, one (5%) between tools, one (5%) between people and situations, one (5%) between environments and routines, one (5%) between people and tools, six (30%) between people and environments, one (5%) between people, environments, and routines, and two (10%) between skills, environments, and people (Table 1).

Findings Related to Independent Variables

Eighteen of the theses included two different independent variables. However, two theses without two independent variables (Arikel, 2022; Çakır, 2024) did not collect data from participants with special needs and therefore they were designed to include one independent variable. When the interventions offered by parents, teachers, or siblings to individuals with disabilities ($n = 18$) were analyzed, it was found that three theses (16.66%) used simultaneous prompting, two theses (11.11%) used functional communication instruction, and one thesis (5.55%) teaching with demand modeling, one thesis (5.55%) teaching with graduated guidance, one thesis (5.55%) teaching with pre-verbal Miliue, one thesis (5.55%) embedded teaching, one thesis (5.55%) incidental teaching,

and one thesis (5.55%) teaching with discrete trials. The independent variables of the theses examined are teaching with social stories, teaching with social stories and video models, teaching behavioral skills, teaching with activity schedules, teaching with gradual increases in prompting, teaching with self-regulated strategy development, and teaching with reciprocal imitation training (5.55% for each) (Table 1).

Findings Related to Dependent Variables

Eighteen of the theses had two groups of dependent variables. The first one represents the skills targeted to be acquired by parents, teachers, or siblings and the second one represents the skills targeted to be acquired by individuals with special needs. In all studies, the skills targeted to be acquired by parents, teachers, and siblings were coaching practices. The dependent variables targeted for individuals with special needs were social skills in three of the eighteen theses (16.66%), communication skills in three (16.66%), daily living skills in three (16.66%), safety skills in two (11.11%), imitation skills in two (11.11%), functional communication and problem behavior level in two (11.11%), academic skills in two (11.11%), and sexual development hygiene skills in one (5.55%) (Table 1).

Findings Related to Reliability and Validity Data

The findings on the reliability of the theses were analyzed under the headings of (a) implementation reliability and (b) inter-observer reliability, while the findings on validity were analyzed under the heading of (c) social validity (Table 2).

a. Implementation Reliability

Since two separate independent variables were applied in eighteen of the theses, the implementation reliability data expressing the coaching process in the first group were reported in all twenty theses, while the implementation reliability data of the independent variables applied by teachers, parents, or siblings were reported in eighteen theses. When analyzed according to the collection rates, it was collected from 20% of all sessions at least (Arikel, 2022) and 100% (20%-100%) at most (Yapıcı, 2019; Tavukçu, 2021, Yıldız, 2023). When the implementation reliability coefficients are examined, it is seen that the implementation reliability coefficient of the coaching practice is at least 18% (Yapıcı, 2019) and at most 100% (range = 18-100), and when the implementation reliability coefficients of the independent variables presented by parents, teachers or siblings are examined, it is seen that it is at least 0% and at most 100% (range = 0-100) (Table 2).

b. Inter-observer Reliability

In all the theses examined, inter-observer reliability data were collected from at least 30% and at most 33% (range = 30-33%) of all sessions according to the number of sessions. When the inter-observer reliability coefficients were examined, it was seen that the data collected from parents, teachers, or siblings were at least 55% and at most 100% (range = 55-100), while the inter-observer reliability coefficients collected from individuals with special needs were at least 40% and at most 100% (range = 40-100) (Table 2).

c. Social Validity

It was found that social validity data were collected in all the studies investigated. In nineteen theses (95%), the subjective evaluation approach was adopted in data collection, and in one thesis (5%) (Çattık, 2019), both social comparison and subjective evaluation methods were adopted. While collecting the data, eight (40%) of the theses used semi-structured or unstructured interview questions, ten (50%) used a form consisting of open and/or closed-ended questions, one (5%) used both questionnaire and form (Gülboy, 2021), and one (5%) used both interview and form (Çattık, 2019) (Table 2).

Discussion

Twenty theses involving coaching practices for individuals with special needs were analyzed according to their descriptive characteristics. When the theses were analyzed in terms of their types, it was seen that most of them were doctoral dissertations ($n = 15$; 75%). This may be because coaching practices are mediated, require practitioners to specialize in the subject, require more time, have various difficulties in implementation (Romano & Schnurr, 2022), and are preferred in the doctoral process rather than master's degree. However, the fact that a master's thesis containing coaching practice has been encountered every year in the last four years supports that this finding should not be misinterpreted as it may be more appropriate to produce graduate theses containing coaching practice in the doctoral process. When the theses included in the study were analyzed according to years, it was seen that the first thesis containing coaching practices for individuals with special needs was produced in

2017. Considering that there was no year limitation in the screening process, it is seen that the theses on coaching in Türkiye have been produced quite recently, such as in the last seven years.

Since the included theses were coaching-mediated, the participants were analyzed in two groups. Thirty-five of the participants who gained skills through coaching were parents and twenty-eight were teachers. When the gender of the parent participants is analyzed, it is seen that approximately 92% of them are mothers. This finding is consistent with the findings of studies in which mothers take a more active role in the education of individuals with special needs (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Gıcı-Vatansever & Ahmetoğlu, 2023; Tomeny et al., 2020). Only one thesis (Yapıcı, 2019) was conducted with coaching implemented to typically developing siblings of individuals with special needs. It is predicted that this situation may represent an example for future studies that can be conducted with siblings of individuals with special needs. The second group of participants in the study consisted of individuals with special needs. Forty-seven out of the total of sixty-five individuals with special needs were diagnosed with ASD. Although the fact that individuals diagnosed with ASD are more than other disability groups is consistent with other studies in the literature (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019), it is thought that this situation is due to the diagnosis of individuals with ASD at an early age and the widespread use of early intervention, as well as the search for evidence-based practice in interventions for individuals with ASD (Tomeny et al., 2020). The diagnoses of the participants with special needs in the theses vary, and the most disabled group after ASD participants includes intellectually disabled people, followed by those with specific learning disabilities. In one thesis analyzed (Çakır, 2024), the participants consisted of individuals diagnosed with multiple disabilities. When the participants with special needs are examined in terms of their ages, it is seen that they are concentrated especially in early childhood, and intervention is applied to participants between the ages of two and seventeen. This finding coincides with the preschool and school period and is in line with other coaching studies (Kemp & Turnbull, 2014) conducted in the literature.

The findings regarding the effectiveness data of the study were analyzed in three categories: acquisition, monitoring, and generalization. Accordingly, it was observed that coaching was effective in getting all participants ($n = 66$) to acquire the targeted skills, effective in exhibiting the skills they learned through coaching, and effective in providing skills to individuals with special needs ($n = 61$). This finding is in line with the effectiveness findings of other coaching studies (Elek & Page, 2019; Kemp & Turnbull, 2014; Kretlow & Bartholomew, 2010; Ward et al., 2020). When the follow-up data of the included theses were analyzed, 97.64% ($n = 124$) of the 127 participants ($n = 127$) who were intervened with the intervention, were found to have maintained their acquired skills for at least one week and at most 14 weeks. When compared to the findings of other studies (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019; Orum-Çattık & Ergenekon, 2020) that examined coaching mediated theses in Türkiye, this finding shows that follow-up data were collected more frequently and after a longer period, up to 14 weeks after the intervention was completed. When the generalization data of the theses are examined, it is seen that fifty-nine of the sixty-six participants who received coaching in seventeen theses (85%) were able to generalize their acquired skills to people, environments, skills, routines, and tools that differed according to the type of generalization aimed. In sixteen of the theses (80%), fifty-four individuals with special needs were able to generalize the skills they acquired from fifty-four individuals with special needs to different people, environments, equipment, and situations according to the type of generalization intended. When the generalization data are compared with other studies examining coaching studies (Bahçalı & Odluyurt, 2021; Kizir, 2019; Orum-Çattık & Ergenekon, 2020), it is seen that the number of generalization studies and the type of generalization are higher in theses on coaching practices conducted in Türkiye. In this respect, the findings of this study are thought to expand the findings of other studies in the national literature.

Most of the theses ($n = 18$; 90%) had two independent variables and two dependent variables, one for individuals who were coached (parents, teachers, or siblings) and one for individuals with special needs. In two theses with a single independent and dependent variable (Arıkel, 2022; Çakır, 2024), it is seen that data on individuals with special needs were not collected. When the independent variables of all the theses in the study are examined, it is seen that the independent variables applied to parents, teachers, and siblings are a training program that includes coaching practice, and the content of this training program includes the independent variable applied to individuals with special needs. When the independent variables applied to individuals with special needs are examined, it is seen that they consist of behavioral and natural developmental intervention methods such as teaching with simultaneous prompting, graduated guidance, self-regulation strategies, functional communication teaching, social story, preverbal Milieu teaching, teaching with video model, opportunity teaching, teaching with demanding modeling, teaching with activity charts. The dependent variables related to parents, teachers, and siblings, which are the dependent variables of the analyzed theses, express the level of implementation of the previously mentioned methods and techniques, that is, the independent variables applied to individuals with special

needs. The dependent variables applied to individuals with special needs are academic skills, safety skills, imitation skills, sexual development hygiene skills, social skills, daily living skills, communication skills, functional communication, and behavioral adaptation skills. When the findings related to the dependent and independent variables of this study are presented through coaching, it is seen that parents, teachers, and siblings can provide various skills to individuals with special needs by using evidence-based interventions.

In this study, the description of methodological features is reported in the variables of implementation reliability, inter-observer reliability, and social validity. Since eighteen of the theses had two dependent and two independent variables, two implementation reliability and two inter-observer reliability data were encountered. However, since two of the theses had one dependent variable and one independent variable, these theses had one intervention reliability and one inter-observer reliability data. Implementation reliability data were collected from at least 20% and at most 100% of all sessions. When the collection of inter-observer reliability data from at least 30% of all sessions is examined according to What Works Clearinghouse (WWC) (2020) standards, all theses examined met the criterion that at least 20% of the sessions and the average inter-observer reliability coefficient should be eighty percent and above. When the theses were examined in terms of social validity data, it was seen that in all twenty theses, social validity data were collected from participant and/or non-participant parents, teachers, typically developing siblings, and workplace employees with a subjective evaluation approach using semi-structured or unstructured interview questions, forms consisting of open and closed-ended questions, and questionnaires. However, in one thesis, both the social comparison approach and the subjective evaluation approach were adopted. Bahçalı and Odluyurt (2021) stated that social validity data were collected in 56% of the studies they included in the study in which they examined the studies conducted with parent coaching for individuals with special needs, but they did not report from whom and by which method the researchers collected social validity data. In another study examining coaching research, Orum-Çattık and Ergenekon (2020) reported that social validity data were collected through a subjective evaluation approach in thirteen of the twenty studies they included. In terms of collecting social validity data in all the theses examined within the scope of this study and using the social comparison method in addition to the subjective evaluation method (Çattık, 2019), and diversifying data collection methods through interview questions, forms, and questionnaires, it is possible to say that this study extends the social validity findings of other studies examining coaching studies in the literature.

Conclusion

The findings of the study reveal that different types of coaching practices offered to parents, teachers, and siblings have positive outcomes in helping individuals with special needs acquire, maintain, and generalize their skills. In addition, it is thought that the findings obtained from the study will guide the readers and future researchers who will conduct studies with coaching practices in the context of the skills to be taught using coaching, the type of coaching to be selected, and the characteristics of the participants. Considering the effective results of technology-inclusive coaching theses conducted for individuals with special needs and the educational policies aiming to produce education systems integrated with the ever-developing technology in social life in line with the distance education needs that emerged with the COVID-19 pandemic, it is predicted that especially technology-inclusive coaching practices will increase.

In addition to important findings, this study has some limitations. For example, one of the limitations of this study is that it only examined the conceptualization of coaching types by classifying them according to the individuals who are coached and the way they are applied. It is thought that an in-depth examination of the components of coaching (collaborative planning, guided practice, collaborative thinking, decision-making, competence development) and implementation methods (observation, feedback, etc.) will provide a better understanding of coaching practices (Tomeny et al., 2020). In future research, it is recommended to examine the components and models of coaching practices. The second limitation of this study is that only theses designed with single-subject research designs were examined. In future research, it is recommended to examine theses conducted with other research designs that include coaching practices. Third, in this study, only the age and gender of the participants' parents, teachers, and siblings were included. It is thought that a more detailed description of the characteristics of the participants in future studies may provide readers with more ideas in determining the individuals to be coached. Finally, the types of analysis and evaluation methods related to effectiveness data were not included in this study. In future studies examining coaching practices, meta-analyses can be conducted to analyze the effect size of interventions.

For future research, it is recommended that researchers conduct a study comparing the effectiveness of coaching practices in national and international literature. In addition to the suggestions for future research, it is recommended that the number of coaching practices used in practice should be increased and that the competencies

of coaching practices for parents and siblings within the Ministry of National Education and the professional development of teachers through in-service training should be supported by using coaching practices.

Authors' Contributions

The authors were equally involved in determining the study topic, research design, data collection, data analysis, and reporting of the study.

Conflict of Interest

There is no economic, commercial, legal, or professional conflict of interest with any institution, organization, or person in this study.

Acknowledgment

We would like to thank the Proofreading & Editing Office of the Dean for Research at Erciyes University for the copyediting and proofreading service for this manuscript.

References

References marked with * are theses examined within the scope of the systematic review.

- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M., & Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Creative Education*, 7(7), 1093-1110. <http://doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Adams, R. J., Smart, P., & Huff, A. S. (2017). Shades of grey: Guidelines for working with the grey literature in systematic reviews for management and organizational studies. *International Journal of Management Reviews*, 19(4), 432-454. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12102>
- Akbulut, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikososyal rolü [Psychosocial role of the coaching system on the individual and family in autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 569888) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alatar, W., Knott, F., & Loucas, T. (2023). The effectiveness of telemedicine in coaching parents of autistic children using naturalistic developmental early interventions: A rapid review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00393-3>
- *Arikel, Ö. (2022). *Web tabanlı ebeveyn koçluk programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi Milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği [Efficacy of web-based parent coaching program for parents of children with autism spectrum disorder in implementation of preverbal Milieu strategies]* (Tez Numarası: 772569) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Arslan-Armutçu, O. (2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu Öğretim Yöntemini uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi [Determining the effect of BIT-KOÇ teacher training program on teachers' implementation of prelinguistic Milieu Teaching Methods and on increasing of children with down syndrome intentional communication acts]* (Tez Numarası: 461547) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Artar, T. M. (2023). *Bir montaj atölyesinde hizmet alan zihin yetersizliği olan yetişkinlerin toplum temelli çalışma yaşamına geçişinde destekli istihdam modelinin geliştirilmesi [Development of a supported employment model for the transition to community-based work for adults with intellectual disabilities in an installation workshop]* (Tez Numarası: 809227) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Arvas, E. (2023). *Ebeveynlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına etkinlik çizelgeleri ile cinsel gelişim becerilerini öğretmeleri için sunulan koçluk [Coaching parents to use activity charts to teach sexual developmental skills to their children with intellectual disabilities]* (Tez Numarası: 827213) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Bahçalı, T. (2020). *Ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim becerileri ve otizmliler için hedef becerisi üzerinde ebeveyn koçluğunun etkililiği [The effectiveness of the teaching skills of parents on the method of gradual guidance and parent coaching on the target skills of adolescents with autism]* (Tez Numarası: 647069) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahçalı, T., & Odluyurt, S. (2021). Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin araştırmaların incelenmesi: Bir alanyazın taraması [Investigation of research on parental coaching practices with autism spectrum disorders and individuals with intellectual disabilities: A literature review]. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 189209. <https://doi.org/10.32960/uead.888966>
- Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 97-114. <https://doi.org/10.1177/0888406413478637>

- *Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerinin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri [The effects of coaching on teaching skills of parents and communication skills of their children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 646438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Branson, D. (2015). A case for family coaching in early intervention. *Young Exceptional Children*, 18(1), 44-47. <https://doi.org/10.1177/1096250615569903>
- Burns, N., & Grove, S. K. (2007). *Understanding nursing research: Building an evidence-based practice* (4th ed., pp. 134-163). Saunders.
- *Çakır, R. (2024). *Görmeyen otizmlilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi ve koçlukla sunulan takvim kutuları stratejisi öğretmen eğitim programının etkililiği [The effectiveness of the calendar boxes strategy teacher training program offered online and by coaching to special education teachers working with blind students with autism]* (Tez Numarası: 855056) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmliler çocuklarının sosyal becerilerine etkisi [The effect of using mand-model procedure through parent coaching on social skills level of children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 580421) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmliler öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması [Efficacy of web-based professional development with and without coaching on teaching skills of special education teachers' and their students' outcomes]* (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2023). *Özel yetenekli çocukların annelerinin çocukları ile ilişkileri hakkındaki görüşlerinin mentorluk fonksiyonlarına göre incelenmesi: Fenomenoloji çalışması [An investigation of the opinions of the mothers of gifted children on their relationships with their children according to mentoring functions: A phenomenology study]* (Tez Numarası: 809208) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dunst, C. J., Howse, R. B., Embler, D., & Hamby, D. W. (2018). Evaluation of e-learning lessons for strengthening early childhood practitioner use of family capacity-building practices. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 4(1), 34-39. <https://doi.org/10.20448/2003.41.34.39>
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- *Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri [The effects of hybrid coaching on teaching behaviors of middle school teachers and academic outcomes of their students with disabilities in general education settings]* (Tez Numarası: 532627) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Gıncı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri [The effects of coaching mothers of children with autism spectrum disorder on their teaching skills and on their children's acquisition of responding to joint attention skills]* (Tez Numarası: 511171) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gıncı-Vatansever, A., & Ahmetoğlu, E. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde aile koçluğu: Bir derleme çalışması [Coaching parents in teaching their children with autism spectrum disorder: A literature review]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 599-624. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1214061>

- Graucher, T., Sinai-Gavrilov, Y., Mor, Y., Netzer, S., Cohen, E. Y., Levi, L., Birenboim, T., & Koller, J. (2022). From clinic room to zoom: Delivery of an evidence-based, parent-mediated intervention in the community before and during the pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5222-5231. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05592-1>
- *Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi [The effects of coaching on teachers' implementation of functional communication training and communication skills and challenging behaviours of children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 673654) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülboy, E., & Rakap, S. (2023). Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konulu lisansüstü sistematik derlemesi [Systematic review of theses/dissertations on teaching reading skills to students with disabilities]. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88-117. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371475>
- Hampshire, P. K., & Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technology mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216848>
- Hernandez-Ruiz, E., & Braden, B. B. (2021). Improving a parent coaching model of music interventions for young autistic children. *Journal of Music Therapy*, 58(3), 278-309. <https://doi.org/10.1093/jmt/thab008>
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., & Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment and intervention procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95-106. <https://doi.org/10.1177/8756870519844162>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Israel, M., Carnahan, C. R., Snyder, K. K., & Williamson, P. (2013). Supporting new teachers of students with significant disabilities through virtual coaching: A proposed model. *Remedial and Special Education*, 34(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/0741932512450517>
- Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği [Effectiveness of a teacher professional development program developed based on pyramid model and includes practice-based coaching for preschool children who are at-risk for difficulties in social-emotional development]* (Tez Numarası: 547516) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000018>
- *Kizir, M. (2018). *Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi [Analysis of acquisition of training programs presented online to parents by discrete trial training]* (Tez Numarası: 530624) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kizir, M. (2019). Reviewing of telehealth (distance) coaching practices for autism spectrum disorder. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1072-1110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/49528/569720>
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30(1), 18-22.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>

- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Myles, B. S., Sullivan, L., Szidon, K., & Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. <https://eric.ed.gov/?id=ED586332>
- 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(3), 135-150. <https://doi.org/10.1177/1053815116663178>
- Mahood, Q., Van Eerd, D., & Irvin, E. (2014). Searching for grey literature for systematic reviews: Challenges and benefits. *Research Synthesis Methods*, 5(3), 221-234. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1106>
- McKenzie, J. E., Brennan, S. E., Ryan, R. E., Thomson, H. J., Johnston, R. V., & Thomas, J. (2019). Defining the criteria for including studies and how they will be grouped for the synthesis. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page & V. A. Welch (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.1). Wiley. https://training.cochrane.org/handbook/current/chapter_03
- Moher, D., Cook, D. J., Eastwood, S., Olkin, I., Rennie, D., & Stroup, D. F. (1999). Improving the quality of reports of meta-analyses of randomised controlled trials: The QUOROM statement. quality of reporting of meta-analyses. *Lancet (London, England)*, 354(9193), 1896-1900. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(99\)04149-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(99)04149-5)
- Olçay-Gül, S., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi [Review of postgraduate thesis studies on special education in early childhood in Turkey]. *International Journal of Early Childhood Special Education (INTJECSE)*, 1(1), 46-78. <https://www.int-jecse.net/index.php/ijecse/article/view/12>
- Orum-Çattık, E., & Ergenekon, Y. (2020). Özel eğitimde işitsel teknoloji koçluğu: Bug-in-Ear (BIE) [Auditory Technology Coaching in Special Education: Bug-in-Ear (BIE)]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 511-532. <https://doi.org/10.9779/pauefd.575809>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Espanola de Cardiologia (English ed.)*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.07.010>
- *Pektaş-Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri [The effects of coaching offered to parents of children with autism spectrum disorder on mother-child dyads]* (Tez Numarası: 693562) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., Zeigler, L., & Stahmer, A. C. (2022). Parent coaching in early intervention for autism spectrum disorder: A brief report. *Journal of Early Intervention*, 45(2), 185-197. <https://doi.org/10.1177/10538151221095860>
- Rakap, S., Denizli-Gülboy, H., & Gülboy, E. (2023). Özel gereksinimli öğrencilere fen bilimleri öğretimi: Gri literatürün derlemesi [Science education for students with disabilities: A Systematic review of grey literature]. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 242-264. <http://doi.org/10.33400/kuje.1241580>
- Reddy, L. A., Lekwa, A., & Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/0022219420970194>
- Ritchotte, J. A., & Zaghawan, H. Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 86-101. <https://doi.org/10.1177/0016986218817042>
- Rios, K., & Burke, M. M. (2021). The effectiveness of special education training programs for parents of children with disabilities: A systematic literature review. *Exceptionality*, 29(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850455>

- Romano, M., & Schnurr, M. (2022). Mind the gap: Strategies to bridge the research-to-practice divide in early intervention caregiver coaching practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 64-76. <https://doi.org/10.1177/0271121419899163>
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Brookes Publishing Company.
- Siller, M., Hotez, E., Swanson, M., Delavenne, A., Hutman, T., & Sigman, M. (2018). Parent coaching increases the parents' capacity for reflection and self-evaluation: results from a clinical trial in autism. *Attachment & Human Development*, 20(3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1446737>
- Simacek, J., Elmquist, M., Dimian, A. F., & Reichle, J. (2021). Current trends in telehealth applications to deliver social communication interventions for young children with or at risk for autism spectrum disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 8(1), 15-23. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00214-w>
- Sinclair, A. C., Gesel, S. A., LeJeune, L. M., & Lemons, C. J. (2020). A review of the evidence for real-time performance feedback to improve instructional practice. *The Journal of Special Education*, 54(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/0022466919878470>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- *Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi [The effects of coaching mothers of children with autism spectrum disorder on their teaching skills and their children's acquisition of safety skills]* (Tez Numarası: 703807) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tomeny, K. R., McWilliam, R. A., & Tomeny, T. S. (2020). Caregiver-implemented intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review of coaching components. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(2), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00186-7>
- *Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği [Effectiveness of e-coaching on teaching behaviors of preschool teachers working with students with autism spectrum disorder and learning level of students]* (Tez Numarası: 523810) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği [The effects of coaching via web-based embedded teaching on pre-school teachers' use of embedded teaching skills and children's levels of learning the target behaviors]* (Tez Numarası: 533316) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vismara, L. A., Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In Siller, M. & Morgan, L. (Eds.), *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90994-3_12
- Ward, R., Reynolds, J. E., Pieterse, B., Elliott, C., Boyd, R., & Miller, L. (2020). Utilisation of coaching practices in early interventions in children at risk of developmental disability/delay: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(20), 2846-2867. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1581846>
- Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Pierson, L., Yllades, V., Liao, C. Y., & Ura, S. K. (2022). Communication intervention implementation via telepractice parent coaching: Parent implementation outcomes. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 35-48. <https://doi.org/10.1177/0162643420950026>
- What Works Clearinghouse. (2020). *Standards handbook* (version 4.1). Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>
- Woods, J. J., & Brown, J. A. (2011). Integrating family capacity-building and child outcomes to support social communication development in young children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 235-246. <https://doi.org/10.1097/TL.D.0b013e318227fde4>

- Yang, W., Huang, R., Su, Y., Zhu, J., Hsieh, W. Y., & Li, H. (2022). Coaching early childhood teachers: A systematic review of its effects on teacher instruction and child development. *Review of Education*, 10(1), e3343. <https://doi.org/10.1002/rev3.3343>
- *Yapıcı, Y. G. (2019). *Kardeşler aracılığıyla sunulan sosyal öyküler: Bir koçluk uygulaması örneği [Social stories delivered by siblings: An intervention example of coaching]* (Tez Numarası: 624854) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Yekta, Y. (2023). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelere çevrim içi Bug in Ear (BIE) teknolojisi ile sunulan koçluğun çocukların ev içi becerilerini kazanmasına etkisi [The effect of coaching offered with online Bug-In-Ear (BIE) technology to mothers with children with special needs on children's acquisition domestic skills]* (Tez Numarası: 846533) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yetkin, A. İ. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi koçluk ile sunulan doğal öğretim müdahale programının etkililiği [Effectiveness of naturalistic teaching intervention presented with online coaching to parents of children with autism spectrum disorders]* (Tez Numarası: 828755) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Yıldız, K. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerine koçluk desteğiyle sunulan karşılıklı taklit eğitiminin anne ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiği [The effectiveness of reciprocal imitation training on mother and child behaviours provided with coach support to mothers of children with autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 853507) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi [Investigating the effects of practice based coaching professional development program on the quality of inclusive preschool classrooms, teachers and children]* (Tez Numarası: 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- *Yılmaz, Z. H. (2023). *Öğretmen koçluğu uygulamalarının öğretim becerilerine ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi [The effects of coaching on teaching skills of teachers and on story writing skills of students with special learning disabilities]* (Tez Numarası: 832118) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.