



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

Erken Görünüm | Advance Online Publication

ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 08.07.24

Kabul Tarihi | Accepted Date: 31.07.25

Erken Görünüm | Online First: 08.08.25

Kanıt Temelli Uygulamalar: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş, Bilgi ve Desteklenme Durumları*

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Evidence-Based Practices: Views, Knowledge and Support Status of Special Education Teachers*

[Click here to read in English](#)

Samet Burak Taylan 

*Bu araştırmanın bir bölümü 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*A part of this research was presented as a paper presentation at the 6th National Interdisciplinary Early Childhood Intervention Congress with International Participation.

Etik Onay | Ethical Approve

Araştırma için etik kurul onayı, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından alınmıştır (Sayı: 85434274-050.04.04/1361810).

Ethical approval for the study was obtained from the Ethics Committee of Ankara University (Approval Number: 85434274-050.04.04/1361810).

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest

Yazar, bu araştırmada herhangi bir kurum ya da kişiyle çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

The author declares no conflict of interest with any institution or person in this research.



Kanıt Temelli Uygulamalar: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüş, Bilgi ve Desteklenme Durumları

Samet Burak Taylan  

Öz

Giriş: Kanıt temelli uygulama (KTU) kavramı ilk olarak tıp alanında ortaya çıkmış olsa da müdahalelerin etkililiği konusunun önem kazanmasıyla birlikte özel eğitim alanına da erişmiştir. Özel eğitim alanında KTU'ların kullanımı, özel gereksinimli (ÖG) çocuklar için istendik çıktılarına erişmede kilit role sahiptir. Özel eğitim alanında KTU'ların kullanımı ise öğretmenlerin görüşleri, bilgi düzeyleri ve yöneticilerin öğretmenlere sağladığı destekler gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara yönelik düşünceleri ve eğitim yaşantılarıyla birlikte KTU'lardan yararlanma ve okul yöneticileri tarafından desteklenme durumları incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma, temel nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Katılımcılar, tamamı üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş ve alanda yaklaşık olarak ortalama 5 yıldır çalışmakta olan 23 öğretmendir. Araştırma verileri, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımıyla çevrimiçi olarak toplanmış ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular: Öğretmenlerden elde edilen yanıtlar, "KTU'lara yönelik düşünceler", "KTU'lara yönelik eğitim alma ve bilgilenme", "KTU'ları uygulama" ve "KTU'lar için yönetici desteği" olmak üzere dört ana temaya ayrılarak ele alınmıştır. Araştırmanın dört ana bulgusu ortaya çıkmıştır. İlk olarak, özel eğitim öğretmenlerinin çoğu KTU'ları önemli görseller de KTU'lara ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun lisans eğitimleri sırasında ve mezuniyetleri sonrasında KTU'lar hakkında eğitim almadıkları bulunmuştur. Üçüncü ana bulgu, özel eğitim öğretmenlerinin uyguladıklarını belirttikleri KTU'ları örneklerken KTU olmayan örneklerle yer verebildiklerini ortaya koymuştur. Son olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul idarecileri tarafından KTU kullanımı konusunda desteklenmediği, desteklenen öğretmenler için ise bu desteklerin çoğunlukla fiziksel ortam düzenlemelerine yönelik desteklerle sınırlı kaldığı görülmüştür.

Tartışma: Araştırmanın bulguları özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara yönelik eğitim yaşantıları ve bilgileri açısından dünyada ve ülkemizde gerçekleştirilmiş diğer araştırmalarla paraleldir. Öğretmenlerin KTU'ları uygulamadaki ve idarecilerden destek görmedeki güçlükleri de göz önünde bulundurulduğunda hem politikalar hem de öğretmen yeterlikleri boyutunda müdahalelere gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Kanıt temelli uygulama, özel eğitim öğretmeni, okul yöneticisi, özel gereksinimli öğrenciler, nitelikli eğitim.

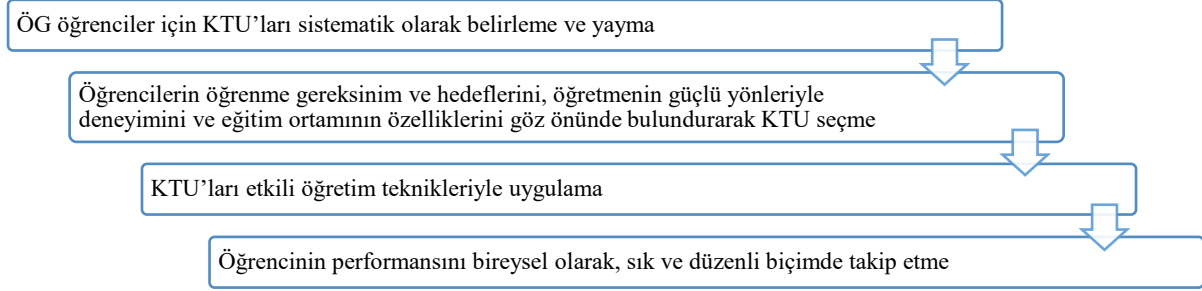
Atfî için: Taylan, S. B. (2025). Kanıt temelli uygulamalar: Özel eğitim öğretmenlerinin görüş, bilgi ve desteklenme durumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1512341>

¹Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, E-posta: sbtaylan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9569-9712>

Giriş

Bir müdahalenin istendik sonuçlar ortaya çıkarması, uygulanan müdahalenin etkililiğine bağlıdır. Etkili bir müdahale sunabilmek için ise öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi nitelikli bilimsel araştırmalarla sınanarak belirlenmiş uygulamalara, diğer bir deyişle kanıt temelli uygulamalara (KTU) gereksinim duyulmaktadır. KTU'lara ilişkin ilk çalışmalar, müdahalelerin en iyi sonuçlara ulaşmasında en güvenilir yolları belirlemek amacıyla ilk olarak tıp alanında gerçekleştirilmiştir. Kanıt temelli tıp olarak ortaya çıkan bu kavram en iyi ve en güncel kanıtları, klinik deneyimleri ve hastanın değerleriyle tercihlerini bütünleştiren çok aşamalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sackett vd., 1996; Straus vd., 2019). Kanıt temelli tıp uygulamalarına ilişkin çalışmalar 19. yüzyılın ortalarına dayansa da modern çağı 1970'lerden itibaren başlamıştır (Bennett vd., 1987; akt. Odom vd. 2005). Tıp alanının ardından eğitim alanında da benzer gelişmeler yaşanmıştır ve öğretim süreçlerinin şekillendirilmesinde nitelikli bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu kanıtlar öncelenmeye başlanmıştır (Oakley, 2002). Özel eğitim alanında etkili müdahale sunmanın öneminin giderek daha fazla öne çıkmasıyla birlikte, KTU tüm dünyada giderek güçlenen küresel bir hareket haline gelmiştir (Reichow & Volkmar, 2011; Wang vd., 2024). Özel eğitim bağlamında KTU kavramı müdahalenin istenen etkiye sahip olması için hangi müdahalelerin ve hizmetlerin sağlanacağı ve ne tür bir izlemenin yapılacağı ile ilgili kararların alınmasında uygulanan çok aşamalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Reichow, 2018). Başka bir tanıma göre ise KTU, öğrenci çıktıları üzerindeki etkililiği yüksek nitelikli bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış uygulamalardır (Cook & Odom, 2013; Cook vd., 2020). Kaynağını yüksek nitelikli araştırmalardan alan KTU'lar, özel gereksinimli (ÖG) öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak kalitede eğitim hizmetlerinin sunulması açısından kritik öneme sahiptir (Leko vd., 2019). Uluslararası alanyazında *evidence-based practice* olarak karşılaşılan bu kavramın Türkçe kullanımının eğitim araştırmalarında başta *kanıt temelli uygulama* (ör. Canbolat & Özdemir, 2016), *bilimsel dayanaklı uygulama* (ör. Karaaslan & Kutlu, 2010) ve *kanıta dayalı uygulama* (ör. İşcen-Karasu & Kayahan-Yüksel, 2023) olmak üzere farklılaştığı görülmektedir. Eğitimde uygulamaları şekillendirmesi beklenen *kanıt* kavramının temelinde deneysel çalışmaların ortaya koyduğu etkililik sonuçlarının yatıyor olması (bk. Canbolat & Özdemir, 2016) ve özel eğitim alanı bağlamında KTU'ların belirli kalite ölçütlerini karşılayan müdahale çalışmaları birlikte ele alınarak belirlenmesi nedeniyle bu çalışmada *kanıt temelli uygulama* kavramı tercih edilmiştir.

KTU'ların ÖG öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki önemi, biyoeolojik kuram çerçevesinden bakılarak açıklanabilir. Bireyin gelişiminin doğumdan itibaren kendisini çevreleyen birçok unsurun etkisiyle şekillendiğinin açıklandığı biyoeolojik kuramda bu unsurlar en yakından en uzağa sırasıyla mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere çeşitli sistemlere dahil edilerek sınıflanmıştır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Kurama göre bu sistemlerin kendi içlerinde barındırdıkları unsurların yanı sıra sistemler arasındaki etkileşimler de bireyin gelişimi üzerinde farklı düzeylerde, doğrudan veya dolaylı etkiye sahiptir. Öğretmenler ve okul, bu sistemler arasında bireye en yakın olan ve bireyin gelişimini doğrudan etkileyen unsurların bulunduğu mikrosistem içinde yer almaktadır. Öğretmen niteliği ve okul politikaları gibi unsurlar, öğrenci çıktıları üzerinde etkilidir (Feng & Sass, 2013; Kyriakides vd., 2015). Dolayısıyla öğretmenler tarafından uygulanan KTU'lar, biyoeolojik kuram çerçevesinden bakıldığında, ÖG öğrencilerin gelişim ve öğrenmesi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. KTU'ların bu konumu, etkili uygulamalar sunarak ÖG öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini desteklemede öğretmenlere önemli bir rol yüklemektedir. Cook ve diğerleri (2008) tarafından KTU'ların özel eğitim alanında uygulanma sürecinin açıklandığı dört ana aşama (bk. Şekil 1) incelendiğinde de ÖG öğrencilerine sundukları eğitim hizmetlerinde KTU'ları kullanma açısından öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda gelişim ve öğrenme çıktılarının mümkün olan en iyi düzeye getirilebilmesi için KTU'ları uygulamada Cook ve diğerleri (2008) tarafından açıklanan aşamaların gerekliliklerini yerine getiren nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Bunun sağlanması için öğretmen yetiştirme programlarına önemli bir rol düşmektedir (Lauderdale-Littin & Brennan, 2018). Bu da ÖG öğrencilere sunulacak etkili eğitim hizmetleri için biyoeolojik kuram açısından ele alındığında ÖG öğrencilere mikrosistem düzeyinden daha uzakta bulunan, ancak yine de uygulamaların şekillenmesinde etkili olan resmî kurumlar, yasal düzenlemeler ve politikalar gibi unsurların önemini ortaya çıkarmaktadır.

Şekil 1*KTU'ları Uygulama Sürecinin Aşamaları (Cook vd., 2008)*

Not: KTU = kanıt temelli uygulama; ÖG = özel gereksinimli.

Özel eğitim hizmetleri, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren ÖG bireylerin toplumsal yaşama uyumunu sağlamayı amaçlamaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Bu yönde istendik çıktılara ulaşılmasını sağlamanın anahtarı ise güncel bilgilere hâkim, etkili uygulamaları yüksek doğrulukla kullanan yüksek nitelikli öğretmenlerce ÖG bireylere sunulacak olan yüksek nitelikli eğitim hizmetleridir. Eğitim politikaları, yüksek nitelikli eğitim hizmetlerinin sağlanması için etkili uygulamaların işe koşulmasını sağlayacak zemini oluşturmali ve süregelen mesleki gelişim uygulamalarını sağlamalıdır (Davies, 1999). KTU'ların ÖG öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinde kullanımını sağlamak için atılan adımların bir örneği, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gerçekleştirilen yasal düzenlemelerde etkililiği bilimsel olarak ortaya konmuş olan uygulamaların kullanımına ve öğretmenlerin niteliğine atıfta bulunulmasıdır (No Child Left Behind Act [NCLB], 2001). Bu uygulamaları kullanan yüksek nitelikli öğretmenlerin daha iyi öğrenci çıktıları sağlaması anlamlı bir beklentidir (Boyd vd., 2018), çünkü öğretmenler tarafından yüksek uygulama güvenilirliği oranlarıyla uygulanan KTU'ların istendik düzeydeki gelişim ve öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Brady vd., 2019; Odom, 2009; Schles & Robertson, 2019).

Eğitimde niteliğin artması için temelini yüksek kaliteli bilimsel araştırmalardan alan uygulamaların yüksek doğruluk düzeyleriyle uygulanması gerekliliği açıktır. Çalışmalar öğretmenlerin uygulamalarının önceki deneyimlerinden gelen anlayışları, uygulamalara yönelik inançları ve etkili uygulamalara yönelik bilgi düzeyleri aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir (Baskin vd., 2021; Buehl & Beck, 2015; Klehm, 2014). Öğretmenler ÖG öğrencilerine sundukları hizmetlerde KTU'lar yerine geçmişte olumlu deneyime sahip oldukları ya da meslektaşlarının önerdiği etkili olmayan ya da bilimsel dayanağı zayıf başka uygulamaları tercih edebilmekte, bu nedenle KTU'ların eğitim hizmetlerinde istendik düzeyde uygulanmaması gibi sonuçlarla karşılaşabilmektedir (Hugh vd., 2024; Landrum vd., 2002; Morrier vd., 2011). Bu durum, eğitimin niteliğine yönelik endişeyi ve araştırmaların uygulamalara yansıma düzeyine (araştırma ve uygulama arasındaki uçurum/kopukluğa) yönelik tartışmaları doğurmaktadır (Gersten & Smith-Johnson, 2001; Odom vd., 2005). Uygulamacıların KTU'lar yerine etkililiği kanıtlanmamış uygulamaları tercih etmeleri ÖG öğrencilere fayda sağlamayan müdahaleler sunmalarına yol açmaktadır (Paynter, 2015; Travers, 2017). Fayda sağlamayan uygulamalarla geçecek olan zaman sağlanabilecek etkili müdahaleler açısından geri döndürülemez bir kayıp olduğundan, süreç ÖG öğrencinin gelişim ve öğrenmesini destekleyecek potansiyel öğrenme fırsatlarını kaybetmesiyle sonuçlanmaktadır (Schles & Robertson, 2019). Bu açıdan, araştırma ve uygulama arasındaki kopukluk özel gereksinimli öğrencilerin gelişim ve öğrenme çıktıları açısından önemli bir tehdittir.

Araştırma ve uygulama arasındaki kopukluğun nedenlerini bulmak ve böylece bu boşluğun ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalara destek sağlamak amacıyla yürütülen çeşitli araştırmalarda ele alınan bir değişkenin öğretmenlerin KTU'lara yönelik görüşleri ve inançları olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili bir çalışmada Landrum ve diğerleri (2002) öğretmenlerin uygulamalar hakkında bilgi kaynağı olarak meslektaşlarından edindikleri bilgileri üniversitedeki dersler ve akademik dergilerdekilerden daha yararlı, daha güvenilir ve daha çok erişilebilir bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulguya benzer şekilde Boardman ve diğerlerinin (2005) çalışmasında da öğretmenlerin araştırmaların sınıflarında hizmet verdikleri ÖG öğrenci grubuna hitap etmediğini ve tavsiyeler için meslektaşlarına güvendiklerini sıkça ifade ettikleri belirtilmektedir. Hudson ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada yaygınlığı düşük olan yetersizliklere sahip ÖG çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticileri çalıştıkları grupla ilgili araştırma olmadığına

inandıklarını ve erişebiliyor olsalar bile başka gruplar için KTU olarak tanımlanmış uygulamaların kendi öğrencileri için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Özetle, aktarılan araştırma sonuçları öğretmenlerin sıklıkla uygulamalarını şekillendirmede bir bilgi kaynağı olarak bilimsel araştırmalar yerine meslektaşlarından aldıkları tavsiyeleri tercih ettikleri, aynı zamanda bilimsel araştırmaları tam anlamıyla güvenilir ve gereksinimleri karşılar nitelikte olarak tanımlamadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin KTU'lara yönelik görüşleri ve inançları gibi uygulamaları gereken KTU'lara yönelik bilgi düzeyleri de sundukları eğitim hizmetlerinde KTU'lerden yararlanmaları için önemli bir etkidir. Bu doğrultuda alanyazında bazı araştırmalarda öğretmenlerin KTU'lara yönelik bilgi düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Konuyla ilgili bir çalışmada Stormont ve diğerleri (2011) öğretmenlere sundukları çeşitli uygulamalar arasından kanıt temelli olanları ve olmayanları belirlemelerini talep etmişler, sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla gerçekten kanıt temelli olan uygulamaları daha yüksek düzeyde KTU olarak seçtiklerini, aynı zamanda uygulamalarının ÖG öğrencileri üzerindeki olumlu etkisinden daha emin olduklarını rapor etmişlerdir. ABD'de gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada Hsiao ve Sorensen-Petersen (2019) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde ve katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarında KTU'lara yönelik eğitim alma durumlarını incelemişler, katılımcıların yaklaşık %60'ının lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde KTU'lara yönelik eğitim aldıklarını bulmuşlardır. Türkiye'de Dinç ve Kalkan (2022) tarafından özel eğitim, okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin %53'ünün daha önce KTU'lara yönelik bir eğitim aldıkları, ancak KTU kavramını tanımlamada yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bir başka araştırmada Tekin-İftar ve diğerleri (2023), özel eğitim öğretmenlerinin %48 ile %90'ının KTU'lara ilişkin eğitim aldıklarını, KTU'ları son eğitim-öğretim yılında hiç kullanmayan öğretmen oranlarının KTU'lar arasında %9 ile %73 arasında değiştiğini ve özel eğitim öğretmenleri arasında kendilerini KTU'ları kullanmada çok yeterli hissedenenlerin oranlarının da yine KTU'lar arasında %11 ile %61 arasında değiştiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, bilgi sahibi olsalar da öğretmenlerin KTU'ları olması gereken sıklıkta kullanmadıkları şeklinde yorumlanmıştır (Tekin-İftar vd., 2023). Ataş ve diğerleri (2023) tarafından bir diğer çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin ise %90'ından fazlası hizmet öncesi dönemde KTU'lara yönelik en az bir ders aldıklarını belirtmiş, bunun yanı sıra ilgili çalışmada öğretmenlerin KTU kavramını tanımlamada ve KTU'ları uygulamalarında kullanmada sınırlılıklara sahip oldukları ortaya konmuştur. Hizmet öncesi döneme odaklanan bir çalışmada Çifci-Tekinarslan ve diğerleri (2018) bir üniversitenin özel eğitim öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisi olan 11 öğretmen adayıyla çalışmış; öğretmenlerin KTU kavramını yüzeysel olarak tanımlayabildiklerini ve tüm KTU'lar arasından oldukça sınırlı sayıda KTU'yu bildiklerini bulmuşlardır. Katılımcılarının büyük çoğunluğu 6 yıl ve üzeri deneyime sahip olan özel eğitim öğretmenleriyle yapılmış bir başka çalışmada Çil ve diğerleri (2022) öğretmenlerin yalnızca %27'sinin daha önce KTU'lara ilişkin bir eğitim aldığını; öğretmenlerin KTU'lara yönelik örnekler sunmaları istendiğinde ise doğrudan öğretim ve ayrık denemelerle öğretim gibi KTU'ların yanı sıra hayvan terapisi, sesli öğretim gibi etkililiğine yönelik kanıt temelleri oluşmamış ya da hakkında bilimsel araştırma bulunmayan örnekler sunduklarını rapor etmişlerdir. Benzer şekilde, Özdemir ve Odluyurt (2022) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada da özel eğitim öğretmenlerin KTU'lara yönelik görüşleri ve bilgileri incelenmiş, öğretmenlerin kavramı hiç bilmedikleri veya hatalı biçimde tanımladıkları ifade edilmiştir. Birlikte ele alındığında Türkiye'de son yıllarda KTU'lara yönelik olarak özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda çalışmanın öğretmenlerin KTU'lara ilişkin eğitsel yaşantılarında, bilgi düzeylerinde ve uygulamalarında karşılaşılan sorunları ortaya koyduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu sorunların nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin daha fazla araştırmaya duyulan gereksinim devam etmektedir.

Eğitim hizmetlerinin nitelikli hale gelmesi için özel eğitim öğretmenlerinin ÖG olan öğrencileriyle yürüttükleri uygulamalarında KTU'ları kullanmalarını teşvik eden ve destekleyen sistemlere (ör. okul yöneticileri, yerel/bölgesel yönetimler, politikalar vb.) gereksinim vardır. Yöneticiler, ÖG öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesini ve etkililiğini artırmak için öğretmenleri KTU'ları kullanmaları açısından destekleyecek mesleki gelişim etkinliklerini organize etmelidir (Layden vd., 2022). İdarelerindeki kurumlarda yürütülen uygulamaların şekillendirilmesinde sahip oldukları kritik rolleri nedeniyle, nitelikli bilimsel araştırmalardan elde edilen kanıtlarla desteklenmiş uygulamaların kurumlarında uygulanması açısından yöneticiler önemli bir yere sahiptir (Alsuhaymi vd., 2024; Tseng, 2012). Fixen ve diğerleri (2005), KTU'ların öğretmenler tarafından uygulanmasını destekleyici yedi temel bileşen tanımlanmışlar ve bu bileşenlerden birini "kolaylaştırıcı idari destek" olarak ele almışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüş ve nitelikleri gibi kurum yöneticilerinin yaklaşımları ve sundukları desteklerin de KTU'ların uygulanmasında belirleyici bir özellik taşıdığı görülmektedir. Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerine KTU'ların kullanımı açısından sağlanan idari desteklerin incelendiği tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Çil ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya katılan özel eğitim

öğretmenlerinin yaklaşık %73'ü çalıştıkları kurumda KTU'ların desteklendiğini belirtmiştir, ancak ilgili çalışmada çalıştıkları kurumlar tarafından sunulan desteklerin neler olduğuna ilişkin bir bilgiye yer verilmemiştir. Doğrudan KTU'larla ilgili olmamakla birlikte bir başka çalışmada Tabak (2021), özel eğitim öğretmenlerinin idari personelle iş birliğinde yaşadıkları en büyük güçlüklerin idarecilerin yetersiz bilgi ve beceri düzeyleri, değer görme, materyal eksikliği gibi konulara ilişkin güçlükler olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin KTU'lara ilişkin görüş, bilgi ve uygulamaları kadar birlikte çalıştıkları idarecilerden aldıkları destekleri inceleyen araştırmalara da gereksinim vardır. Bu bilgiler ve konuyla ilgili araştırmalara duyulan gereksinim ışığında, bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara yönelik görüşleri ve eğitim yaşantılarının yanı sıra KTU'lardan yararlanma ve bu konuda çalıştıkları okul yöneticileri tarafından desteklenme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıda sunulmuştur.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lar hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenleri, tamamladıkları özel eğitim öğretmenliği programlarında veya mezuniyetlerinden sonra KTU'lara yönelik eğitim almış mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenleri KTU'larla ilgili güncel çalışmaları takip etmekte midir?
4. Özel eğitim öğretmenleri, sundukları eğitim hizmetlerinde KTU'ları kullanmakta mıdır?
5. Özel eğitim öğretmenleri çalıştıkları okul yöneticileri tarafından KTU'lar açısından desteklenmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Temel nitel çalışmalarda bir fenomenin anlaşılması ve açıklanması amaçlanmaktadır (Patton, 2018). Bu çalışmada da eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından önemli yere sahip bir fenomen olarak özel eğitim öğretmenlerinin kanıt temelli uygulamaları kullanma durumları ile birlikte, bunu etkileyebileceği düşünülen eğitim yaşantıları, çalışma deneyimi ve okul yöneticilerinin desteği gibi değişkenler bir arada ele alınmıştır. Dolayısıyla bu araştırma kanıt temelli uygulamaların kullanımına ilişkin durumu açıklamaya çalışan bir temel nitel çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde rastlantısal olmayan örnekleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme dayalı bir yöntem olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, katılımcılara ulaşmada üzerinde çalışılan duruma yönelik deneyime sahip olma kriterinin işe koşulması nedeniyle tercih edilmiştir (Creswell, 2013). Bu doğrultuda katılımcılarda üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olmuş olma ve özel gereksinimli öğrencilerle aktif olarak çalışma koşulları aranmıştır. Araştırmaya 11 farklı üniversitenin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuş olan toplam 23 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına, araştırmaya davet için özel eğitim öğretmenlerinin bulunduğu sosyal medya platformlarında paylaşılan ilanlar yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 23 öğretmenin neredeyse tamamının mezun oldukları son eğitim düzeyinin lisans ($n = 22$; %96) olduğu, mezuniyetlerinin üzerinden geçen sürenin ve ÖG öğrencilerle ortalama çalışma sürelerinin yaklaşık dört buçuk yıl olduğu ($\bar{x} = 4.65$) ve yine büyük çoğunluğunun ($n = 19$; %83) devlet okullarında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler Anadolu Üniversitesi ($n = 2$; %9), Ankara Üniversitesi ($n = 7$; %30), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ($n = 1$; %4), Gazi Üniversitesi ($n = 3$; %13), Karadeniz Teknik Üniversitesi ($n = 1$; %4), Maltepe Üniversitesi ($n = 4$; %17), Medipol Üniversitesi ($n = 1$; %4), Necmettin Erbakan Üniversitesi ($n = 1$; %4), Sakarya Üniversitesi ($n = 2$; %9) ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'dir ($n = 1$; %4).

Tablo 1

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Mezun olunan son eğitim düzeyi (n)			Mezuniyetin ardından geçen süre (yıl)		ÖG öğrencilerle çalışma deneyimi (yıl)		Çalışılan kurum türü (n)	
L	YL	DR	$\bar{x}$	Min.-Maks.	$\bar{x}$	Min.-Maks.	Kamu	Özel
22	1	-	4.65	1-18	4.65	2-10	19	4

Not: DR = doktora; L = lisans; ÖG = özel gereksinimli; YL = yüksek lisans.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından Öğretmen Görüşme Formu (ÖGF) hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan ÖGF'nin ilk bölümde katılımcıların en son mezun oldukları eğitim düzeyi, mezun oldukları üniversite ve mezuniyet yılları, ÖG öğrencilerle aktif olarak çalışıyor oldukları süre ve çalıştıkları kurum türü bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. ÖGF'nin ikinci bölümünde ise özel eğitim öğretmenlerinin kanıt temelli uygulamalara yönelik görüşleri, konuyla ilgili eğitim yaşantılarıyla birlikte kanıt temelli uygulamalara yönelik güncel yayınları takip etme, kanıt temelli uygulamaları kullanma ve yöneticileri tarafından desteklenme durumlarına yönelik sorular yer almaktadır.

ÖGF'nin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak demografik bilgilere ve KTU'lara ilişkin toplam 11 sorunun yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular için araştırmanın amacını ve ilgili soruları içeren bir uzman görüşü formu hazırlanmış, bu form anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk düzeylerini 3'lü Likert olarak değerlendirmeleri ve varsa sorulara ilişkin düzenleme önerilerini iletmeleri talebiyle doktora eğitimini özel eğitim alanında tamamlamış dört uzmanla paylaşılmıştır. Uzmanlardan üçü sorulara ilişkin görüşlerini geri göndermiş, bir uzman dönüş yapmamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda uygun olmadığı yönünde görüş bildirilen iki soru ÖGF'den çıkarılmıştır. Kalan soruların tümü için anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk düzeylerinin 3 üzerinden 3 olarak puanlandığı ve uzmanların bazı sorular için ekleme/düzenleme önerileri sundukları görülmüştür. ÖGF üzerinde uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve araca son hali verilmiştir (bk. Ek).

Veri Toplama ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı benimsenmiş ve veriler çevrimiçi ortamda katılımcıların yanıtları yazılı biçimde alınarak toplanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede önceden belirlenmiş sabit sorular tüm katılımcılara aynı sırayla yöneltilmektedir. Bu yönüyle standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı, görüşmecinin öznelliğini ve görüşmeye etkisini en aza indirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma verilerinin çevrimiçi olarak toplanmasında Google Forms uygulaması kullanılmıştır. İlk olarak Google Forms uygulaması üzerinden ÖGF'de yer alan sorulardan oluşan bir açık uçlu yanıt formu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle formun erişim bağlantısı paylaşılmış; öğretmenler ilgili bağlantı aracılığıyla forma ulaşarak soruları yanıtlayarak doldurmuşlardır. Verilerin toplanması aşamasında katılımcılara gönderilen Google Forms bağlantısı, öğretmenlerin sunacağı yanıtların sosyal beğeni kaygısından etkilenme olasılığını en aza indirmek amacıyla katılımcıların kimliklerinin belli olabileceği kişisel bilgilerin (ör. e-posta, isim, çalışılan kurum adı vb.) alınmadığı, anonim olarak yanıtlanabilen bir form olarak yapılandırılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi, nitel araştırmalarda başvuru analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz nitel araştırmalarda kullanılan bir tımdengelimci analiz yaklaşımıdır ve bu yaklaşımda elde edilen veriler, görüşme sorularına bağlı olarak önceden belirlenmiş temalara göre ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada betimsel analiz sürecinde ilk olarak ÖGF'de yer alan sorulardan yola çıkılarak KTU'ya yönelik düşünceler, KTU'lara yönelik eğitim alma ve bilgilenme, KTU'ları uygulama ve KTU'lar için yönetici desteği olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasının ardından katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar uygun oldukları temalara atanarak gruplanmış ve incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma verilerinin yanıt veren kimliğinin belirlenemediği anonim formlar aracılığıyla toplanması nedeniyle katılımcılara tekrar ulaşarak katılımcı teyidi yapılması mümkün olmadığından araştırmanın iç geçerliğinin incelenmesi amacıyla uzman incelemesi yapılmıştır. Uzman incelemesinde araştırma konusu hakkında bilgiye sahip bir uzmanın araştırma deseni, toplanan veriler, verilerin analizi ve verilerden elde edilen sonuçların yazımı süreçlerine eleştirel bir gözle bakarak araştırmacıya geri bildirim sunması sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırma verilerinin toplanması için geliştirilen sorular, toplanan veriler ve hazırlanan rapor özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ve KTU'lara ilişkin çalışmaları olan bir araştırmacı ile paylaşılmış; ilgili araştırmacının geri bildirimleri alınmış ve bu geribildirimlere dayalı olarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğinin güçlendirilmesi amacıyla ise ayrıntılı betimleme yoluna gidilerek bulgular bölümünde katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla okuyuculara aktarılmıştır. Son olarak, araştırmanın güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla teyit incelemesi yapılmıştır. Teyit incelemesi, araştırmacının rapor ettiği sonuçların dışarıdan bir uzman tarafından toplanan verilerle karşılaştırılarak teyit edilebilir durumunun incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada teyit incelemesi, özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve doktora eğitimine devam eden bir özel eğitim uzmanı tarafından

gerçekleştirilmiştir. Teyit incelemesi için öncelikle verilerin betimsel analizine dayalı olarak belirlenen temaların yer aldığı bir tablo içeren Teyit İnceleme Formu (TİF) oluşturulmuştur. Elde edilen tüm veriler ve bulgulara ilişkin raporla birlikte TİF, ilgili uzmanla paylaşılmıştır. Uzmanla raporu ve verileri inceledikten sonra veriler ile raporlanan bulgular arasındaki tutarlılığa ilişkin görüşlerini TİF üzerinde “Veriler Teyit Ediliyor” veya “Veriler Teyit Edilemiyor” seçeneklerinden görüşüne uygun olanı işaretleyerek bildirmesi istenmiştir. Teyit incelemesi sonucunda uzmanın tüm temalar açısından raporlanan bulguların toplanan verilerle tutarlı olduğunu teyit etmiştir.

Bulgular

ÖGF ile elde edilen öğretmen yanıtları, izleyen başlıklarda önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sunulmuştur. Tüm temalar için katılımcı yanıtlarından örnekler aktarılmıştır. İlgili yanıtların ait olduğu katılımcılar, kodlar kullanılarak belirtilmiştir (ör. K1, K2 vb.).

KTU’ya Yönelik Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden KTU’lar hakkında düşüncelerini açıklamaları talep edilmiştir. Beş öğretmen (%22) KTU’lar hakkında bilgilerinin ve fikirlerinin olmadığını belirterek konuyla ilgili herhangi bir düşünce bildirmemişlerdir. KTU’lar hakkında düşüncelerini bildiren öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, öğretmenler tarafından yoğunlukla KTU’ların önemini anlatmaya ($n = 10$; %43) ve KTU kavramını tanımlamaya ($n = 8$; %35) yönelik düşüncelerin aktarıldığı görülmüştür. Örneğin, K6 “Kanıt temelli uygulamaların özel eğitimin niteliği ve güvenilirliği açısından son derece önemli olduğunu düşünüyorum.”; K13 “Bilimsel olarak etkinliği kanıtlanmış yöntem ve teknikler ile eğitimden daha çok verim alınır.”; K17 ise “Derste sonuçlarının neler olabileceğini bilmediğim yeni uygulamalar denemektense doğruluğu ve etkililiği kanıtlanmış olan uygulamaları tercih ederim.” şeklinde görüş bildirerek KTU’ların eğitimin niteliği için önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise “Var olan kısıtlı zamanı en verimli şekilde kullanmak adına daha öncesinde etkililiği kanıtlanmış bir dizi işlem süreci.” (K2) ifadeleriyle KTU’ların verimlilik açısından önemine değinmiştir. Öğretmenlerin bildirdikleri düşünceleri arasında aynı zamanda KTU kavramını tanımlamaya yönelik ifadeler yer aldığı görülmüştür. Örneğin, K14 “Kapsamlı bir şekilde yapılan çalışmalar sonucunda farklı özelliklerdeki öğrenci ve amaçlar üzerinde etkililiği kanıtlanmış uygulamalardır.” ve K18 “Bilgi düzeyi bakımından bilimsel dayanaklara sahip olduğu bilinen uygulamalar” şeklinde görüş bildirerek KTU’ların etkililiği bilimsel araştırmalarla belirlenmiş uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan farklı olarak KTU için K5’in “Özel gereksinimli çocuklar için etkili olan sistematik uygulamalardır.” ve K15’in “İlişkilendirerek öğrenme anlamına geliyor.” şeklinde tanımlar yaptıkları görülmüştür. KTU’ların önemine ve KTU kavramının tanımına yönelik düşüncelerin yanı sıra K3 “... bireysel farklılıkların yoğun olarak yöntemin işe yararlılığını etkilediğini görürüz. Buradan baktığımızda kanıt temelli bir yöntem için yüzde yüz etkili veya değil denmesi zor.” şeklinde görüş bildirerek kanıt temelli olsa bile her uygulamanın her çocuk için aynı etkiyi yaratmayabileceğini ifade etmiştir. K1 ise “... kanıt temelli uygulamaların özel eğitimdeki yeri günümüzde yeteri kadar net ve açık değildir daha da yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklindeki yanıtıyla KTU’ların değerinin anlaşılıp yaygınlaştırılması gerekliliğine değinmiştir.

KTU’lara Yönelik Eğitim Alma ve Bilgilenme

Araştırmaya katılan öğretmenlere lisans eğitimlerinde KTU’ları içeren bir ders alıp almadıkları ve eğer almışlarsa bu dersin/derslerin kendilerine katkısı sorulmuştur. Öğretmenlerden sekizi (%35) lisans eğitimleri sırasında KTU’ları içeren bir ders almadıklarını, ikisi (%9) ise alıp almadıklarını hatırlamadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ($n = 13$; %57) KTU’ları konu edinen dersler aldıklarını belirtmiş, bunlardan üçü doğrudan ders adı vererek lisans eğitimi sırasında uygulamalı davranış analizi dersinde KTU’lara değinildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından KTU’larla ilgili içeriklere değinildiği belirtilen derslerin uygulamalı davranış analizi ($n = 3$), sosyal uyum becerileri ($n = 1$), zihin yetersizliğinde sosyal beceri eğitimi ($n = 1$) ve zihin yetersizliğinde kavram eğitimi ($n = 1$), olarak örneklendiği görülmüştür. Lisans eğitimleri döneminde KTU’ları içeren ders(ler) aldıklarını bildiren öğretmenlerden biri “...model olma, temel tepki eğitimi, akran eğitimi, video model gibi uygulamaların öğrencilerde öğretim sırasında etkililiği görülmekteydi.” (K19) diyerek ilgili dersler kapsamında öğrendiği KTU’ları örneklemiş, bir başka öğretmen ise “Uygulamalı davranış analizi dersini aldım. Problem davranış tanıma, tanımlama ve ortadan kaldırma, yerine istenilen davranış kazandırma gibi başlıklarda bilgi ve tecrübe edindim.” (K16) diyerek uygulamalı davranış analizi dersini kazandırdığı KTU’ları hizmet ettiği işlevler açısından problem davranışları tanımlayıp ortadan kaldırmada ve istenilen davranışlar kazandırmada etkili olanlar olmak üzere kategorize etmiştir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları, KTU’ları konu edinen derslerin kendilerine katkılarına yönelik yanıtları incelendiğinde “... öğrencideki gelişmeyi daha net

görebiliyorum.” (K14), “Kendime güven kazandırdı.” (K17), ve “Nitelikli bir öğretmen olmam konusunda faydalı ve yol gösterici olduğunu düşünüyorum.” (K6) şeklinde görüşler bildirdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere lisans eğitimini tamamladıktan sonra KTU’lar hakkında bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($n = 17$; %74) lisans mezuniyetlerinden sonra KTU’lar hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitimi sonrasında KTU’lara ilişkin eğitim aldıklarını bildiren altı öğretmenden biri “Ulusal özel eğitim kongrelerine katıldım. Webinar programlarına katıldım.” (K16) şeklinde ifade ederken eğitim aldığını bildiren diğer öğretmenler ilgili eğitimi hangi platformda ya da nasıl aldığını belirtmemişlerdir. K16’nın yanıtı ele alındığında özel eğitim kongrelerine katılmanın bir eğitim faaliyeti olarak değerlendirilemeyeceği, ancak webinarların çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen seminerler olarak bilgi aktarımının amaçlandığı kısa süreli mesleki gelişim uygulamaları olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, lisans eğitiminden sonra KTU’lara ilişkin eğitim almadığını belirten iki öğretmen ise “Kendi araştırmalarımla bir şeyler bulmaya çalışıyorum.” (K17) ve “Daha çok kendim kitap olarak öğrendim.” (K7) şeklindeki aktarımlarıyla eğitime katılmasalar da KTU’lara ilişkin daha fazla bilgiye erişmek için kendilerinin çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlere KTU’lara ilişkin raporları, kitapları ve yayınları takip etme durumları sorulduğunda öğretmenlerin 11’i (%48) KTU’lara ilişkin rapor, kitap ve yayınları takip etmediklerini, 12’si (%52) ise takip ettiklerini belirtmişlerdir.

KTU’ları Uygulama

Araştırmaya katılan öğretmenlere ÖĞ öğrencileriyle çalışırken KTU’ları kullanma durumları sorulduğunda 11 öğretmenin (%48) ÖĞ öğrencileriyle çalışırken KTU’ları kullandıklarını, diğer 12 (%52) öğretmenin ise ÖĞ öğrencileriyle çalışırken KTU’ları kullanmadıklarını belirttikleri görülmüştür. ÖĞ öğrencileriyle çalışırken KTU’ları kullanmayan öğretmenlere nedeni sorulduğunda katılımcıların “Faydalı olmuyor ... bu uygulamaya ihtiyaç duyan bir öğrencim yok şu anda.” (K1), “Kendi öğrendiğim yöntemler daha pratik olduğu için.” (K15), “... çalıştığım okul ve sınıfın buna uygun olduğunu pek düşünmüyorum.” (K3) gibi nedenler sundukları görülmüştür. Aynı zamanda katılımcılardan beşi ÖĞ öğrencileriyle çalışırken KTU’ları kullanmama nedenlerinin KTU’lar hakkında yeterli bilgilerinin olmaması veya eğitim almamaları olduğunu bildirmişlerdir. Bir katılımcı ise “Gerekli bilgi birikimi ve tecrübeye sahip olmadığım için.” (K18) şeklindeki yanıtıyla bilginin yanı sıra deneyim eksikliğini de gerekçe göstermiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının öğrencileriyle çalışırken KTU’ları kullanmadıkları ve yanıtlara göre bunun önemli bir nedeninin öğretmenlerin KTU’lar hakkında bilgilerinin olmaması olduğu görülmektedir.

ÖĞ öğrencileriyle çalışmalarında KTU’ları kullandığını ifade eden öğretmenlerden en sık başvurdukları üç KTU’yu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılardan altısının örnekleri arasında “uygulamalı davranış analizi/UDA/ABA”, üçünün örnekleri arasında “sembol pekiştirme/pekiştirme”, üçünün örnekleri arasında “sosyal öykü”, ikisinin örnekleri arasında “video modelle öğretim” ifadelerinin yer aldığı görülmüştür. Örneğin, K14 “görmezden gelme, uyuşmayan davranışın pekiştirilmesi ve sembol pekiştirme”; K16 “uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemleri ve etkinlik çizelgeleriyle öğretim”; K20 ise “sosyal öykü, video model ve replik silikleştirme” kullandığını belirtmiştir. Bununla birlikte iki öğretmenin alanyazında etkililiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmayan “BaSaRa” (K23) ve “STIP” (K7) gibi uygulamaları örnek verdikleri dikkat çekmiştir.

KTU’lar için Yönetici Desteği

Araştırmaya katılan öğretmenlere çalıştıkları okul yöneticilerinin kendilerine KTU’lara ilişkin destek sağlama durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin 16’sı (%70) çalıştıkları okul yöneticilerinin KTU’lara ilişkin herhangi bir destek sağlamadığını, yedisi (%30) ise kendilerine okul yöneticileri tarafından KTU’lara ilişkin destek sağlandığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin destek sağlamadığını belirten bir katılımcı, bu durumu “kurumda uygulayan, bilen herhangi bir kimse yok.” (K4) şeklinde açıklamıştır. Kendilerine destek sağlandığını belirtilen öğretmenlere okul yöneticilerinin ne tür destekler sağladığı sorusu yöneltildiğinde öğretmenler genellikle yöneticilerin materyal ve fiziki imkanlar konularında destek sağladıklarını belirtmişlerdir ($n = 4$). Materyal ve fiziki imkanlar haricinde görüş bildiren öğretmenler ise yöneticiler tarafından kendilerine sunulan destekleri “Öncülük eder.” (K11), “Eğitim almamız konusunda ve uygulama konusunda destekler.” (K8) ve “Okuldaki imkanlar dahilinde destekler sağlıyorlar.” (K17) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tartışma

Özel eğitim öğretmenlerinin KTU’lara yönelik görüşlerinin, bilgilerinin ve geçmiş eğitim yaşantılarının yanı sıra bu konuda bilgi edinme, KTU’ları kullanma ve bu yönde idarecileri tarafından desteklenme durumlarının incelendiği bu araştırmaya farklı üniversitelerden mezun 23 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın

bulguları genel olarak öğretmenlerin KTU'lara yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını, bazılarının kavramı uygun bir şekilde tanımlayabildiğini ancak bir kısmının KTU'lara yönelik fikri olmadığını ve kavramı hatalı tanımladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının lisans eğitimlerinde KTU'lara yönelik eğitim aldıkları, buna karşın büyük çoğunluğunun mezun olduktan sonra KTU'lar hakkında bir eğitim almadıkları ve yaklaşık yarısının KTU'lara yönelik raporları takip ettikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı ÖĞ öğrencileriyle çalışırken KTU'ları kullanmadıklarını, büyük çoğunluğu yöneticilerinden KTU'ları kullanmaları için destek görmediklerini belirtmiştir. Bu bulgular, izleyen paragraflarda ayrıntılı biçimde tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin KTU'lara yönelik görüşleri ile ilgili soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular incelendiğinde 23 öğretmenden beşinin “bilgim/fikrim yok” gibi gerekçelerle görüş bildirmedikleri görülmektedir. Bu bulgunun dikkat çekici olduğu düşünülerek bu bulguya en uygun yoruma ulaşabilmek amacıyla bilgisi/fikri olmadığı gerekçesiyle görüş bildirmeyen öğretmenlerin mezun oldukları yıllar incelenmiş, ilgili öğretmenlerden üçünün son beş yıl içinde, ikisinin ise daha öncesinde mezun olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin eğitimlerini güncel dönemde tamamlamış olmaları ve bu 18 öğretmenden üçünün (her altı öğretmenden birinin) KTU'lar hakkında bilgisinin/fikrinin olmadığını bildirmesi, lisans eğitimi sırasında derslerin KTU'lara yönelik konuları yeterince içermiyor olabileceğine veya konuyla ilgili olarak aktarılan bilgilerin öğretmenler için mezun olduktan sonra kalıcı olmadığına işaret etmektedir. Bazı özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lardan haberdar olmadıklarına yönelik bulgular ile Guckert ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da karşılaşılmaktadır. Özdemir ve Odluyurt (2022) tarafından Türkiye’de gerçekleştirilmiş bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin büyük bölümünün KTU kavramı hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettikleri bulunmuştur. Bu çalışmadaki katılımcı grubu boyutunun ve doğası gereği araştırma modelinin elde edilen bulguların evrene genellenmesi açısından güçlükler getirmesine (Patton, 2018) karşın, son beş yılda mezun olan ve ÖĞ bireylere eğitim hizmeti sunmaya başlayan ciddi sayıda öğretmen düşünüldüğünde, öğretmenlerin altıda birinin KTU'lar hakkında bilgilerinin/fikirlerinin olmadığını belirtmelerinin sunulan eğitim hizmetlerinin niteliği açısından soru işaretleri doğuracağı düşünülmektedir. Bu durumun yanı sıra öğretmenlerden dokuzu görüşlerinde KTU'ların sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğine yönelik önemine değinmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ise öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümünün nitelikli uygulamaların yürütülmesi açısından KTU'lara değer atfettiği görülmekte; bu bulgunun gelecek dönemde KTU'ları temel alan müdahalelerin yaygınlaşması ve eğitimin niteliğinin yükseltilebilmesinde umut verici olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilmiş, konuyla ilgili çalışmalarda da özel eğitim öğretmenlerinin KTU'ların faydalı ve önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir (Ataş vd., 2023; Çil vd., 2022; Dinç & Kalkan, 2022). Atas ve diğerleri (2023) öğretmenlerin KTU'ların etkililiğine inandıklarını bulmuş; Çil ve diğerleri (2022) de benzer şekilde özel eğitim öğretmenlerinin KTU'ların etkililiğine ve öğretimde sağladığı avantajlara olan inançları ortaya konmuştur. Dolayısıyla, bu araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara değer atfettiklerine işaret eden bulgusu ulusal alanyazınla tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır. KTU'lara yönelik görüşler hakkındaki son bulgu olarak öğretmenlerden beşinin KTU'yu tanımlarken “bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlarla/kanıtlarla belirlenen uygulamalar” olduğuna değiniyor olmaları, öğretmenlerin KTU'ların belirlenmesi ve dayanakları hakkında fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin konuya bakış açıları ve konuyla ilgili bilgi düzeyleri açısından olumlu görünürken bazı öğretmenlerin KTU'yu gerçek tanımından uzak biçimde (ör. “ilişkilendirerek öğrenme anlamına geliyor.”) tanımlıyor olmalarının öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi desteğine gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya benzer bulgular Atas ve diğerleri (2023), Çil ve diğerleri (2022) ve Dinç ve Kalkan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da ortaya çıkmış, öğretmenlerin KTU'lara önem atfettikleri halde kavramı doğru tanımlamada güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Bu doğrultuda, ülkemizdeki özel eğitim öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi düzeylerinin desteklenmesi için mesleki gelişim uygulamalarının yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince KTU'lar hakkında ders(ler) alma durumlarına yönelik soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular, öğretmenlerin göz ardı edilemez bir bölümünün (yaklaşık üçte birinin) lisans eğitimleri sırasında KTU konusuna değinen bir ders almadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgunun, öğretmenlerin belirli bir bölümünün KTU'lara yönelik bilgileri/görüşleri olmadığına yönelik bulgunun bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin lisans eğitimlerinde KTU'lar hakkında bir ders almıyor olmaları, ÖĞ öğrencilere nitelikli ve verimli bir eğitim hizmeti sağlamaları konusunda bir dezavantaj olarak görülmektedir. ABD’de yürüttükleri bir araştırmada Hsiao ve Sorensen-Petersen (2019) öğretmenlere KTU'ları içeren bir liste sunduktan sonra lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerde ilgili KTU'lara değinilme durumlarını incelemişler; araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %20'sinin lisans eğitimlerindeki derslerde KTU'lara hiç değinilmediğini belirttiklerini, yaklaşık %21'inin ise lisans eğitimlerindeki derslerde KTU'lara rastlantısal olarak değinildiğini ancak konunun üzerinde tartışılmadığını

belirttiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde, Larraceleta ve diğerleri (2022) de İspanya’da gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ne hizmet öncesi dönemde ne de göreve başladıktan sonra katıldıkları mesleki gelişim uygulamalarında KTU'lara ilişkin öğrenme deneyimleri yaşamadıklarını ortaya koymuştur. Hsiao ve Sorensen-Petersen (2019) ve Larraceleta ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarının bu araştırmadakine benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir, ancak her iki araştırmada da katılımcılarının büyük çoğunluğunun lisans eğitimlerini tamamlamalarının ardından 10 yıldan daha fazla zaman geçtiği de göz ardı edilmemelidir. Bu araştırmadaki katılımcılar ise verilerin toplandığı döneme göre çoğunlukla yakın tarihlerde mezun olmuş öğretmenlerdir. Dolayısıyla tamamladıkları lisans programından KTU'lara ilişkin alanyazında yer alan daha güncel bilgilerle ayrışmaları, gerçekçi bir beklentidir. Türkiye’de gerçekleştirilmiş bir araştırmada, bu araştırmaya kıyasla daha büyük oranda öğretmenin KTU'lara ilişkin daha önce eğitim almadıkları bulunmuştur (Çil vd., 2022). Tekin-İftar ve diğerlerinin (2023) gerçekleştirdiği bir çalışmada ise her bir KTU’ya göre değişmekle birlikte, 27 KTU’dan 25’i için öğretmenlerin yarısından fazlasının eğitim almış oldukları, bu eğitimleri de çoğunlukla lisans/lisansüstü eğitim kapsamında aldıkları ortaya konmuştur. Bulgulardaki bu farklılıkların araştırmalara katılan özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, hem bu araştırmada hem de Çil ve diğerlerinin (2022) çalışmasında ortaya çıkan durum, hizmet öncesi dönemde KTU'lara ilişkin eğitimlerin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Hizmet öncesi eğitim süreçlerinin öğretmen niteliği ve dolayısıyla öğrencilerin gelişim ve öğrenme çıktıları açısından önemi düşünüldüğünde KTU'lara lisans programlarındaki derslerde daha fazla yer verilmesi, alanyazında da önerilmektedir (Lauderdale-Littin & Brennan, 2018). Bu önerinin KTU kavramının ortaya çıkışıyla tarihsel süreçteki değişimini, KTU'ların özelliklerini ve KTU'ları belirlemede izlenen süreçleri açıklayan; aynı zamanda KTU'ların belirlenmesinde rol alan yayınlara yönelik bilgi okuryazarlığını (bilgi kaynaklarına erişme ve bu kaynakları kullanma yeterliği) destekleyen ve örnek uygulamaları gözlemleme fırsatı sunan dersler yoluyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin lisans eğitimleri sonrasında KTU'lar hakkında eğitim alma durumuna ilişkin bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının (23’te 17’sinin) lisans mezuniyetleri sonrasında KTU'lar hakkında herhangi bir eğitime katılmadıklarını göstermektedir. Lisans eğitimi sonrasında konuyla ilgili eğitici faaliyetlere katıldığını aktaran öğretmenlerden yalnızca biri çevrimiçi seminerlere (webinar) katıldığını ifade ederken diğerleri KTU'lar hakkında nerede eğitim aldıklarını bildirmemişler; konuyla ilgili eğitim almayan öğretmenlerden ise yalnızca ikisi konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmek için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Tekin-İftar ve diğerlerinin (2023) çalışmasında da buna benzer bir bulgu ortaya çıkmış, özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara yönelik olarak lisans/lisansüstü eğitim dışındaki eğitici faaliyetler kapsamında eğitim alma oranlarının lisans/lisansüstü eğitim sırasında alınan eğitime oranla oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ve Tekin-İftar ve diğerlerinin (2023) çalışmasında ulaşılan bulgular birlikte ele alındığında, özel eğitim öğretmenlerinin çok sınırlı bir bölümünün lisans programlarından mezun olduktan sonra kendilerini KTU'lar konusunda geliştirme çabası içinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin KTU'lara ilişkin bilgi gereksinimlerinin karşılanması için ilgili uygulamalara ilişkin güncel araştırma sonuçları doğrultusunda düzenli olarak güncellenerek KTU'lar hakkında güncel bilgiler sunan ulusal çapta, kolay erişilebilir ve yaygınlaştırılabilir kaynaklara gereksinim duyulmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin bu kaynaklara erişerek kendi mesleki bilgilerini güncelleme motivasyonlarının da desteklenmesi gerekmektedir. Uluslararası çapta KTU'lara ilişkin bilgilerin edinilebileceği güvenilir kaynaklar mevcuttur (bk. Autism Focused Intervention Resources & Modules [AFIRM], t.y.; What Works Clearinghouse [WWC], t.y.) ve bu kaynaklardan biri olan AFIRM, Türkçeleştirilmiştir (Diken vd., 2022). Bu tür kaynakların ulusal çapta yaygınlaştırılmasıyla özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitiminde yeterince bilgi ve deneyim edinmemiş olsalar dahi mesleki yaşamları sırasında KTU'lar hakkında detaylı ve güncel bilgileri edinebilmelerinin sağlanması mümkündür, ancak öğretmenlerin bu kaynakları etkili bir şekilde kullanmaları için de desteklenmelerine gereksinim duyulmaktadır.

Öğretmenlerin KTU'lara yönelik düşünceleriyle hizmet öncesinde ve meslek hayatına başladıktan sonraki dönemde KTU'lar hakkında bilgi edinme durumları birlikte ele alındığında, öğretmenlerin bilgi düzeylerini destekleyecek çalışmalara gereksinim duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, Biyoeolojik sisteme göre sistem merkezindeki ÖĞ öğrenciyle doğrudan bir etkileşimi olmasa da egzosistem düzeyinde (Bronfenbrenner, 1979) bireyin gelişimine etki eden resmî kurumların hem hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının hem de göreve başladıktan sonra öğretmenlerin KTU'lara ilişkin bilgi düzeyini destekleyici uygulamalar yürütmeye yönelik politikalar üretip harekete geçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgileri ve inançları arasında karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir ilişki bulunmaktadır (Basckin vd., 2021; Buehl & Beck, 2015). Öğretmenlerin KTU'lara yönelik düşünceleri ve inançları ise KTU'ları kullanma durumlarını etkileyebilmektedir (Hudson vd., 2016). Dolayısıyla KTU'ların kullanımını desteklemek için geliştirilecek politikalar ışığında öğretmenlerin hem

KTU'lara yönelik bilgi düzeylerini hem de KTU'lara ve etkili uygulamalar yürütmeye yönelik düşünce ve inançlarını hedef alan tutum çalışmalarını barındırması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin KTU'ları kullanma durumlarına yönelik sorulardan elde edilen cevaplar, öğretmenlerin yarıdan fazlasının ÖG öğrencileriyle çalışırken KTU'ları kullanmadığını ortaya koymuştur. KTU'ları kullanmadığını belirten öğretmenlerin önemli bir kısmının ise konuyla ilgili bilgilerinin olmamasını gerekçe gösterdikleri görülmüştür. ÖG öğrencileriyle çalışırken KTU'ları kullandığını belirten öğretmenlerin kullandıkları KTU'lara ilişkin örnekler sorulduğunda, en sık verilen örneğin aslında bir uygulama değil, uygulamalara temel oluşturan bir disiplin olan uygulamalı davranış analizi olduğu görülmüştür. Bu örnekten sonra en sık ifade edilen örnekler olan pekiştirme, sosyal öykü ve video modelle öğretimin ise güncel çalışmalara göre KTU'lar arasında yer aldığı (Steinbrenner vd., 2020); ancak ilgili örnekleri sunan öğretmenlerin sayısının ÖG öğrencileriyle çalışmalarında KTU'ları kullanmayıp örnek sunmayan veya gerçekte KTU olarak ele alınmayan örnekler sunan öğretmenlere kıyasla oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri KTU'lara yönelik inançlarını etkileyebildiğinden, KTU'ların öğretmenlerce uygulanmasında da önemli bir yere sahiptir (Basckin vd., 2021). Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin hangi uygulamaların KTU olduğuna ilişkin bilgilerinin desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, Ataş ve diğerleri (2023) ile Tekin-İftar ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin daha büyük bir bölümünün KTU'ları kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde, Ataş ve diğerlerinin (2023) çalışmasında KTU'ları kullandığını belirten öğretmenlerin çoğu örnek verirken aslında bir KTU olmayan ve KTU'ların önemli bir bölümünün dayanağını oluşturan bir disiplin olan uygulamalı davranış analizini kullandıklarını belirtmişlerdir. Tekin-İftar ve diğerlerinin (2023) çalışmasında ise 27 KTU'dan 14'ünün özel eğitim öğretmenlerinin en az yarısı tarafından araştırmanın yapıldığı yıldan önceki eğitim-öğretim yılında kullanıldığı, ancak KTU'ları her gün kullandığını söyleyen öğretmenlerin oranının hiçbir KTU için öğretmenlerin yarısını geçmediği bulunmuştur. Türkiye'de gerçekleştirilmiş diğer çalışmalardan ve bu araştırmadan elde edilen bulgular birlikte ele alındığında her ne kadar uyguladıklarını belirtiyor olsalar da öğretmenlerin KTU'ları kullanmalarına ilişkin sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında KTU'ları içeren dersler almamalarının konuyla ilgili bilgi edinmemelerine yol açabilmesi ve mesleki yaşamları sırasında KTU'ları kullanma durumları açısından dezavantaj yaratması olasıdır. KTU'ların uygulanmasında karşılaşılan bu sınırlılıklar, hizmet öncesi dönemde KTU'lara odaklanan derslerin gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Öte yandan, özel eğitim hizmetlerinin nasıl sunulacağına ilişkin düzenlemeleri barındıran ÖEHY'de (2018) öğretmenlerin ÖG öğrencilerine öğretim sunarken KTU'ları kullanmalarını veya sundukları eğitim hizmetlerinin etkisine yönelik olarak hesap vermesini zorunlu kılan bir düzenleme bulunmamaktadır. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerin büyük çoğunluğunun KTU'ları kullanmalarının bir diğer olası nedeninin de ülkemizde buna yönelik bir yasal zorunluluğun bulunmaması olabileceği düşünülmektedir. Sunulan hizmetlerde önceden belirlenmiş standartların yerine getirilmesi olarak ele alınan hesap verme, öğrencilerin en yüksek faydayı sağladığından emin olmak ve kamu kaynaklarını etkili kullanmak açısından önemli bir yere sahiptir (Crowe vd., 2015; Wolf & Hassel, 2001). Bu doğrultuda, kararlarıyla uygulamaları şekillendirme yetkisine sahip olduğu için doğrudan olmasa da bireyin gelişimi üzerinde etkiye sahip (Bronfenbrenner, 1979) resmi kurumların gerekli yasal düzenlemeleri gerçekleştirerek öğretmenlere KTU'ları kullanarak öğretim yapma ve uygulanan müdahalelerin etkililiği için hesap verme sorumluluğu yüklemesi gerekmektedir. Politika değişikliklerinin yanı sıra öğretmenlere KTU'ların uygulanması açısından sunulması gereken destekler de göz ardı edilmemelidir. Bu destekler, aktif olarak çalışmakta olan öğretmenler için mesleki gelişim uygulamaları aracılığıyla sağlanabilmektedir. İdarecilerin sorumluluklarında olan bölge ya da okulda çalışan öğretmenlerin KTU'lara ilişkin yeterli bilgi veya deneyime sahip olmayan ve KTU'ları kullanmayan öğretmenleri belirleyerek bu öğretmenlerin yetkinliğini artıracak mesleki gelişim uygulamalarına yönlendirmeleri gerekmektedir (Hsiao & Sorensen-Petersen, 2019). Öğretmenlere bu desteklerin nasıl sunulabileceğini incelemek üzere özel eğitim alanında mesleki gelişim uygulamalarını ele alan araştırmalar, sınıf içinde sunulan koçluk veya uygulama kayıtları üzerinden düzeltici geribildirim sağlanması gibi uygulamaların etkililiğini ortaya koymaktadır (Brock vd., 2018; Hall vd., 2010).

Özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lar konusunda çalıştıkları okul yöneticileri tarafından desteklenme durumuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğuna okul yöneticileri tarafından destek sunulmadığını göstermektedir. Okul yöneticileri tarafından KTU'lar konusunda desteklendiğini belirten öğretmenler ise yoğunlukla bu desteklerin materyal ve fiziksel düzenlemeler boyutunda olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de yürütülen bir başka çalışmada Dinç ve Kalkan (2022), öğretmenlerin dörtte üçünün KTU'ları kullanma konusunda çalıştıkları kurum tarafından desteklendiklerini ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır, ancak ilgili çalışmada öğretmenlerin kurumlarından ne tür destekler aldıklarına yönelik bulgular yer almamaktadır. Bu çalışmada ve Dinç

ve Kalkan'ın (2022) çalışmasında farklı bulgular ortaya konmuş olmakla birlikte, öğretmenlerin desteklenmeye yönelik algılarının ve aldıklarını söyledikleri desteklerin neler olduğunu da incelenmesi önemli görülmektedir. Yalnızca fiziksel ortam düzenlemelerinin öğretmenlerin KTU'ları kullanmalarını sağlamaya yönelik yeterli bir destek olmayacağı ve idarecilerin KTU'ları yaygınlaştırmaya yönelik kurum politikaları geliştirip uygulamaları gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ÖĞ öğrencileriyle çalışmalarında KTU'ların kullanımının sağlanmasındaki önemli rolü bilinen okul yöneticilerinin (Tseng, 2012.; Fixen vd., 2005) öğretmenlere gerekli desteği sağlamamalarının KTU'ların yaygınlaşmasını sınırlaması olasıdır. Bu dezavantajın ortadan kaldırılması ve dolayısıyla eğitim hizmetlerinin niteliğinin desteklenmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlere KTU'lar konusunda kolaylaştırıcı destekler sağlaması gerekmektedir. Sunulan destekler yalnızca materyal ve fiziksel düzenlemelerle sınırlı kalmamalı, okul politikalarının kolaylaştırıcı hale getirilmesi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini de kapsamalıdır. Bu doğrultuda, okul yönetimleri için KTU'lara ilişkin alanyazındaki güncel bilgilerin takibine ve KTU'ların idare ettikleri okullarda kullanımının sağlanmasına destek olacak sistemler kurulması önerilmektedir. Politika geliştiricilerin okul idareleriyle birlikte çalışması bu yönde bir sistemi kurmak için kaçınılmazdır. Hesap vermeyi merkeze alan bir sistem ile KTU'ları doğrulukla uygulayarak öğrencilerini belirledikleri uzun dönemli amaçlara ulaştırmada başarılı olan öğretmenlerin ve okulların ödüllendirilmesinin sağlanmasıyla idari desteğin güçlendirilebileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Güçlü Yanlar

Bu araştırma, küçük bir grupla gerçekleştirilen bir çalışma olması nedeniyle bulguların genellenmesi açısından sınırlılığa sahiptir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlere ilanlar yoluyla ulaşılması ve yanıtların anonim olarak toplanması, katılımcıların özel eğitim öğretmeni olma durumlarının teyit edilememesine neden olmuştur, ancak bu durum katılımcılardan mezuniyetlerini kanıtlayan belgeleri paylaşımlarının istenmediği tüm araştırmalarda karşılaşılabilecek bir sınırlılıktır. Bununla birlikte katılımcıların belirttikleri mezuniyet yılları ve üniversiteleri incelendiğinde ilgili yıllarda bu üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun verdikleri görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sınırlı yanı ise veri toplama aracının katılımcıların çevrimiçi ortamda yazılı olarak yanıtladıkları sorulardan oluşması nedeniyle yanıtların derinleştirilmesine yönelik, katılımcı yanıtlarıyla ilişkili ek/sonda soruların sorulmasına imkân sağlamamasıdır. Bu durum, katılımcıların sorular için sundukları yanıtların okudukları soruları nasıl anladıklarına bağlı olarak, kendilerinin sunmayı tercih ettiği kadar detayla sınırlı kalmasına yol açmıştır. Veri toplama aracının getirdiği bu sınırlılığın yanı sıra güçlü bir yanı da bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarını yazılı ve anonim olarak gönderebilmelerinin, yanıtların beğeni kaygısından bağımsız olarak verilmesini sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer güçlü yönü ise katılımcıların 10 farklı üniversiteden mezun olmuş hem kamuda hem de özel sektörde çalışan öğretmenlerden oluşmasıdır. Bu yönüyle araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara ilişkin görüşleri, bilgileri, KTU'ları kullanma durumları ve bu konuda okul yöneticileri tarafından kendilerine sağlanan destekler açısından Türkiye'deki duruma ayna tuttuğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara ilişkin bilgi düzeylerinin ve KTU'ları kullanan öğretmen sayısının oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu alanda istendik gelişmelerin sağlanabilmesi için önemli bir faktör olan idari desteğin ise yeterince sağlanmadığı görülmüştür. Halihazırda yetersiz olan idari desteğin yanı sıra öğretmenlerin etkili öğretim sunmalarını ve hesap vermeyi sağlayacak yasal düzenlemelerin bulunmamasının, KTU'ların yaygınlaşmasının önündeki önemli engeller olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, ÖĞ öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinde niteliğin artırılması için gecikmeden harekete geçilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara yönelik bilgi düzeylerini ve KTU'ları kullanmalarını desteklemek üzere ulusal çapta bir politika oluşturmaya yönelik adımlar atılması önerilmektedir. Oluşturulacak yeni politikanın KTU'lara ilişkin Türkçe bilgi kaynaklarının çoğaltılıp tüm eğitim ortamlarına yaygınlaştırılmasını, öğretmenlerin bu alandaki bilgi düzeyleri ve uygulamalarının belirli aralıklarla değerlendirilmesi yoluyla eksiklerin belirlenmesini, bu değerlendirmelerde başarılı olan öğretmenlerin teşvik edilmesi için ödüllendirici sistemler oluşturulmasını, bu alanda sınırlılıkları olduğu belirlenen öğretmenlerin ise etkili hizmet içi eğitim uygulamalarından yararlandırımlarını içermesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, gerçekleştirilecek yeni yasal düzenlemelerle hesap verme sorumluluğunun getirilmesi gerekmektedir. İleri araştırmalarda, KTU'ları kullandıklarını ifade eden özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ortamlarında gerçekleştirilecek gözlemler ile KTU'ları kullanmadaki uygulama güvenirliliği düzeylerinin incelenmesi, böylece KTU'ların ne düzeyde doğru kullanıldığına ilişkin durumun da ortaya konması önerilmektedir. Bununla birlikte, özel eğitim öğretmenlerinin KTU'lara ilişkin bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesine duyulan gereksinim ulusal alanyazındaki çeşitli çalışmalarda ve bu araştırmada ortaya konduğundan, ileri araştırmalarda öğretmenlerin bu alanda desteklenmesini hedefleyen müdahalelerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Alsuhaymi, A., Alhammadi, M., & Eltantawy, M. M. (2024). Administrative and leadership requirements for implementing evidence-based practices in special education programs: The perspective of special education teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1411968. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1411968>
- Ataş, B., Özsandıkçı, İ., Olçay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practices among special education teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981>
- Autism Focused Intervention Resources & Modules. (t.y.). *AFIRM modules*. <https://afirm.fpg.unc.edu/node/137>
- Basckin, C., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2021). Teacher beliefs about evidence-based practice: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 106, 101727. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101727>
- Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education*, 39(3), 168-180. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030401>
- Boyd, B., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2018). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Springer.
- Brady, L., Padden, C., & McGill, P. (2019). Improving procedural fidelity of behavioural interventions for people with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(4), 762-778. <https://doi.org/10.1111/jar.12585>
- Brock, M. E., Seaman, R. L., & Gatsch, A. L. (2018). Efficacy of video modeling and brief coaching on teacher implementation of an evidence-based practice for students with severe disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0162643418770639>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology Vol 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & G. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Canbolat, Y., & Özdemir, Ç. (2016). Eğitimde kanıt sorunu. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 76-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/26384/278000>
- Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2020). Evidence-based reviews: How evidence-based practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 6-13. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12213>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(3), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/1053451208321566>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev., Eds.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Crowe, C. C., Rivers, S. E., & Bertoli, M. C. (2015). Mind the gap: Accountability, observation and special education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(1), 21-43. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1114913>

- Çifci-Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E. & Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772.
- Çil, H., Kalkan, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 27-48. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Aksoy, V., Yanardağ, M., Günden, U. O., Kaymak, A., İnce, G., Kalaycı, C., Kalaycı, G. Ö., Canpolat-Çiğ, N. (2022, 26-29 Mayıs). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kanıt temelli uygulamalar: AFIRM modüllerinin uyarlanması ve kullanıcı görüşlerinin değerlendirilmesi [Sözlü bildiri]. 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Dinç, V., & Kalkan, S. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.29329/baflas.2022.547.1>
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Gersten, R., & Smith-Johnson, J. (2001). Reflections on the research to practice gap. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 356-361. <https://doi.org/10.1177/088840640102400409>
- Guckert, M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). Personalizing research: Special educators' awareness of evidence-based practice. *Exceptionality*, 24(2), 63-78. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986607>
- Hall, L. J., Grondon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions*, 25(1), 37-51.
- Hsiao, Y.-J., & Sorensen-Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Hudson, R. F., Davis, C. A., Blum, G., Greenway, R., Hackett, J., Kidwell, J., Liberty, L., McCollow, M., Patish, Y., Pierce, J., Schulze, M., Smith, M. M., & Peck, C. A. (2016). A socio-cultural analysis of practitioner perspectives on implementation of evidence-based practice in special education. *The Journal of Special Education*, 50(1), 27-36. <https://doi.org/10.1177/0022466915613592>
- Hugh, M. L., Johnson, L., & Fetting, A. (2024). Preschool special educators' exposure to and use of evidence-based and low-value practices for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 39(3), 150-162. <https://doi.org/10.1177/10883576241232898>
- İşcen-Karasu, F. & Kayahan-Yüksel, D. (2023). Özel eğitimde kanıta dayalı uygulamaların sistematik derlemesinde kullanılması önerilen yenilikçi bir çerçeve. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 686-704. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140543>
- Karaaslan, Ö., & Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı: Alanyazın taraması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4384/60182>
- Klehm, M. (2014). The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0888406414525050>

- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>
- Landrum, T. J., Cook, B. G., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education*, 23(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/074193250202300106>
- Lauderdale-Littin, S., & Brennan, M. (2018). Evidence-based practices in the public school: The role of preservice teacher training. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 369-375. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336195>
- Layden, S. J., Lorio-Barsten, D., Scott, L. A., & Hayden, K. E. (2022). Perceptions of 10 special education administrators on professional development for educators working with students with ASD. *Exceptionality*, 31(2), 102-117. <https://doi.org/10.1080/09362835.2022.2100390>
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- No Child Left Behind Act, Act of 2001, 2020 U.S.C.A. § 9101 et seq. (2001).
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/0271121408329171>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Özdemir, D., & Odluyurt, S. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 49-73. <https://doi.org/10.29228/kesit.54150>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, (31152), 07 Temmuz 2018, 22-77.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.). Pegem Akademi.
- Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1614-1623. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2316-2>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal (BMJ)*, 312(7023), 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/0888406417736571>
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' characteristics and ratings for evidence-based behavioral interventions. *Behavioral Disorders*, 37(1), 19-29.
- Tabak, M. (2021). Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen işbirliğine yönelik görüşleri (Tez Numarası: 707812) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin-İftar, E., Genç-Tosun, D., & Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3209-3235. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1368139>
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451216659466>

- Tseng, V. (2012). The uses of research in policy and practice. *Social Policy Report*, 26(2), 1-16.
- Wang, H. T., Chen, P. J., Lin, F. Y., Chen, M. C., & Hu, S. T. (2024). Systematic review of effects and key components of in-service special education teacher training in evidence-based practices for students with autism and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(1), 97-112. <https://psycnet.apa.org/record/2024-58303-008>
- What Works Clearinghouse. (t.y.). *Find what works*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>
- Wolf, P. J., & Hassel, B. C. (2001). Effectiveness and accountability (part 1): The compliance model. In C. E. Finn, A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 53-75). Progressive Policy Institute and Thomas B. Fordham Foundation.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Ek
Öğretmen Görüşme Formu

En son mezun olduğunuz eğitim düzeyini işaretleyiniz.	☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
Eğitiminizi hangi üniversite tamamladınız? (<i>Lisansüstü eğitim aldıysanız eğitiminizi tamamladığınız üniversite bilgisini de ekleyiniz.</i>)	
Üniversiteden hangi yıl mezun oldunuz? (<i>Lisansüstü eğitim aldıysanız eğitiminizi tamamladığınız üniversite bilgisini de ekleyiniz.</i>)	
Özel gereksinimli öğrencilerle kaç yıldır aktif olarak çalışıyorsunuz?	
Çalıştığınız kurum türünü seçiniz.	☐ Kamu ☐ Özel

1. Özel eğitimde kanıt temelli uygulamalar hakkında düşüncelerinizi en fazla 150 sözcükle açıklayınız?
Yanıtınız:
2. Lisans eğitiminizde kanıt temelli uygulamaları içeren bir ders aldınız mı? Aldıysanız size katkılarını en fazla 150 sözcükle açıklayınız?
Yanıtınız:
3. Lisans eğitiminizden mezun olduktan sonra kanıt temelli uygulamalar hakkında teorik ya da uygulamalı bir eğitim (seminer, çalıştay, proje vb.) aldınız mı?
Yanıtınız:
4. Özel eğitimde kanıt temelli uygulamalara ilişkin raporları, kitapları ve yayınları takip eder misiniz?
Yanıtınız:
5. Özel gereksinimli öğrencilerinizle çalışırken kanıt temelli uygulamalardan faydalanır mısınız?
Yanıtınız:
6. Özel gereksinimli öğrencilerinizle çalışırken kanıt temelli uygulamalardan <u>faydalanmıyorsanız</u> nedenini en fazla 150 sözcükle açıklayınız?
Yanıtınız:
7. En sık kullandığınız üç kanıt temelli uygulama hangileridir? (<i>Bu soruyu 5. soruya yanıtınız “evet” ise yanıtlayınız.</i>)
Yanıtınız:
8. Çalıştığınız okul yöneticileri, kanıt temelli uygulamalara ilişkin destekler sağlıyor mu?
Yanıtınız:
9. Çalıştığınız okul yöneticileri kanıt temelli uygulamalara ilişkin ne tür destekler sağlıyor? (<i>Bu soruyu 8. soruya yanıtınız “evet” ise yanıtlayınız.</i>)
Yanıtınız:



Evidence-Based Practices: Views, Knowledge and Support Status of Special Education Teachers

Samet Burak Taylan ¹

Abstract

Introduction: Although the concept of evidence-based practice (EBP) initially emerged in the field of medicine, it has since extended into the field of special education, particularly as the effectiveness of interventions has gained increasing importance. The use of EBPs in special education plays a critical role in achieving desirable outcomes for children with special needs. However, the implementation of EBPs in this field may vary depending on several factors, such as teachers' perspectives, their level of knowledge, and the support provided by school administrators. Therefore, this study examines special education teachers' views and educational experiences related to EBPs, as well as their implementation status of these practices and the extent of support they get from school administrators.

Method: This study was conducted using a basic qualitative research design. The participants were 23 special education teachers, all of whom graduated from special education programs and had been working in the field for approximately five years on average. The research data were collected online through a standardized open-ended interview approach and analyzed using descriptive analysis.

Findings: The responses obtained from the teachers were categorized under four main themes: (1) perspectives on EBPs, (2) training and knowledge related to EBPs, (3) implementation of EBPs, and (4) administrative support for EBPs. The study revealed four primary findings. First, although most special education teachers considered EBPs important, their level of knowledge regarding these practices appeared to be limited. Additionally, it was found that the majority of these teachers had not been trained on EBPs during or after undergraduate education. The third key finding indicated that when teachers provided examples of EBPs they claimed to implement, they occasionally cited practices that were not evidence-based. Lastly, most teachers reported receiving little or no support from school administrators in employing EBPs. This assistance for those who received support was primarily limited to physical arrangements in the classroom environment.

Discussion: The findings of this study align with previous research regarding special education teachers' educational experiences and knowledge related to EBPs. Considering the challenges teachers face in implementing EBPs and the lack of support from administrators, there appears to be a need for interventions at both the policy level and in terms of teacher competencies.

Keywords: Evidence-based practice, special education teacher, school administrator, students with special needs, quality education.

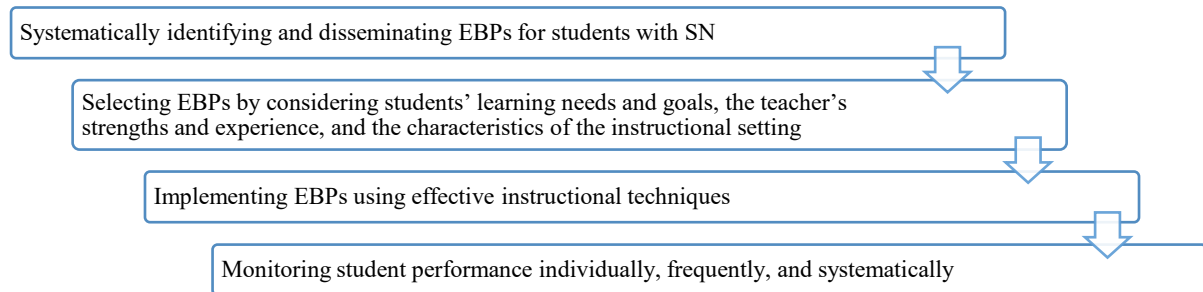
To cite: Taylan, S. B. (2024). Evidence-based practices: Views, knowledge, and support status of special education teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1512341>

¹Res. Assist., PhD, Ankara University, E-mail: sbtaylan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9569-9712>

Introduction

A desired outcome from an intervention largely depends on the effectiveness of the intervention implemented. To deliver an effective intervention, it is necessary to rely on practices whose impact on student outcomes has been tested and verified through rigorous scientific research, in other words, evidence-based practices (EBPs). The earliest studies on EBPs were conducted in the field of medicine to identify the most reliable approaches for achieving the best possible outcomes from interventions. Emerging under the term "evidence-based medicine," this concept is defined as a multi-step process that integrates the best and most current available evidence with clinical expertise and patient values and preferences (Sackett et al., 1996; Straus et al., 2019). Although research on evidence-based medical practices dates to the mid-19th century, the modern era of this movement is generally considered to have begun in the 1970s (Bennett et al., 1987; as cited in Odom et al., 2005). Following the developments in medicine, similar shifts occurred in the field of education, where increasing emphasis began to be placed on evidence derived from high-quality scientific research to inform instructional practices (Oakley, 2002). As the importance of delivering effective interventions in special education has gained increasing recognition, EBPs have become a growing global movement (Reichow & Volkmar, 2011; Wang et al., 2024). In the context of special education, the concept of EBPs is defined as a multi-step process used in making decisions about which interventions and services should be provided and what type of monitoring should be implemented to ensure the intervention has the desired effect (Reichow, 2018). According to another definition, EBPs are practices whose effectiveness on student outcomes has been demonstrated through high-quality scientific studies (Cook & Odom, 2013; Cook et al., 2020). Grounded in rigorous empirical evidence, EBPs are of critical importance in delivering educational services that are of sufficient quality to meet the needs of students with special needs (SN) (Leko et al., 2019). In international literature, this concept is most referred to as *evidence-based practice*. However, various Turkish translations have appeared in educational research, including *kanıt temelli uygulama* (e.g., Canbolat & Özdemir, 2016), *bilimsel dayanaklı uygulama* (e.g., Karaaslan & Kutlu, 2010), and *kanıta dayalı uygulama* (e.g., İşcen-Karasu & Kayahan-Yüksel, 2023). Given that the foundational concept of *evidence* in education is grounded in the effectiveness results demonstrated by experimental research (see Canbolat & Özdemir, 2016), and that EBPs in special education are determined by examining intervention studies that meet specific quality criteria, the term *evidence-based practice* is adopted in this study.

The importance of evidence-based practices (EBPs) for the development and learning of students with SN can be explained through the lens of the bioecological theory. This theory, which posits that an individual's development is shaped by multiple environmental factors beginning at birth, categorizes these factors into nested systems ranging from the most immediate to the most distal: the microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). According to the theory, both the elements within each system and the interactions between systems exert varying degrees of direct or indirect influence on an individual's development. Teachers and schools are situated within the microsystem, which includes elements that are closest to the individual and have a direct impact on their development. Factors such as teacher quality and school policies have been shown to affect student outcomes (Feng & Sass, 2013; Kyriakides et al., 2015). From a bioecological perspective, the EBPs implemented by teachers have a direct influence on the development and learning of SEN students. This position places a significant responsibility on teachers to support student growth and learning through the delivery of effective instructional practices. Cook et al. (2008) identified four main stages in the process of implementing EBPs in special education (see Figure 1), each of which highlights the responsibilities teachers bear in applying EBPs in the educational services they provide to students with SN. To maximize developmental and learning outcomes, there is a need for qualified teachers who can meet the requirements of these stages in practice. This need underscores the critical role of teacher preparation programs in equipping future educators with the skills necessary to implement EBPs effectively (Lauderdale-Littin & Brennan, 2018). From the perspective of bioecological theory, this need also emphasizes the importance of broader elements, such as formal institutions, legal regulations, and policy frameworks, that, while situated at more distal levels than the microsystem, still play a role in shaping educational practice and thus affect the quality of services provided to students with SN.

Figure 1*Stages of the EBP Implementation Process (Cook et al., 2008)*

Note: EBP = evidence-based practice; SN = special needs.

Special education services aim to support the adaptation of individuals with significant differences from their peers in terms of individual and developmental characteristics as well as educational competencies (Special Education Services Regulation [SERS], 2018). Achieving desired outcomes in this regard depends primarily on the delivery of high-quality educational services to individuals with SN by highly qualified teachers who possess up-to-date knowledge and implement effective practices with a high level of fidelity. Education policies should establish a foundation that promotes the use of effective practices and supports ongoing professional development (Davies, 1999). One example of efforts to promote the use of EBPs in educational services for students with SN can be seen in legal reforms enacted in the United States (U.S.), where legislation has explicitly emphasized the use of scientifically validated practices and the qualifications of teachers (No Child Left Behind Act [NCLB], 2001). It is reasonable to expect that highly qualified teachers who utilize these practices will produce better student outcomes (Boyd et al., 2018), as research has indicated a clear association between EBPs implemented with high procedural fidelity by teachers and positive developmental and learning outcomes (Brady et al., 2019; Odom, 2009; Schles & Robertson, 2019).

It is evident that enhancing the quality of education requires the implementation of practices grounded in high-quality scientific research and delivered with a high level of fidelity. Research indicate that teachers' instructional practices are shaped by their prior experiences, beliefs about instructional methods, and levels of knowledge regarding effective practices (Basckin et al., 2021; Buehl & Beck, 2015; Klehm, 2014). In the services they provide to students with SN, teachers may choose to use alternative practices that are ineffective or weakly supported by scientific evidence often based on prior positive experiences or recommendations from colleagues rather than relying on EBPs. As a result, EBPs may not be implemented at the desired level within educational services (Hugh et al., 2024; Landrum et al., 2002; Morrier et al., 2011). This situation has raised concerns about educational quality and sparked debates regarding the degree to which research is reflected in practice that is, the gap between research and implementation (Gersten & Smith-Johnson, 2001; Odom et al., 2005). When practitioners opt for unproven interventions instead of EBPs, they may deliver services that offer little or no benefit to students with SN (Paynter, 2015; Travers, 2017). The time spent on such ineffective practices constitutes an irreversible loss in terms of opportunities for effective intervention, ultimately resulting in missed learning opportunities that could have supported the development and learning of the student with SN (Schles & Robertson, 2019). From this perspective, the gap between research and practice represents a significant threat to the developmental and learning outcomes of students with SN.

Various studies conducted to identify the causes of the gap between research and practice and thereby support efforts aimed at closing this gap have frequently examined teachers' beliefs and attitudes toward EBPs as a key variable. In a study on this topic, Landrum et al. (2002) found that teachers perceived information obtained from colleagues as more useful, trustworthy, and accessible than information provided in university courses or academic journals. Similarly, in the study conducted by Boardman et al. (2005), it was reported that teachers often felt research did not address the needs of the SN student populations they served in their classrooms and that they relied on their colleagues for guidance. In a study by Hudson et al. (2016), special education teachers and school administrators working with students with low-incidence disabilities stated that they believed no research existed relevant to the groups they worked with, and even when research was accessible, they felt that EBPs defined for other student groups were not suitable for their students. In summary, the findings from these studies suggest that

teachers often prefer to rely on recommendations from colleagues rather than scientific research when shaping their instructional practices. Moreover, they tend not to view scientific studies as fully reliable or adequately responsive to their students' needs.

Teachers' knowledge of the EBPs they are expected to implement, as well as their attitudes and beliefs toward these practices, is a significant factor influencing their ability to utilize them in the educational services they provide. In this regard, several studies in the literature have examined teachers' levels of knowledge concerning EBPs. In one such study, Stormont et al. (2011) asked teachers to identify which of several presented practices were evidence-based. The results indicated that special education teachers were more likely than general education teachers to accurately identify EBPs and were also more confident in the positive effects of their practices on students with SN. In a study conducted in the U.S., Hsiao and Sorensen-Petersen (2019) investigated the extent to which special education teachers working with students with autism spectrum disorder had received training on EBPs during their undergraduate education and professional development experiences. They found that approximately 60% of the participants had received such training in both pre-service and in-service settings. In a study conducted in Türkiye by Dinç and Kalkan (2022) involving special education, preschool, and classroom teachers, it was reported that 53% of the teachers had previously received training on EBPs. However, many of them lacked sufficient knowledge to define the concept accurately. Another study by Tekin-İftar et al. (2023) found that between 48% and 90% of special education teachers had received training on EBPs. Nevertheless, the percentage of teachers who reported not using EBPs at all during the previous academic year ranged from 9% to 73%, depending on the specific EBP. Similarly, the proportion of teachers who felt highly competent in using EBPs varied from 11% to 61%, again depending on the specific practice. These findings were interpreted as suggesting that, although some teachers possess knowledge of EBPs, they do not use them as frequently as expected. In another study, more than 90% of participating special education teachers reported that they had taken at least one course on EBPs during their pre-service training (Ataş et al., 2023). However, the same study revealed that many teachers had difficulties defining the concept of EBPs and incorporating them into their instructional practices. A study by Çifci-Tekinarslan et al. (2018), focusing on the pre-service period, involved 11 senior-year students enrolled in a university's special education teacher preparation program. The study found that the participants could only provide superficial definitions of the EBP concept and were familiar with only a very limited number of EBPs. In another study conducted with special education teachers who had six or more years of experience, Çil et al. (2022) reported that only 27% of the participants had ever received training on EBPs. When asked to provide examples of EBPs, teachers cited practices such as direct instruction and discrete trial teaching which are recognized EBPs alongside practices such as animal-assisted therapy and auditory teaching, for which there is either no scientific evidence or insufficient empirical support. Similarly, in a study conducted by Özdemir and Odluyurt (2022), special education teachers' views and knowledge regarding EBPs were examined. The researchers found that many teachers either had no knowledge of the concept or defined it incorrectly. Taken together, the limited number of recent studies conducted in Türkiye with special education teachers and teacher candidates regarding EBPs reveals persistent challenges in teachers' educational experiences, knowledge levels, and implementation practices related to EBPs. However, there remains a need for further research to investigate the causes of these issues and to propose informed solutions.

To ensure the delivery of high-quality educational services, there is a need for systems (e.g., school administrators, local/regional authorities, policy frameworks) that encourage and support special education teachers in using EBPs in their work with students with SN. Administrators should organize professional development activities that promote the use of EBPs among teachers to enhance the quality and effectiveness of services provided to students with SN (Layden et al., 2022). Given their critical role in shaping the practices implemented within their institutions, administrators occupy an important position in the adoption of evidence-informed practices supported by high-quality scientific research (Alsuhaymi et al., 2024; Tseng, 2012). Fixsen et al. (2005) identified seven core components that support the implementation of EBPs by teachers, one of which is referred to as "facilitative administrative support." Therefore, in addition to teachers' perspectives and qualifications, the attitudes and support provided by school administrators are also key determinants of EBP implementation. In Türkiye, only one study has been identified that examines the administrative support provided to special education teachers in relation to the use of EBPs. In a study conducted by Çil et al. (2022), approximately 73% of special education teachers reported that EBPs were supported in their institutions. However, the study did not provide details on the nature of the support offered by administrators. Although not directly focused on EBPs, another study by Tabak (2021) revealed that the greatest challenges special education teachers faced in collaborating with administrative staff were related to administrators' limited knowledge and skills, a lack of recognition, and insufficient instructional materials. Consequently, there is a need for further research not only

into teachers' perspectives, knowledge, and practices regarding EBPs but also into the administrative support they receive from their supervisors. Considering this need and the existing research, the present study aims to examine special education teachers' views and educational experiences related to EBPs, as well as the extent to which they utilize EBPs and are supported by school administrators in doing so. The research questions guiding this study are presented below.

1. What are special education teachers' views regarding EBPs?
2. Have special education teachers received training on EBPs either during their teacher preparation programs or after graduation?
3. Do special education teachers follow current studies related to EBPs?
4. Do special education teachers use EBPs in the educational services they provide?
5. Are special education teachers supported by their school administrators in the implementation of EBPs?

Method

Model

This study was designed as a basic qualitative research study. Basic qualitative studies aim to understand and explain a phenomenon (Patton, 2018). In this study, the phenomenon under investigation is special education teachers' use of EBPs, which is considered significant in terms of the quality of educational services. In addition, related variables that are believed to influence this phenomenon such as teachers' educational and professional experiences, and support from school administrators were examined collectively. Therefore, this research represents a basic qualitative study that seeks to describe the current state of EBP implementation.

Study Group

In determining the study group, criterion sampling a type of purposive sampling, which is one of the non-random sampling methods was employed. Criterion sampling was chosen because it requires that participants have direct experience related to the phenomenon under investigation (Creswell, 2013). Accordingly, participants were required to have graduated from undergraduate programs in special education and to be actively working with students with SN. A total of 23 teachers participated in the study, all of whom had graduated from special education departments at 11 different universities. Participants were recruited through announcements shared on social media platforms where special education teachers are active. Demographic information about the participants is presented in Table 1. As shown in Table 1, nearly all of the 23 participating teachers held a bachelor's degree as their highest level of education ($n = 22$; 96%), had been working with students with SN for an average of approximately four and a half years ($\bar{x} = 4.65$), and the majority were employed in public schools ($n = 19$; 83%). The universities from which the teachers graduated were as follows: Anadolu University ($n = 2$; 9%), Ankara University ($n = 7$; 30%), Bolu Abant İzzet Baysal University ($n = 1$; 4%), Gazi University ($n = 3$; 13%), Karadeniz Technical University ($n = 1$; 4%), Maltepe University ($n = 4$; 17%), Medipol University ($n = 1$; 4%), Necmettin Erbakan University ($n = 1$; 4%), Sakarya University ($n = 2$; 9%), and International Cyprus University ($n = 1$; 4%).

Table 1

Teacher Demographics

Highest level of education completed (<i>n</i>)			Time elapsed since graduation (years)		Experience with students with SN (years)		Type of institution currently employed in (<i>n</i>)	
U	G	D	$\bar{x}$	Min.-Max.	$\bar{x}$	Min.-Max.	Public	Special
22	1	-	4.65	1-18	4.65	2-10	19	4

Note: D = doctorate; G = graduate; SN = special needs; U = undergraduate.

Data Collection Tools

To collect the research data, the researcher developed a Teacher Interview Form (TIF). The TIF consisted of two sections. The first section included questions about participants' most recent level of education, the universities they graduated from, their graduation years, the duration of their active work with students with SN, and the type of institution in which they were employed. The second section of the TIF contained questions regarding special education teachers' views on EBPs, their educational experiences related to EBPs, whether they follow current publications on EBPs, their use of EBPs in practice, and the level of support they receive from their school administrators.

During the development of the TIF, an initial item pool consisting of 11 questions related to demographic characteristics and EBPs was created. A content validation form, which included the research purpose and the interview questions, was prepared and shared with four experts who had completed their doctoral studies in the field of special education. These experts were asked to evaluate the clarity and relevance of each item using a 3-point Likert scale and to provide suggestions for revision where necessary. Three of the four experts returned feedback, while one did not respond. Based on the expert feedback, two items were removed from the TIF due to concerns regarding their appropriateness. For all remaining items, the experts rated both clarity and relevance at the highest level (3 out of 3), and some experts also provided suggestions for additions or revisions. The TIF was revised according to the expert recommendations, and the final version of the instrument was produced (see Appendix).

Data Collection and Analysis

A standardized open-ended interview approach was adopted for data collection, and participants' responses were collected in written form through an online platform. In this approach, all participants are asked the same pre-determined questions in the same order. This structure minimizes interviewer subjectivity and influence on the interview process (Yıldırım & Şimşek, 2018). The online data collection process was conducted via Google Forms. First, an open-ended response form was created on Google Forms using the questions from the TIF. The access link to the form was shared with teachers who volunteered to participate in the study, and they completed the form by answering the questions via the provided link. To reduce the likelihood that participants' responses would be influenced by social desirability concerns, the form was configured to ensure anonymity by not collecting any personal information (e.g., email addresses, names, names of institutions, etc.).

The research data were analyzed using descriptive analysis, one of the common analysis methods used in qualitative studies. Descriptive analysis is a deductive approach commonly employed in qualitative research, wherein the collected data are examined according to pre-determined themes based on the interview questions (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, based on the questions in the TIF, four themes were developed to guide the descriptive analysis process: *views on EBPs*, *EBP-related training and knowledge*, *implementation of EBPs*, and *administrative support for EBPs*. Following the creation of these themes, participants' responses were reviewed, grouped under the appropriate themes, and analyzed accordingly.

Validity and Reliability

Because the data were collected via anonymous forms that did not allow for the identification of respondents, it was not possible to conduct member checking by recontacting participants. Therefore, to examine the internal validity of the study, an expert review process was conducted. In an expert review, a specialist with expertise in the research topic critically examines the study design, the data collected, the analysis process, and the interpretation of findings and provides feedback to the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2021). Accordingly, the interview questions developed for data collection, the raw data, and the draft report were shared with a researcher who holds a PhD in special education and has conducted prior research on EBPs. Feedback from this expert was received, and necessary revisions were made based on their recommendations. The thick description was employed to strengthen the external validity of the study. Participant views were presented in the findings section through direct quotations. Finally, a peer debriefing (also known as an audit review) was conducted to enhance the trustworthiness of the study. Peer debriefing refers to the process by which an external expert compares the researcher's reported findings with the raw data to determine the degree of consistency (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, peer debriefing was carried out by a special education expert who had completed a master's degree in special education and was pursuing a PhD in the same field. A Peer Debriefing Form (PDF) was developed, which included a table listing the themes identified through descriptive analysis. The complete dataset and the findings report were shared with the expert along with the PDF. The expert was asked to review the data and findings and indicate whether the reported findings were consistent with the data by selecting either "Findings Confirmed" or "Findings Not Confirmed" on the PDF. As a result of the peer debriefing, the expert confirmed that the reported findings were consistent with the collected data across all identified themes.

Findings

The responses obtained through the TIF were presented under the predetermined themes in the following sections. For each theme, sample responses from participants were included. The participants associated with these responses were indicated using codes (e.g., P1, P2, etc.).

Views on EBPs

The teachers who participated in the study were asked to explain their views on EBPs. Five teachers (22%) stated that they had no knowledge or opinions about EBPs and therefore did not provide any responses on the topic. An examination of the responses provided by the remaining participants revealed that the majority of statements focused on either emphasizing the importance of EBPs ($n = 10$; 43%) or attempting to define the concept of EBP ($n = 8$; 35%). For instance, P6 stated, "I believe that evidence-based practices are extremely important for the quality and reliability of special education." Similarly, P13 remarked, "More effective educational outcomes can be achieved through scientifically validated methods and techniques," and P17 noted, "Rather than trying new practices whose outcomes I do not know, I prefer to use practices whose effectiveness and accuracy have been proven." These responses emphasize the role of EBPs in improving the quality of education. One participant (P2) highlighted their importance in terms of efficiency: "A sequence of procedures that have been proven effective beforehand in order to make the most of the limited time available." Additionally, several teachers attempted to define the concept of EBP. For example, P14 described them as, "Practices whose effectiveness has been demonstrated through comprehensive studies across students with different characteristics and goals," and P18 defined them as, "Practices known to be supported by scientific evidence in terms of knowledge base." With these views, teachers stated that EBPs are practices whose effectiveness has been determined by research. Diverse from the previously mentioned responses, P5 defined EBPs as "systematic practices that are effective for children with special needs," while P15 stated, "It means learning through association." In addition to views concerning the importance and definition of EBPs, P3 expressed that "... we often observe that individual differences significantly affect the usefulness of a method. From this perspective, it is difficult to say whether an evidence-based method is one hundred percent effective or not," thereby indicating that even evidence-based methods may not have the same effect on every child. Similarly, P1 stated, "... the role of evidence-based practices in special education is not sufficiently clear and explicit today. I believe they should be promoted further," emphasizing the need to better understand and disseminate the value of EBPs.

EBP-Related Training and Knowledge

The participating teachers were asked whether they had taken any courses covering EBPs during their undergraduate education and, if so, how these courses had contributed to their professional development. Eight teachers (35%) stated that they had not taken any courses that included EBPs during their undergraduate studies, while two teachers (9%) reported that they could not recall whether they had taken such a course. The remaining teachers ($n = 13$; 57%) indicated that they had taken courses related to EBPs, and three of them specifically named *applied behavior analysis* as a course in which EBPs were addressed during their undergraduate training. The courses identified by participants as containing EBP-related content included *applied behavior analysis* ($n = 3$), *social adjustment skills* ($n = 1$), teaching social skills to students with intellectual disabilities ($n = 1$), and *teaching concepts to students with intellectual disabilities* ($n = 1$). One of the teachers who reported having taken such courses stated, "... practices such as modeling, pivotal response teaching, peer tutoring, and video modeling were shown to be effective in student instruction" (P19), listing specific EBPs covered in the relevant course. Another teacher remarked, "I took a course in applied behavior analysis. I gained knowledge and experience on identifying, describing, and eliminating problem behaviors, as well as teaching desired behaviors as replacements" (P16), categorizing the EBPs learned in terms of their functions specifically, eliminating problem behaviors and promoting desired ones. When the teachers' responses were examined regarding how the EBP-related courses they had taken contributed to their professional development, the following statements were noted: "... I can now observe students' progress more clearly" (P14), "It helped me build confidence" (P17), and "I believe it was beneficial and a guiding experience in becoming a qualified teacher" (P6).

The participating teachers were asked whether they had received any training related to EBPs after completing their undergraduate education. The majority of the teachers ($n = 17$; 74%) stated that they had not received any training on EBPs following graduation. Among the six teachers who reported receiving EBP-related training after completing their undergraduate degrees, one stated, "I attended national special education congresses. I participated in webinar programs" (P16), while the others did not specify the platform or format through which they received such training. Considering P16's response, it may be interpreted that participation in special education congresses does not constitute formal training, whereas webinars can be regarded as short-term professional development activities conducted online with the aim of knowledge transfer. In addition, two teachers who indicated that they had not received any EBP-related training after their undergraduate education nonetheless emphasized their personal efforts to access information. One said, "I try to find things through my own research" (P17), while the other remarked, "I mostly learned by buying books myself" (P7). Teachers were also asked

whether they follow reports, books, or publications related to EBPs. Eleven teachers (48%) stated that they did not follow such sources, while twelve (52%) reported that they did.

Implementation of EBPs

When the participating teachers were asked whether they use EBPs while working with students with SN, 11 teachers (48%) reported that they do, while 12 teachers (52%) stated that they do not use EBPs in their work with students with SN. When those who did not use EBPs were asked for their reasons, they provided explanations such as, “I don’t have the opportunity to use them... I currently don’t have a student who needs this type of practice” (P1), “The methods I have learned on my own are more practical” (P15), and “I don’t think the school or the classroom I work in is very suitable for it” (P3). Additionally, five participants stated that the reason they do not use EBPs with students with SN is that they lack sufficient knowledge or have not received any training on EBPs. One participant explained, “Because I don’t have the necessary knowledge and experience” (P18), pointing not only to a lack of knowledge but also to a lack of experience as a justification. Therefore, it is clear that approximately half of the teachers participating in the study do not use EBPs with their students, and that a significant reason for this, based on their responses, is the lack of knowledge about EBPs.

Teachers who reported using EBPs in their work with students with SN were asked to name the three EBPs they use most frequently. Among the examples provided, six participants mentioned “applied behavior analysis (ABA),” three mentioned “token reinforcement,” three mentioned “social stories,” and two mentioned “video modeling.” For example, P14 stated, “Ignoring, differential reinforcement of incompatible behavior, and token reinforcement.” P16 reported using “applied behavior analysis, errorless teaching methods, and teaching with activity schedules,” while P20 listed “social stories, video modeling, and script fading.” However, it is noteworthy that two teachers gave examples of practices such as “BaSaRa” (P23) and “STIP” (P7), the effectiveness of which has not been studied in the literature.

Administrative Support for EBPs

The participating teachers were asked whether their school administrators provided them with any support related to EBPs. Sixteen teachers (70%) stated that their school administrators did not provide any support regarding EBPs, while seven teachers (30%) reported receiving such support. One participant who indicated a lack of support explained the situation by stating, “There is no one in the school who implements or knows about it” (P4). When the teachers who reported receiving support were asked about the types of support provided by their administrators, they generally indicated that it was related to materials and physical resources ($n = 4$). In addition to materials and physical resources, some teachers mentioned other types of support, such as “They take the lead” (P11), “They support us in receiving training and implementing practices” (P8), and “They provide support within the means available at the school” (P17).

Discussion

A total of 23 special education teachers, who graduated from various universities, participated in this study, which examined their views, knowledge, and prior educational experiences related to EBPs, as well as their efforts to obtain information about EBPs, their use of such practices, and the extent to which they are supported by administrators in this regard. The findings of the study generally revealed that the teachers held positive views toward EBPs, with some being able to define the concept accurately, while others either had no opinion or defined it incorrectly. More than half of the teachers reported receiving EBP-related instruction during their undergraduate education; however, the majority stated that they had not received any such training after graduation, and approximately half reported that they follow reports related to EBPs. Roughly half of the teachers stated that they do not use EBPs when working with students with SN, and a large majority reported receiving no support from their school administrators for the use of EBPs. These findings are discussed in detail in the following paragraphs.

An examination of the responses provided by the teachers regarding their views on EBPs revealed that five out of the 23 participants did not express any opinion, citing reasons such as “I have no knowledge or opinion.” Given the noteworthy nature of this finding, the graduation years of the teachers who did not respond were examined to better interpret the result. It was found that three of these teachers had graduated within the last five years, while the remaining two had graduated earlier. Among the 18 teachers who had completed their education in recent years, three (i.e., one in every six) reported having no knowledge or opinion about EBPs. This suggests that EBP-related content may not be adequately covered in undergraduate coursework or that the information provided during pre-service education may not be retained after graduation. Similar findings have also been reported in the literature, indicating that some special education teachers are not familiar with EBPs. For instance,

in a study conducted by Guckert et al. (2016), teachers expressed a lack of awareness of EBPs. Likewise, a study by Özdemir and Odluyurt (2022) conducted in Türkiye found that a large portion of teachers reported having little or no knowledge of the concept of EBP. Although the sample size and the qualitative nature of this study limit the generalizability of the findings (Patton, 2018), the fact that one in six teachers who have graduated in the last five years and are now providing educational services to students with SN report having no knowledge of EBPs raises concerns about the quality of educational services being delivered. In addition to this, nine of the participating teachers emphasized the importance of EBPs for the quality of educational services. From this perspective, it can be seen that nearly half of the teachers attribute value to EBPs in terms of implementing high-quality instructional practices. This finding may be considered promising for the future dissemination of EBPs and for improving the overall quality of education. Findings from other studies conducted in Türkiye similarly indicate that special education teachers consider EBPs to be beneficial and important (Ataş et al., 2023; Çil et al., 2022; Dinç & Kalkan, 2022). Ataş et al. (2023) found that teachers believed in the effectiveness of EBPs, and Çil et al. (2022) likewise reported that special education teachers acknowledged both the effectiveness of EBPs and the advantages they offer in instruction. Therefore, the current study's finding that special education teachers attribute value to EBPs is consistent with the studies conducted in Türkiye. As the final finding regarding teachers' views on EBPs, five teachers described EBPs as "practices determined by findings or evidence produced through scientific research," indicating that they had some understanding of how EBPs are defined and on what basis they are established. While this finding appears to be a positive indicator of teachers' perspectives and knowledge levels, the fact that some teachers defined EBPs inaccurately (e.g., "It means learning through association") suggests that there is still a need for knowledge support on the topic. Similar findings were reported in the studies by Ataş et al. (2023), Çil et al. (2022), and Dinç and Kalkan (2022), which noted that although teachers attributed importance to EBPs, they often struggled to define the concept accurately. In light of these findings, there appears to be a clear need to implement professional development activities to support special education teachers' knowledge of EBPs in Türkiye.

The findings related to the responses provided by the participating teachers regarding whether they had taken any courses on EBPs during their undergraduate education revealed that a considerable portion (approximately one-third) had not taken any course addressing the topic of EBPs. This finding may partly explain why some teachers reported having no knowledge or opinion about EBPs. Additionally, the fact that about one-third of the teachers had not received instruction on EBPs during their undergraduate studies may represent a disadvantage in terms of delivering high-quality and effective educational services to students with SN. In a study conducted in the U.S., Hsiao and Sorensen-Petersen (2019) presented teachers with a list of EBPs and examined whether these practices had been addressed in their undergraduate coursework. The results indicated that 20% of the teachers reported that EBPs were never addressed during their undergraduate education, and approximately 21% stated that, although EBPs were mentioned, they were discussed only incidentally and not in depth. Similarly, in a study conducted in Spain, Larraceleta et al. (2022) found that the majority of teachers had not encountered EBP-related learning experiences either during their preservice training or through professional development activities after beginning their professional lives. Although the findings of Hsiao and Sorensen-Petersen (2019) and Larraceleta et al. (2022) are consistent with those of the current study, it should be noted that the majority of participants in those studies had completed their undergraduate education more than a decade earlier. In contrast, most of the participants in this study had graduated relatively recently, based on the data collection timeline. Therefore, it is reasonable to expect that they would have completed their programs with access to more current, research-based information on EBPs. In a study conducted in Türkiye, a larger proportion of teachers than in the current study reported never having received prior training related to EBPs (Çil et al., 2022). In contrast, in a study by Tekin-İftar et al. (2023), it was found that for 25 out of 27 EBPs, more than half of the participating teachers had received training, most commonly during their undergraduate or graduate studies. The discrepancies between these findings may be attributed to the varying universities from which the special education teachers graduated. Nevertheless, both the present study and the study by Çil et al. (2022) highlight the need to improve preservice training on EBPs. Considering the critical role of preservice education in shaping teacher quality consequently, student learning and developmental outcomes it is strongly recommended in the literature that EBPs be more comprehensively addressed in undergraduate coursework (Lauderdale-Littin & Brennan, 2018). This recommendation can be operationalized through courses that explain the historical evolution of the EBP concept, its defining characteristics, and the procedures used to identify EBPs, while also fostering information and scientific literacy related to EBP sources (i.e., the ability to locate and effectively use relevant studies) and providing opportunities to observe exemplary practices.

The findings regarding whether teachers received training on EBPs after completing their undergraduate education indicate that the majority of participants (17 out of 23) had not participated in any post-graduation training related to EBPs. Among those who reported engaging in educational activities on the topic after graduation, only one teacher mentioned attending online seminars (webinars), while the others did not specify where they had received such training. Additionally, only two of the teachers who did not participate in any training expressed that they had made personal efforts to acquire further knowledge on EBPs. A similar finding was reported in the study by Tekin-İftar et al. (2023), where it was shown that special education teachers' participation in training activities on EBPs outside of undergraduate or graduate education was considerably lower compared to formal university-based instruction. When the findings from the present study are considered alongside those of Tekin-İftar et al. (2023), it becomes evident that only a very limited number of special education teachers have attempted to improve their knowledge of EBPs following graduation. Accordingly, there is a need for nationally accessible, regularly updated, and widely disseminated resources that provide up-to-date information on EBPs based on the latest research findings in order to meet teachers' continuing informational needs. At the same time, teachers' motivation to access such resources and update their professional knowledge must be supported. There are internationally recognized and reliable sources for acquiring information on EBPs (e.g., Autism Focused Intervention Resources & Modules [AFIRM], n.d.; What Works Clearinghouse [WWC], n.d.), and AFIRM, one such source, has been translated into Turkish (Diken et al., 2022). With the national dissemination of such resources, it would be possible for special education teachers to access detailed and current information about EBPs during their professional careers, even if they did not gain sufficient knowledge and experience during their undergraduate training. However, to ensure teachers' using these resources effectively, they also require appropriate support.

When teachers' views on EBPs are considered alongside their efforts to acquire knowledge about EBPs both during preservice training and throughout their professional lives, it becomes evident that initiatives are needed to enhance teachers' level of knowledge. Although official institutions do not interact directly with students with SN, they exist at the exosystem level (Bronfenbrenner, 1979) and influence individual development according to the bioecological model. Therefore, these institutions must develop and implement policies that support the knowledge base of teacher candidates during preservice training and of teachers during their professional careers regarding EBPs. There is a reciprocal relationship between teachers' knowledge and beliefs (Basckin et al., 2021; Buehl & Beck, 2015). Teachers' views and beliefs about EBPs may influence their use of such practices (Hudson et al., 2016). Thus, to support the implementation of EBPs, policies should not only aim to increase teachers' knowledge of EBPs but also include attitude-based initiatives that target their beliefs and perspectives about EBPs and the implementation of effective instructional practices.

Responses to questions regarding the participating teachers' use of EBPs revealed that more than half of the teachers did not use EBPs when working with students with SN. A significant portion of those who reported not using EBPs stated that this was due to a lack of knowledge. Among the teachers who indicated that they used EBPs with students with SN, when asked to provide examples of the practices they used, the most frequently cited example was "applied behavior analysis," which is not a specific practice but rather a discipline that underpins many practices. Following this, the most mentioned examples were reinforcement, social stories, and video modeling all of which are identified in recent studies as EBPs (Steinbrenner et al., 2020). However, the number of teachers who provided these accurate examples was notably limited in comparison to those who either did not provide any examples or cited practices that are not considered EBPs. Since teachers' knowledge levels can influence their beliefs about EBPs, knowledge is critical for implementation as well (Basckin et al., 2021). The findings of this study suggest that teachers' understanding of what constitutes an EBP needs further support. In contrast to this study, Ataş et al. (2023) and Tekin-İftar et al. (2023) reported that a larger portion of teachers in their studies claimed to use EBPs. However, consistent with this study, Ataş et al. (2023) found that most teachers who claimed to use EBPs actually referred to applied behavior analysis—a foundational discipline rather than a specific practice. Similarly, in the study by Tekin-İftar et al. (2023), although 14 out of 27 EBPs had been used by at least half of the special education teachers during the previous academic year, none of the practices were used daily by more than half of the participants. Taken together with other studies conducted in Türkiye, these findings suggest that, although teachers may report using EBPs, they face various limitations in doing so. One plausible explanation is that not having received EBP-related coursework during their undergraduate education leads to insufficient knowledge, which subsequently hinders EBP implementation in their professional practice. These limitations underscore the need to include EBP-focused coursework in preservice teacher education programs. Moreover, the Special Education Services Regulation (SERS, 2018), which outlines how special education services should be delivered, currently does not mandate that teachers use EBPs or be held accountable for the

effectiveness of the instruction they provide. This lack of legal obligation may also partially explain why most teachers in Türkiye do not use EBPs. Accountability defined as ensuring that established standards are met in educational services is crucial for maximizing student outcomes and ensuring the effective use of public resources (Crowe et al., 2015; Wolf & Hassel, 2001). Therefore, official institutions, which influence individuals indirectly at the exosystem level with their decisions shaping the practices (Bronfenbrenner, 1979), must enact regulations that require teachers to use EBPs in instruction and be accountable for the effectiveness of their interventions. In addition to policy changes, the provision of adequate support for teachers in implementing EBPs should not be overlooked. Such support can be delivered through professional development activities targeting in-service teachers. School or regional administrators should identify teachers who lack sufficient knowledge or experience with EBPs and refer them to professional development programs designed to improve their competence (Hsiao & Sorensen-Petersen, 2019). Research in the field of special education has shown that professional development practices such as in-class coaching and corrective feedback based on recordings of instruction sessions can be effective in supporting teachers' use of EBPs (Brock et al., 2018; Hall et al., 2010).

The findings related to special education teachers' perceptions of administrative support for EBPs indicate that the majority of teachers reported receiving no support from their school administrators in this regard. Among those who stated that they were supported by administrators, most specified that the support was limited to materials and physical arrangements. In another study conducted in Türkiye, Dinç and Kalkan (2022) found that three-quarters of teachers reported being supported by their institutions in using EBPs; however, that study did not include specific findings on the types of support teachers received from their schools. Although the current study and that of Dinç and Kalkan (2022) yielded different findings, it remains important to examine both teachers' perceptions of being supported and the nature of the support they report receiving. It is important to consider that merely providing physical or material resources does not constitute sufficient support for enabling teachers to effectively use EBPs and that administrators should take an active role in developing and implementing institutional policies to promote using EBPs. School administrators are known to play a critical role in supporting the implementation of EBPs in instruction for students with SN (Tseng, 2012; Fixsen et al., 2005). A lack of administrative support may hinder the dissemination of EBPs within educational settings. To overcome this disadvantage and thereby enhance the quality of educational services, school administrators must provide facilitative support that extends beyond material provisions. Such support should also involve the development of enabling school policies and the improvement of teacher competencies. Accordingly, it is recommended that systems be established to help school leadership access up-to-date research on EBPs and support the implementation of these practices in their schools. Collaboration between policymakers and school leadership is essential for building such systems. It is further suggested that administrative support could be strengthened through the establishment of an accountability-centered system in which teachers and schools that successfully implement EBPs with high fidelity and support students in achieving their long-term goals are formally recognized and rewarded.

Limitations and Strengths

This study has limitations in terms of generalizability, as it was conducted with a small group of participants. Additionally, since the participating teachers were recruited through public announcements and their responses were collected anonymously, it was not possible to verify whether they were indeed special education teachers. However, this limitation is common to all studies in which participants are not required to submit documents verifying their graduation status. Nevertheless, an examination of the universities and graduation years reported by the participants revealed that the relevant universities were offering undergraduate special education teacher preparation programs during those years. Another limitation of the study is related to the data collection tool, which consisted of written responses to questions answered online. This method did not allow for follow-up or probing questions to be asked to deepen participants' responses. As a result, the level of detail in the responses depended on how participants interpreted the questions and how much detail they chose to provide. Despite this limitation, the use of a written and anonymous response format is considered a strength, as it likely reduced the influence of social desirability on participants' answers. Another strength of the study is the diversity of the sample, which included teachers working in both public and private institutions who graduated from ten different universities. In this respect, the study is believed to offer a reflective snapshot of the current situation in Türkiye regarding special education teachers' views and knowledge about EBPs, their use of these practices, and the support they receive from school administrators.

Conclusion and Suggestions

In conclusion, the findings of this study reveal that both special education teachers' level of knowledge regarding EBPs and the number of teachers who implement these practices are quite limited. Moreover, administrative support an important factor in achieving desired developments in this field appears to be insufficient. In addition to the current lack of adequate administrative support, the absence of legal regulations that would require teachers to deliver effective instruction and be held accountable is considered a major barrier to the widespread use of EBPs. Therefore, immediate action is needed to improve the quality of educational services provided to students with SN.

Based on the findings of this study, it is recommended that steps be taken toward the development of a nationwide policy to support special education teachers' knowledge of and implementation of EBPs. The proposed policy should include the expansion and dissemination of information resources in Turkish on EBPs across all educational settings; the regular evaluation of teachers' knowledge and use of EBPs to identify areas of need; the establishment of incentive systems to reward teachers who demonstrate strong performance in this area; and the provision of effective in-service training programs for teachers identified as having limitations. In addition, new legal regulations should introduce accountability requirements. For future research, it is recommended that observational studies be conducted in the professional settings of special education teachers who report using EBPs in order to assess the fidelity with which they implement these practices. Furthermore, given that both the current study and existing national research have highlighted the need to improve teachers' knowledge and use of EBPs, future studies should focus on the design and implementation of interventions aimed at supporting teachers in this area.

References

- Alsuhaymi, A., Alhammadi, M., & Eltantawy, M. M. (2024). Administrative and leadership requirements for implementing evidence-based practices in special education programs: The perspective of special education teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1411968. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1411968>
- Ataş, B., Özsandıkçı, İ., Olçay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practices among special education teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981>
- Autism Focused Intervention Resources & Modules. (n.d.). *AFIRM modules*. <https://afirm.fpg.unc.edu/node/137>
- Basckin, C., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2021). Teacher beliefs about evidence-based practice: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 106, 101727. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101727>
- Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education*, 39(3), 168-180. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030401>
- Boyd, B., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2018). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Springer.
- Brady, L., Padden, C., & McGill, P. (2019). Improving procedural fidelity of behavioural interventions for people with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(4), 762-778. <https://doi.org/10.1111/jar.12585>
- Brock, M. E., Seaman, R. L., & Gatsch, A. L. (2018). Efficacy of video modeling and brief coaching on teacher implementation of an evidence-based practice for students with severe disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0162643418770639>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology Vol 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & G. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Canbolat, Y., & Özdemir, Ç. (2016). Eğitimde kanıt sorunu [Evidence issue in education]. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 76-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/26384/278000>
- Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2020). Evidence-based reviews: How evidence-based practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 6-13. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12213>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(3), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/1053451208321566>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni [Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans., Eds.). Siyasal Kitabevi. (Original book published 2013)
- Crowe, C. C., Rivers, S. E., & Bertoli, M. C. (2015). Mind the gap: Accountability, observation and special education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(1), 21-43. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1114913>

- Çifci-Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E. & Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri [Special education teacher candidates' views on evidence-based practices]. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772.
- Çil, H., Kalkan, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi [An examination of the opinions of special education teachers about the evidence-based practices used for the education of children with ASD]. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 27-48. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Aksoy, V., Yanardağ, M., Günden, U. O., Kaymak, A., İnce, G., Kalaycı, C., Kalaycı, G. Ö., Canpolat-Çiğ, N. (2022, May, 26-29). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kanıt temelli uygulamalar: AFIRM modüllerinin uyarlanması ve kullanıcı görüşlerinin değerlendirilmesi [Evidence-based practices for individuals with autism spectrum disorders: Adaptation of AFIRM modules and evaluation of user opinions] [Paper presentation]. 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Dinç, V., & Kalkan, S. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi. [An examination of the opinions of teachers working with individuals diagnosed with special learning disabilities about scientifically based practices]. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.29329/baflas.2022.547.1>
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Gersten, R., & Smith-Johnson, J. (2001). Reflections on the research to practice gap. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 356-361. <https://doi.org/10.1177/088840640102400409>
- Guckert, M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). Personalizing research: Special educators' awareness of evidence-based practice. *Exceptionality*, 24(2), 63-78. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986607>
- Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions*, 25(1), 37-51.
- Hsiao, Y.-J., & Sorensen-Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Hudson, R. F., Davis, C. A., Blum, G., Greenway, R., Hackett, J., Kidwell, J., Liberty, L., McCollow, M., Patish, Y., Pierce, J., Schulze, M., Smith, M. M., & Peck, C. A. (2016). A socio-cultural analysis of practitioner perspectives on implementation of evidence-based practice in special education. *The Journal of Special Education*, 50(1), 27-36. <https://doi.org/10.1177/0022466915613592>
- Hugh, M. L., Johnson, L., & Fetting, A. (2024). Preschool special educators' exposure to and use of evidence-based and low-value practices for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 39(3), 150-162. <https://doi.org/10.1177/10883576241232898>
- İşcen-Karasu, F. & Kayahan-Yüksel, D. (2023). Özel eğitimde kanıt dayalı uygulamaların sistematik derlemesinde kullanılması önerilen yenilikçi bir çerçeve [An innovative framework suggested for use in the systematic review of evidence-based practices in special education]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 686-704. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140543>

- Karaaslan, Ö., & Kutlu, M. (2010). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı: Alanyazın taraması [Social story use in individuals with autism spectrum disorder: A literature review]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4384/60182>
- Klehm, M. (2014). The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0888406414525050>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>
- Landrum, T. J., Cook, B. G., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education*, 23(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/074193250202300106>
- Lauderdale-Littin, S., & Brennan, M. (2018). Evidence-based practices in the public school: The role of preservice teacher training. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 369-375. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336195>
- Layden, S. J., Lorio-Barsten, D., Scott, L. A., & Hayden, K. E. (2022). Perceptions of 10 special education administrators on professional development for educators working with students with ASD. *Exceptionality*, 31(2), 102-117. <https://doi.org/10.1080/09362835.2022.2100390>
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- No Child Left Behind Act, Act of 2001, 2020 U.S.C.A. § 9101 et seq. (2001).
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/0271121408329171>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Özdemir, D., & Odluyurt, S. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri [Opinions of teachers of students with autistic spectrum disorder on evidence-based practices]. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 49-73. <https://doi.org/10.29228/kesit.54150>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, (31152), 07 Temmuz 2018, 22-77.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem Akademi.
- Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1614-1623. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2316-2>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal (BMJ)*, 312(7023), 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/0888406417736571>
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' characteristics and ratings for evidence-based behavioral interventions. *Behavioral Disorders*, 37(1), 19-29.

- Tabak, M. (2021). *Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen işbirliğine yönelik görüşleri [Views of school principals and special education teachers about principal-teacher collaboration during the implementation of special education programs]* (Tez Numarası: 707812) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin-İftar, E., Genç-Tosun, D., & Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri [Special education teachers' knowledge, experiences, and professional development needs on evidence-based practices]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3209-3235. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1368139>
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451216659466>
- Tseng, V. (2012). The uses of research in policy and practice. *Social Policy Report*, 26(2), 1-16.
- Wang, H. T., Chen, P. J., Lin, F. Y., Chen, M. C., & Hu, S. T. (2024). Systematic review of effects and key components of in-service special education teacher training in evidence-based practices for students with autism and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(1), 97-112. <https://psycnet.apa.org/record/2024-58303-008>
- What Works Clearinghouse. (n.d.). *Find what works*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>
- Wolf, P. J., & Hassel, B. C. (2001). Effectiveness and accountability (part 1): The compliance model. In C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 53-75). Progressive Policy Institute and Thomas B. Fordham Foundation.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.

Appendix
Teacher Interview Form

Please select the highest level of education you have completed.	☐ Undergraduate ☐ Graduate ☐ Doctoral
Which university did you graduate from? <i>(If you have completed a postgraduate degree, please also indicate the name of the university where you earned it.)</i>	
In which year did you graduate from university? <i>(If you have completed a postgraduate degree, please also indicate the year of graduation.)</i>	
How many years have you been actively working with students with special needs?	
Please select the type of institution you are currently employed in.	☐ Public ☐ Special

1. Please describe your thoughts on evidence-based practices in special education in no more than 150 words.
Response:
2. Did you take a course that included evidence-based practices during your undergraduate studies? If yes, please explain how it contributed to your professional development in no more than 150 words?
Response:
3. Since graduating from your undergraduate program, have you received any theoretical or practical training on evidence-based practices (e.g., seminars, workshops, projects, etc.)?
Response:
4. Do you follow reports, books, or publications related to evidence-based practices in special education?
Response:
5. Do you use evidence-based practices when working with your students with special needs?
Response:
6. If you do not use evidence-based practices when working with your students with special needs, please explain the reason(s) in no more than 150 words?
Response:
7. What are the three evidence-based practices you use most frequently? <i>(Please answer this question only if your answer to question 5 is "yes.")</i>
Response:
8. Do the administrators at your school provide support related to evidence-based practices?
Response:
9. What kind of support do your school administrators provide regarding evidence-based practices? <i>(Please answer this question only if your answer to question 8 was "yes.")</i>
Response: