



## Alan Dışı Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi

### Review of Researches Related to Competencies of Special Education Teachers Graduated from Alternative Certification Programs

**Özge Ünlü**, Millî Eğitim Bakanlığı, [ozgezybk@gmail.com](mailto:ozgezybk@gmail.com) ORCID: 0000-0003-2569-2851

**Macid Ayhan Melekoğlu**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, [macidayhan@gmail.com](mailto:macidayhan@gmail.com) ORCID: 0000-0002-9933-5331

**Emre Ünlü**, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [eskemre@gmail.com](mailto:eskemre@gmail.com) ORCID: 0000-0003-0795-9022

**Öz.** Eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısında meydana gelen artış ile birlikte bu çocuklar ile çalışacak olan öğretmen gereksinimi de artmaktadır. Hızlı bir şekilde artış gösteren bu öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla dünyada ve ülkemizde geleneksel öğretmen yetiştirme programlarına alternatif farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada, alanyazında 2008-2018 yılları arasında alternatif sertifika programlarına ilişkin gerçekleştirilmiş olan veriye dayalı araştırmalar incelenmiştir. Çalışma bulguları ışığında alternatif sertifika programlarının avantajları incelendiğinde; alternatif sertifika programlarındaki öğretmenlerin hızlı bir şekilde yetiştirildiği, programların kısa, düşük maliyetli ve okul temelli olduğu ve farklı alanlardan gelen kişilerin programa dahil edildiği görülmektedir. Alternatif sertifika programlarının dezavantajları incelendiğinde ise; öğretmen adayları yetiştirilirken eğitimsel ve bilimsel teorilerin üzerinde pek durulmadığı, adayların sınırlı formal eğitim ile hazırlanıyor oldukları, programların geçerliliği ve sonuçlarına ilişkin sınırlı sayıda bilimsel çalışma ve bulgunun olduğu ve programların niteliğinde önemli eksiklik ve sorunlar olduğu görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Alternatif sertifika, özel eğitim, öğretmen yetiştirme, alan dışı özel eğitim.

**Abstract.** With the increase of the number of the students with special needs, the requirement of special education teacher shows a rapid rise. In order to meet this teacher need there are different teacher training implementations in the world. In this study, the researches implemented about alternative certificate programs (ACP) between 2008-2018 were examined. When the advantages of the ACP are investigated, it is seen that teachers are trained expeditiously, these programs are short, low cost, school based and the persons from different branches are included in these programs. When the disadvantages of the ACP are investigated it is seen that while training teacher candidates it is not given importance to educational and scientific theories, the teacher candidates are trained with a limited formal education, there is limited number of scientific knowledge about the validity and findings of these programs and there are essential problems and deficiency in quality of these programs.

**Keywords:** Alternative certification, teacher training, special education, competency.

#### SUMMARY

##### Introduction

Education staff mentioned in definition of special education comprises special education teachers who have been working with the children with special needs. The process of teacher training has been implemented by universities in our country and when the processes of teacher training are investigated it is seen that there are various implementations both among countries and in the countries itself. In the system of teacher training there have been two different models. First of them is "simultaneous approach" that knowledge and skill are taught together and the other one is "sequential approach" that getting education in a higher education institution; pedagogy,

teaching and classroom implementations are provided by separate courses (Kilimci, 2009; Snoek and Zogla, 2009). In our country simultaneous approach is based on and processes of teacher training are carried through by the higher education institutions. When the Department of Special Education teacher training bachelor's degree program in more than thirty universities in our country is investigated, it is seen that 138 hours of education program are theoretical, 24 hours of it are practice so the education program is composed of 162 hours and 65 different lessons. It is seen that the number of children with special needs is increasing in Turkey and in the world day by day. As a result of this increase demand of teacher who will work with the children with special needs increases, too. At this point it can be seen that existing teacher training systems are inadequate to meet teacher demand rising. As a result of this situation it is seen that there have been teacher training systems being used in Turkey and in the world as an alternative to traditional teacher training process. These alternative teacher training programs have met the teacher demands rising. It is seen that there have been studies in the literature include different results about competences and qualifications of special education teachers who graduated from the alternative certificate programs and the proficiencies of alternative certificate programs. The aim of this study is to search the studies intended for alternative certificate programs. The aim of this study is to search the studies intended for alternative certificate programs which educate non-area special education teachers and designate the present situation, tendency and requirements.

## **Method**

In this research the studies related to the alternative certificate programs educate special education teachers were analyzed by using descriptive content analysis. Descriptive content analysis is to investigate the studies related to a designated target group by using determined criteria and aim systematically and to summarize the results by analyzing (Çalık and Sözbilir, 2014). In this research the studies related to alternative certificate programs implemented on educating special education teacher in last ten years were evaluated. In order to determine the studies included it was designated four criteria. These are (a) the studies should have been implemented special education area, (b) the studies should have been published between 2009-2018, (c) the studies should have been published in peer-reviewed journals and (d) studies directly should have included alternative certificate programs. As the result of scanning 66 studies have been reached. After investigating the studies reached 14 studies which were implemented based on data and related to directly alternative certificate programs in special education teacher training were determined. Fourteen studies obtained were investigated in terms of aim, participants, method, data collection instruments used and findings and the results have been discussed particularly in conclusion. The results were compared by the second observer who has a Ph.D. degree in special education by using the same key words. It has been seen that both of the observers reached and analyze the same studies at %100 percentage of accuracy.

## **Results**

In six of the studies the main purpose was to determine the needs of special education teachers graduated from alternative certificate programs. The results got from the studies intended to determine the needs of special education teachers graduated from alternative certificate programs have shown that these special education teachers had some important short-comings and needed supports about some subjects such as “ using augmentative technology, working abilities with paraprofessionals in cooperation, special education process and procedures, the use of material, what to teach and how to teach, classroom and behavior management, planning lesson, documentation and knowledge level of autism”.

In six of the studies searched special education teachers graduated from the alternative certificate programs were compared with special education teachers who graduated from traditional programs or graduated from alternative certificate program of another areas in terms of diverse variables. In four of these studies special education teachers graduated from alternative certificate program were compared with special education teachers graduated from traditional programs in terms of different variables. In another study factors that affect decision making of special education teachers graduated from alternative certificate programs and general education

teachers were compared. Finally in those comparison studies viewpoints about alternative certificate programs of special education teachers graduated from alternative certificate programs and the bilingual teachers graduated from alternative certificate programs were handled.

In one of the other studies, viewpoints about web seminar of special education teacher candidates who were going on an alternative certificate program within the scope of distant training were handled. In the last study, work lives of teachers graduated from alternative certificate programs and working in the field already were investigated and troubles they had were tried to be determined.

## **Discussion and Conclusion**

When the advantages and disadvantages of alternative certificate programs are investigated in the light of study findings it can be said that educating the teachers in alternative certificate programs expeditiously, being short, low cost and school based of the programs and including the individuals who come from different fields into the programs are the advantages of these programs. Also it is exposed that the teachers who completed an alternative certificate program have generally less attraction rate than the teachers who graduated from the traditional programs.

When the disadvantages of alternative certificate programs are investigated, that not to put emphasis on educational and scientific theories while training teacher candidates, preparing the candidates with a limited formal education and having limited number of scientific knowledge related to the content of these implementations and the training process of the candidates are said to be the disadvantages of the programs. Although some of the alternative certificate programs, include experiences and lessons related to pedagogy and methodology, most of these alternative certificate programs do not consider these lessons significant in teacher training and defend that content knowledge is enough. However, it is emphasized in the literature that pedagogy knowledge and implementation are important and compulsory for the special education teachers. In order to be consistent and effective, an alternative certificate program needs to focus on a comprehensive pedagogy knowledge and the pedagogy lesson on which the alternative certificate program focus should include the subjects such as learning theories, developmental theories, motivation theories, assessment of student, teaching methods, education principals, classroom management, preparing an effective lesson plan, using different methods for instructional goals and choosing materials related to the curriculum. Nevertheless some studies have pointed out that the teachers who got education expeditiously in alternative certificate programs have major deficiencies in behavior management and teaching strategies and have difficulty in solving problems, critical thinking and innovativeness.

## **GİRİŞ**

Son yıllarda özel eğitim hızla gelişmekte olan bir alan olarak göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 yılında çıkarmış olduğu ve halen yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimi, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi," olarak tanımlamaktadır (MEB, 2018). Tanımda bahsi geçen özel olarak yetiştirilmiş personel ifadesi, özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş personeli kastetmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Bu bağlamda Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme çabaları 1950'lerden bu yana devam etmektedir.

Ülkemizde özel eğitim personeli yetiştirme konusunda atılan ilk adımlar 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü ile başlamış, ardından 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim bölümünün kurulmasıyla devam etmiştir. Sonrasında, 1978 yılında "Özel Eğitim öğretmenliği sertifika programı" ile farklı alanlarda çalışan öğretmenlere; özellikle de

ilkokul öğretmenlerine Özel Eğitim öğretmenliği sertifikası verilerek öğretmen yetiştirilmiştir (Akçamete ve Kaner, 1999). Bu çerçevede, 1981 yılında Anadolu Üniversitesi'nde de "Özel Eğitim Sertifika Programı" başlatılmış ve bu program başladıktan iki yıl sonra da Eğitim Fakültesi'nde dört yıllık özel eğitim öğretmenliği lisans programı açılmıştır. Daha sonra Anadolu, Gazi ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerinde kurulan özel eğitim bölümlerinde zihin, işitme ve görme engelliler alanlarında öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Akçamete, 2009). Öğretmen yetiştirmedeki bu çabalar eğitim sistemimizdeki özel eğitim öğretmeni sayısını, çok hızlı olmasa da, arttırmaya başlamıştır.

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre ülkemizde 2017-2018 öğretim yılı itibariyle farklı yetersizlik gruplarına göre 26 okul türünde, toplam 1395 ayrı okul/sınıf/kurum bulunmakta ve bu okullarda 12846 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2018). Ancak bu öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinden oluşmakta, özel eğitim öğretmeni sayısı ise oldukça sınırlı kalmaktadır. Aynı verilere göre eğitim sistemimizde özel eğitim kapsamında eğitim alan 353610 öğrencinin öğretmenleri özel eğitim öğretmeni olarak adlandırılmakta, ancak bu öğretmenlerden kaçının özel eğitim lisans programlarından mezun olduğu ise bilinmemektedir (Cavkaytar, 2014). Eğitim alanında son yıllarda yaşanan gelişmeler ve devlet destekleri sonrasında MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından açıklanmış verileri ışığında, 2007 yılında eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenci sayısı 39520 iken 2018 yılında bu sayının 353610 olduğu ve öğrenci sayısında yaklaşık 10 katlık bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca 2007 yılında öğrencilere hizmet veren öğretmen sayısı 6811 iken 2018 yılında bu sayının yaklaşık iki arttığı ve 12846 olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğrenci sayısındaki büyük artışa rağmen öğretmen sayısındaki artışın yetersiz kaldığı ve öğretmen ihtiyacının giderek artmakla birlikte yeterince karşılanamadığı görülmektedir.

Devlet tarafından özel eğitim için sağlanan destekler, özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarını ve özel eğitimden yararlanan çocuk sayısını arttırmakta, ancak bu artan sayının ihtiyacı kadar özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda üniversiteler yetersiz kalmaktadır. Özel eğitim okulları ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmını ise sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve ücretli öğretmenler oluşturmakta ve benzer şekilde özel eğitim lisans programlarından mezun olmuş özel eğitim öğretmeni sayısı ihtiyaca göre yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı artan öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla kısa süreli sertifika programları düzenlemektedir. Dolayısıyla, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunu, kısa süreli sertifika ya da kurs programlarına katılan öğretmenler oluşturmaktadır (Cavkaytar, 2014). Ancak bu konuda gözden kaçırılmaması gereken en önemli nokta, çocuklara doğrudan özel eğitim hizmetini sunan özel eğitim öğretmenlerinin niteliği olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının en önemli sorumluluğu nitelikli öğretmen yetiştirmektir (Güven, 2001). Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının temel hedefi ise; öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamaları meslek yaşamlarında uygulayabilecek yeterliğe ulaşmalarını sağlamaktır, ancak araştırmalar öğretmenlerin bu uygulamaları okullarındaki uygulamalara yansıtılmalarında başarısız olduklarını göstermektedir (Paulsen, 2005). Bu bağlamda UNESCO (1996) yaptığı çalışmayla, bilimsel dayanaklı etkili eylem plânı ve stratejilerin geliştirilmesi ve bunların eğitim bakanlıkları tarafından uygulanmasıyla öğretmen yetiştirme sorununun evrensel bir şekilde çözümlenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca, Sindelar, Brownell ve Billingsley (2010) özel eğitim öğretmenlerinin eğitimiyle ilgili var olan durumu ve geleceğe yönelik önerilerini konu alan araştırmalarında bu konudaki araştırma gereksiniminin halen devam ettiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin en önemli gereksinimlerinden biri farklı gereksinimdeki öğrencilerle çalışabilecek nitelik ve yeterliğe sahip olmalarıdır.

Özel eğitim öğretmenliği diğer öğretmenlik mesleklerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Öncelikle özel eğitim öğretmenleri oldukça heterojen bir grupla çalışmaktadırlar (Cavkaytar, 2014). Özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına ek olarak yetersizliklerinden kaynaklanan çok farklı özellikler de taşımaktadırlar. Bu da, öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında çok daha fazla bilgi ve beceri

gerektirmektedir. Bu nedenle, iki grubun öğretmenlik eğitimleri farklılık göstermektedir. Genel eğitim öğretmenliği bölümlerinde normal gelişim ve akademik becerilerin öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaşılırken, özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde normal gelişim ile birlikte çok sayıdaki yetersizlik durumlarının özellikleri, tanınması, değerlendirilmesi, farklı akademik konuların öğretimi ve her yetersizlik durumuna uygun öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn, 2003). Ayrıca özel eğitimde branşlaşmaya çok fazla gidilememektedir. Tek bir öğretmen birçok alanda özel gereksinimli öğrenciye öğretim yapmaktadır. Bu nedenle de özel eğitim öğretmeni hem farklı akademik becerilerin öğretimini hem de iletişim, sosyal beceriler, özbakım becerileri, cinsel eğitim, oyun, müzik, drama gibi pek çok farklı alanda öğretim yapmak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmen adayları için eğitim süreci genel eğitim öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine göre çok daha yoğundur (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn, 2003).

Ülkemizde Özel Eğitim Bölümü öğretmen yetiştirme lisans programı incelendiğinde; öğretim programınının 138 saati teorik, 24 saati ise uygulama olmak üzere toplam 162 saatlik 65 farklı dersten oluştuğu görülmektedir. Özel eğitim alanına özgü olan ve programda "Alan Eğitimi" dersleri olarak belirtilen dersler ise; Özel Eğitim, Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek, İşitme ve Görme Yetersizliği, Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Uygulamalı Davranış Analizi, Özel Eğitimde Değerlendirme, Özel Eğitimde Bütünleştirme, Türk İşaret Dili, Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi, Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim, Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması, Braille Okuma-Yazma, Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem, Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi, Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Özel Eğitimde Matematik Öğretimi, Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi, Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor, Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi, Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi, Özel Eğitimde Oyun ve Müzik, Özel Eğitimde Aile Eğitimi, Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi, Özel Eğitimde Materyal Tasarımı, Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Düzenlemeler dersleri ile alana özgü seçmeli 12 dersten oluşmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Özel Eğitim bölümünde öğrenim gören lisans öğrencileri, belirtilen tüm bu derslerden başarılı oldukları takdirde mezun olarak diploma almaya hak kazanmaktadırlar. Lisans Programının içeriği göstermektedir ki; Özel Eğitim Bölümünden mezun olan öğretmen adayları yoğun bir ders ve uygulama sürecinden geçmektedirler. Lisans programlarındaki bu yoğun eğitim programına kıyasla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kısa süreli eğitim programlarıyla Özel Eğitim Öğretmeni yetiştirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Eğitim Öğretmeni açığını kapatma gerekçesiyle açılan sertifika programlarının sözü edilen nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ne kadar başarılı olduğu ise tartışma konusudur. Bakanlık tarafından verilen Özel Eğitim Sertifika Programı'nın dört ardışık kurstan oluştuğu; bu kursların 320 saatinin teorik, 220 saatinin ise uygulamalı olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci kurs 80 + 80 toplam 160 saatlik teorik eğitimden; üçüncü kurs 80 saat teorik, 160 saat uygulamalı eğitimden; dördüncü kurs ise 80 saat teorik, 60 saat uygulamalı eğitimden oluşmaktadır. Kursiyerlerin başarısının ise 50 sorudan oluşan çoktan seçmeli sınav ile değerlendirilerek sadece 45 puan ve üzeri not almaları halinde başarılı sayılacakları ifade edilmektedir. Sayısal veriler göz önünde bulundurulduğunda; Özel Eğitim Lisans Programı'nda eğitim gören öğrencilerin toplam 1932 saat teorik ders alırken, sertifika programlarında eğitim gören öğretmenlerin ise toplam 320 saat teorik ders aldıkları; alınan tüm derslerin (teorik + uygulama dersleri) toplamına bakıldığında ise Özel Eğitim Lisans Öğrencilerinin 2268 saat, sertifika programı öğretmenlerinin ise 540 saat ders aldıkları görülmektedir (MEB, 2014). Özel Eğitim Bölümü lisans programındaki ders içerikleri ve süresi ile sertifika kurs programı ders içerikleri ve süresi Tablo 1'de verilmiştir. Bu sayısal veriler sertifika programları ile lisans programları arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin bu uygulamalar ile karşılaştırılırken diğer ülkelerde de özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda çeşitli uygulamalara yer verilmektedir.

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin nasıl olduğu incelendiğinde ise ülkeler arasında özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci ve içeriğinin oldukça farklı özellikler sergilediği görülmektedir. AB ülkeleri arasında Bologna reformları esas alınarak

programlar geliştirilmiş olmakla birlikte, ülkelere göre öğretmen yetiştirmeye ayrılan süre 2 ile 5.5 yıl arasında değişmektedir. AB ülkelerinde genellikle 3-4 yıllık lisans eğitimlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Musset, 2010). Bununla birlikte; Finlandiya, Portekiz, İzlanda, Fransa, İspanya gibi ülkelerde bu süre 4-5 yıla çıkmakta ve programlar yüksek lisans programı gibi yürütülmektedir (Kilimci, 2009; Snoek ve Zogla, 2009). Bu durum, açık bir şekilde öğretmenin statüsünün ve almış olduğu eğitimin niteliğinin artmasında olumlu etkiye sahip bir durum olarak görülmektedir.

Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde iki model ağırlık kazanmaktadır. Bunlardan birincisi konu, bilgi ve becerilerin aynı anda öğretildiği “eş zamanlı yaklaşım”; diğeri ise bir yüksek öğrenim kurumunda eğitimin alındığı; pedagoji, öğretim ve sınıf uygulamalarının ayrı kurslar ile verildiği “ardışık yaklaşım”dır (Kilimci, 2009; Snoek ve Zogla, 2009). Hollanda ve Fransa gibi bazı AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme süreci üniversite statüsünde olmayan yüksek öğrenim kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Snoek ve Zogla, 2009). Ancak, Fransa öğretmen yetiştirme sürecini tamamen üniversitelere taşıma kararı alarak üniversite statüsünde olmayan yüksek öğrenim kurumlarında öğretmen yetiştirme uygulamasından uzaklaşmaya başlamıştır. AB ülkelerinde, 1980 yılından sonraki süreçte öğretmen yetiştirmede üniversitelerin ön plana çıktığı ve çoğunlukla öğretmen eğitiminin üniversiteler tarafından verilmekte olduğu görülmektedir (Musset, 2010). Bunların yanı sıra İngiltere, Almanya, Estonya, Litvanya gibi ülkelerde iki ila üç yıl gibi kısa bir sürede “hızlandırılmış” olarak ifade edilen öğretmen yetiştirme uygulamalarının da yer aldığı dikkat çekmektedir.

Ülkelerin tamamında, öğretmen olabilmek için lise ya da dengi bir okuldan başarı ile mezun olma önkoşulu aranmaktadır. Az sayıda ülkenin sınav yolu ile öğretmen adayı yetiştirdiği görülmektedir. Örneğin, Litvanya öğretmen adayı seçiminde bir “motivasyon testi” uygulamaktadır. Yunanistan’da ise Türkiye’dekine benzer şekilde gerçekleştirilen bir yüksek öğrenime giriş sınavı sonrasında öğretmen adayları üniversitelere yerleştirilmektedir (Sarakinioti ve Tsatsaroni, 2015). Finlandiya’da, orta öğretim kurumundaki başarı durumu, çalışma geçmişi, ikincil bir seçim aşaması, görüşme ve yazılı aşaması ve öğretim esnasında gözlemlenmeden oluşan bir seçim süreci bulunmaktadır (Musset, 2010). Ancak, yine de öğretmen adayının seçimi konusunda bir uzlaşma bulunmamakta; lise başarısı, akademik başarı ve farklı değişkenleri ölçecek testlerin kullanılması, görüşme ve mülakat yapılması gibi farklı değerlendirme sistemleri üzerinde tartışılmakta ve bu konuda araştırmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinin içeriği incelendiğinde ise, hem ülkeler arasında hem de ülkelerin kendi içerisinde farklı uygulamaların bulunduğu dikkati çekmektedir (Musset, 2010). AB ülkelerinde standart bir uygulama bulunmamakla birlikte içerikler üç farklı grupta ele alınmaktadır (Snoek ve Zogla, 2009). İlk olarak, az sayıda ülkede öğretmen eğitimi sürecine ilişkin içerik ve dersler yasalar ile belirlenmiştir. İkinci olarak ise, bazı ülkelerde standartların ve yeterliliklerin belirlenmesine rağmen ders ve içeriklere ilişkin karar verme yetkisi üniversite ya da yükseköğretim kurumlarına verilmiştir.

Üçüncü grupta yer alan ülkelerde ise, herhangi bir standart ya da yeterlilik çerçevesi bulunmayıp, içerik seçimi tamamen üniversite ve yüksek öğrenim kurumlarına bırakılmıştır. Derslerin içeriklerini; alana özgü konular, tamamlayıcı ve yardımcı konular, pedagoji, psikoloji, felsefe vb. gibi genel eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması oluşturmaktadır. Aynı zamanda çalışılacak olan çocukların yaşına göre de öğretmenlerin alacağı içeriğin değiştiği görülmektedir. Örneğin, ilköğretim ve okulöncesi grupta çalışacak olan öğretmenler için pedagoji ağırlıklı bir içerik sağlanırken, ikinci kademe ve sonrasında çalışacak olan öğretmen adayları için daha fazla alana özgü derslerin olduğu programlar sağlanmaktadır. Almanya ve Litvanya’da gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, üniversitelerin yarısından daha azında öğretmen adaylarına kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklara yönelik derslere yer verildiğini ortaya koymuştur (Cornu, 2015).

Danimarka ve İsviçre gibi ülkelerde ise, genel eğitimdeki öğretmen adaylarına kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklara yönelik derslerin verilmesi yerine uzmanlaşmaya ve alan uzmanı öğretmenlerin yetiştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. 29 ülkenin %10’undan daha azı özel gereksinimli çocuklar için ayrı öğretmen yetiştirilmesi ve uzmanlaşmaya yönelirken,

pek çoğu farklı gereksinimlere sahip bireylerle çalışabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik genişletilmiş müfredatlardan yararlanmaktadır. AB ülkelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ise hem akademik hem de uygulamaya yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Harris ve Lazar, 2011). Fransa, Malta, Kuzey İrlanda gibi az sayıda ülke öğretmen adaylarının çok yönlü olarak değerlendirilmesi için portfolyo değerlendirmesinden yararlanmakta ve bu sayede öğretmen adaylarının gelişiminin daha iyi gözlemlenebileceğini belirtmektedirler. AB ülkelerindeki özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine benzer şekilde Amerika'da da çeşitli uygulamaların yer aldığı dikkati çekmektedir.

ABD'deki özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci incelendiğinde, tıpkı AB ülkelerinde olduğu gibi eyaletlere göre farklı uygulama ve sistemlerin bulunduğu ve standart bir uygulamanın yer almadığı görülmektedir. ABD'de, bazı AB ülkelerine benzer şekilde eş zamanlı öğrenim süreci ile özel eğitim öğretmeni yetiştirilmekte ve genellikle bu süreç iki aşamalı olarak yürütülmektedir (Musset, 2010). İlk olarak adayın bir lisans derecesinin sahip olması, sonrasında ise Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından onaylanmış bir denklik programını başarı ile tamamlaması gerekmektedir (Kauffman, Hirsch, Badar, Wiley ve Barber, 2014). Bu konseye göre özel eğitim öğretmenleri; özel eğitimin tarihi, yasalar, kanıt temelli uygulama ve yöntemler ile öğrencilerin özellikleri, müfredat içeriği ve hedefleri, öğretim becerileri alanlarında bilgi sahibi olmaktadır (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2005). Öğrencilerin mezun olması için kendilerine verilen ders, kurs ve seminerler ile girmiş oldukları sınavlardan başarılı olmaları gerekmektedir. Fakat, ABD'de ülke çapında %98 oranında özel eğitim öğretmeni ihtiyacı bulunması sebebiyle (Boyer ve Gillespie, 2000; ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 2001) bu ihtiyacı bölgesel ya da belirli bir alanda karşılamak amacıyla 2002 yılında "No Child Left Behind (NCLB)" isimli yasa yürürlüğe girmiş ve alternatif sertifika programları önemli bir artış göstermiştir (Mastropieri, Scruggs ve Mills, 2011). Bu yasaya uyum sağlamak için 200 saatlik resmi eğitimden geçen, fakat yeterli eğitim almadığı düşünülen öğretmenlerin hızlı bir şekilde yetiştirildikleri görülmektedir (Dai, Sindelar, Denslow, Dewey, Rosenberg, 2007). ABD'nin 47 eyaletinde en az bir alternatif program yer almakta ve sistemde yer alan öğretmenlerin yaklaşık 1/5'i bu programlardan gelmektedir. Alternatif sertifika programları yerel çaplı olup okulun bulunduğu bölge ya da eyaletin eğitim departmanı tarafından finanse edilmektedirler (Walsh ve Jacob, 2007). Bu sertifika programlarındaki öğretmenler yazın yoğun bir eğitim almakta, aldıkları eğitimin içeriğini ise; öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimi gibi dersler oluşturmaktadır (Kauffman ve diğ., 2014). ABD'deki alternatif sertifika programlarına benzer şekilde AB ülkelerinin de özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda sertifika programlarına başvurduğu görülmektedir.

İktisadi İşbirliği ve Geliştirme Teşkilatı (OECD) ülkelerinin 2/3'ü öğretmen eğitiminde alternatif sertifika programlarına yer vermektedir. Alternatif uygulamaların geleneksel uygulamalara göre pek çok ülke tarafından tercih edilmesinin en önemli nedenleri ise; düşük maliyetli olmaları, programların kısa ve okul temelli olması ve özel eğitim öğretmenlerinin başka öğretmenler aracılığı ile mevcut ihtiyaçları hızlı bir şekilde kapatacak biçimde yetiştirilmeleridir (Musset, 2010). Bu tür hızlı sertifika programları öğretmenlik ve uzmanlık alanı dışında, farklı geçmişleri olan kişileri hızlı bir şekilde özel eğitim öğretmeni olarak istihdam ettiğinden dolayı heterojen bir yapıya sahip olarak nitelendirilmektedirler (Lai ve Grossman, 2008). Bu programlarda, becerilerin uygulamalar aracılığıyla çalışma esnasında kazanıldığı varsayılmakta ve iyi bir uzmanın danışmanlığı ön plana çıkmaktadır; ancak eğitimsel ve bilimsel teorilerin üzerinde pek durulmamakta ve adaylar sınırlı formal eğitim ile yaklaşık bir iki hafta gibi kısa bir sürede yetiştirilmektedirler (Musset, 2010).

Alternatif sertifika programları genellikle okul temelli ya da okula dayalı öğretmen yetiştirme uygulamaları olarak da adlandırılmaktadır. Bunun nedeni, bu tür uygulamaların yerel idareler ve okullar tarafından finanse ediliyor ve yürütülüyor olmasıdır. Hollanda'da gerçekleştirilen alternatif sertifika programlarında, okullar kendi öğretmen ihtiyaçlarını kendi programları ile karşılamaktadırlar. Benzer uygulamalara İngiltere'de de yer verildiği görülmektedir. İngiltere'de Öğretmen Eğitim Ajansı, geleneksel üniversite temelli uygulamaların dışında, işe yerleştirmede okul temelli olarak takip edilebilecek 32 alternatif seçenek

sunmaktadır. Bu uygulamalarda okullar yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde aktif bir şekilde rol almaktadır.



**Tablo 1. Zihin engelliler sınıf öğretmenliği kurs tamamlama programı ile özel eğitim öğretmenliği lisans programının karşılaştırılması**

Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği (Tamamlama) Kursu Programı			Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı		
Kurs No	İlgili Konu Başlığı	Süre (saat)	Ders Dönemi	Dersin Adı	Süre (saat)
K1	Özel Eğitim Hizmetleri	8			
K3	Özel Eğitim	2			
K3	Özel Eğitime ihtiyaç Duyan Bireyler	6			
K3	Engelli Oluş Nedenleri	1	1	Özel Eğitim	2 X14
K3	Özel Eğitimin Tarihçesi ve Gelişimi	2			
K3	Engel Gruplarının Yaygınlık Oranları	4			
K1	Diğer Engel Grupları	8			
		<b>31</b>			<b>28</b>
K1	Zihin Engelliler	8			
K1	Zihin Engellilerin Özellikleri	8			
K1	Zihin Engellilerin Eğitimi	8			
K3	Zihinsel Engelliler	2			
K3	Zihinsel Engellilerde Öğrenmenin Aşamaları	3			
K3	Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması	2	1	Zihin Yetersizliği ve OSB	2X14
K3	Zihinsel Engellilerin Düzeylerine Göre Gelişim Özellikleri ve Yaygınlık Oranları	6			
K3	Zihinsel Engelin Önlenmesi	2			
K3	Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Model ve Yöntemler	8			
		<b>45</b>			<b>28</b>
K3	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutumlar	2			
		<b>2</b>			
K3	Zihinsel Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi	5	3	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	3x14
K3	Okul Öncesi Dönem Özel Eğitim Hizmetleri	2			
		<b>7</b>			<b>42</b>
K2	Davranış Değiştirme	8	3	Uygulamalı Davranış Analizi	3x14
K3	Uygulamalı Davranış Analizi	8			
		<b>16</b>			<b>42</b>

**Tablo 1 Devamı**

K3	Özel Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme Yöntemleri	3	3	Özel Eğitimde Değerlendirme	3x14
		<b>3</b>			<b>42</b>
K1	Zihin Engellilerden Kavram Öğretimi Yöntemleri	8			
K1	Zihin Engellilerde Beceri Öğretimi Yöntemleri	8			
K4	Zihin Engellilerde Kavram Öğretimi	18			
K4	Zihin Engellilerde Beceri Öğretimi	15	4	Zihin Yetersizliğinde Kavram Öğretimi	2x14
K2	Bilişsel Hazırlık Becerilerinin Öğretimi	4			
K2	Psiko-motor becerilerin Öğretimi	4			
		<b>57</b>			<b>28</b>
K2	Matematik Öğretimi	8	5	Özel Eğitimde Matematik Öğretimi	3x14
K4	Zihin Engellilerde Matematik Öğretimi	14			
		<b>22</b>			<b>42</b>
K3	Özel Eğitimde Destek Hizmetler	3	3	Özel Eğitimde Bütünleştirme	2x14
K1	Zihin Engelli Bireylere Destek Eğitim Programı	8	6	Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi	5x14
		<b>11</b>			<b>98</b>
K1	BEP Geliştirme	8	4	Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planları	2x14
K3	BEP Hazırlama	4			
K3	BEP'i Değerlendirme	6			
		<b>18</b>			<b>28</b>
K1	Zihin Engellilerde İletişim	8			
K2	Dil, Konuşma ve Alternatif İletişim Becerilerinin Öğretimi	4	4	Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi	3x14
K4	Zihinsel Engellilerde İletişim Becerileri	10			
		<b>22</b>			<b>42</b>
K2	Hayat Bilgisi Öğretimi	4			
		<b>4</b>			
K2	Okuma Yazma Öğretimi	4			
K4	Zihin Engellilerde Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi	14	5	Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi	3x14
K2	Türkçe Öğretimi	8			

**Tablo 1 Devamı**

		26			42
K2	Günlük Yaşam becerilerinin Öğretimi	4			
K2	Toplumsal Yaşam becerilerinin öğretimi	4			
K2	Sosyal Hayat Becerileri Öğretimi	8	6	Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretilmesi	3x14
K2	Öz-bakım becerilerinin Öğretimi	4			
		<b>20</b>			<b>56</b>
K2	Sınıf Yönetimi	8	6	Sınıf Yönetimi	2x14
		<b>8</b>			<b>28</b>
K2	Aile Eğitimi ve Rehberliği	8	6	Özel Eğitimde Aile Eğitimi	2x14
K4	Özel Eğitimde Aile	7			
		<b>15</b>			<b>28</b>
K3	Türkiye'de Özel Eğitim Sistemi ve Mevzuatı	7	8	Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Düzenlemeler	2x14
K3	Engellilerde Özel Eğitim Düzenlemeleri	2			
		<b>9</b>			<b>28</b>
			2	Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek	2x14=42
			2	İşitme ve Görme Yetersizliği	2x14=42
			3	Türk İşaret Dili	2x14=28
			4	Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim	2x14=28
			4	Braille Okuma Yazma	2x14=28
			4	Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem	<b>5x14=70</b>
			5	Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	<b>3x14=42</b>
			5	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	3x14=42
			5	Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor	2x14=28
			6	Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi	2x14=28
			6	Özel Eğitimde Oyun ve Müzik	2x14=28
			7	Özel Eğitimde Materyal Tasarımı	3x14=42
				12 Seçmeli Ders (2 saat.....)	576

Bu alternatif programlara dahil olmak isteyen yüksek öğrenim kurumlarının ise mutlaka bu sistemdeki okullar ile işbirliği ve ortaklık gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Husbands, 2008). Ayrıca, bu programlara öğrenci olarak kabul edilmek için ülkeden ülkeye farklılık gösteren kriterler bulunmaktadır. Örneğin; İsviçre’de bulunan alternatif programlara girebilmek için akademik geçmiş, mesleki deneyim ve kişisel yeterlilikleri gösteren kapsamlı bir dosya gerekmekte ve sürece dahil olacak adaylar belirlenirken oldukça seçici davranılmaktadır. Ancak, Belçika’da bu programlara girmek için özel bir ön koşul bulunmamaktadır. Danimarka ve İsveç’te ise uzaktan eğitim programlarına katılarak öğretmen olunmasını sağlayan uygulamaların olduğu görülmektedir (Musset, 2010). Alanyazında alternatif sertifika programlarından yetişmiş olan özel eğitim öğretmenlerinin yeterlilikleri ve nitelikleri ve alternatif sertifika programlarının yeterliliklerine ilişkin farklı sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, alanyazında alan dışı özel eğitim öğretmeni yetiştiren alternatif sertifika programlarına yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaları inceleyerek mevcut durum, eğilim ve gereksinimleri belirlemektir.

## YÖNTEM

Çalışma kapsamında özel eğitim öğretmeni yetiştirme üzerine gerçekleştirilmiş olan alternatif sertifika uygulamalarına ilişkin çalışmalar betimsel içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel içerik analizi belirlenmiş bir hedef kitleyle ilişkili yapılmış çalışmaların belirlenen ölçütler ve bir amaç doğrultusunda sistematik olarak derlenerek incelenmesi ve sonuçların analiz edilerek özetlenmesidir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

### *Araştırmaların Belirlenmesi*

Bu çalışmada özel eğitim öğretmeni yetiştirme üzerine gerçekleştirilmiş olan alternatif sertifika uygulamalarına ilişkin son on yılda yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamına alınacak makalelerin belirlenmesinde dört kriter belirlenmiştir. Bunlar; (a) çalışmaların özel eğitim alanında gerçekleştirilmiş olmaları, (b) çalışmaların 2009 ile 2018 yılları arasında yayımlanmış olması, (c) makalelerin hakemli dergilerde yayımlanmış olması ve (d) çalışmaların doğrudan alternatif sertifika programlarını içeriyor olmasıdır. Çalışma kapsamındaki makalelere ERIC, EBSCO, Web of Science, Google Akademik elektronik veri tabanlarında tarama yapılarak ulaşılmıştır. Bu taramalarda, belirlenen yıl aralığında “special education, special education teacher training, special education teacher education, alternative teacher education, inservice training, special education teacher preparation” anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin Türkçe karşılıkları “ve / veya” seçenekleri ile birleştirilerek kullanılmıştır. Bu taramalar sonucunda, toplam 66 çalışmaya erişilmiştir. Erişilmiş olan çalışmalar incelendikten sonra, doğrudan özel eğitim öğretmenliğinde alternatif sertifika uygulamalarına yönelik veriye dayalı olarak gerçekleştirilmiş olan 15 çalışma belirlenmiştir. Özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ikinci bir gözlemci tarafından aynı anahtar kelimeler ile tarama gerçekleştirilerek elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. İki gözlemcinin %100 doğrulukta aynı çalışmalara ulaştıkları görülmüştür. Elde edilen 15 çalışma; amaç, denekler, yöntem, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular dikkate alınarak incelenmiş ve inceleme sonuçları bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

## BULGULAR

Alanyazında gerçekleştirilen özel eğitimde alternatif sertifika programlarına ilişkin tüm çalışmalar gözden geçirilerek son on yılda yapılmış olan çalışmalar betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Alternatif sertifika programlarındaki bireyler ile gerçekleştirilen ve ilgili ölçütleri karşılayan 15 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda özel eğitim alanındaki sertifika programlarında eğitim görmekte olan ya da alternatif sertifika programlarını tamamlamış olan bireylerin farklı açılardan incelendikleri görülmektedir. Elde edilmiş olan

çalışmalar; “katılımcılar, kullanılan araç ve yöntemler, amaç, bulgular, tartışma ve öneriler” başlıkları altında incelenmiş ve elde edilen sonuçlara Tablo 2’de yer verilmiştir.

İncelenen çalışmaların altısında alternatif sertifika (AS) rogramı mezunu özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerinin belirlenmesinin çalışmaların temel amacı olduğu görülmektedir (Bell, Cihak ve Judge, 2010; Casey ve diğ., 2011; Karge, Pierson, ve Robinson, 2011; Casey, Dunlap, Brister, ve Davidson, 2011; Hauber, Mehta, Combes, 2015; Sayman, Chiu, ve Lusk, 2018). AS mezunu özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalardan elde edilen sonuçlar AS programı mezunu özel eğitim öğretmenlerinin; “destekleyici teknoloji kullanımı, para profesyoneller (Örn, yardımcı öğretmen) ile işbirliği içerisinde çalışma becerileri, özel eğitim süreci ve prosedürler, materyal kullanımı, ne öğreteceği ve nasıl öğreteceği, sınıf ve davranış yönetimi, ders planlama, dokümantasyon ve otizm bilgi düzeyi ” gibi konularda önemli eksiklikleri ve destek ihtiyaçları olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar aynı zamanda AS programlarının öğretmenlerin bu gereksinimlerini giderecek şekilde yeniden planlanmaları ve bu konulara programlarda daha fazla önem verilmesinin gerekliliğini de vurgulamışlardır.

İncelenen çalışmaların yedisini, AS programı mezunu özel eğitim öğretmenlerinin geleneksel program (GP) mezunu özel eğitim öğretmenleri ya da başka alandan AS programı mezunu öğretmenler ile çeşitli değişkenler açısından karşılaştırdıkları çalışmalar oluşturmuştur. Bu çalışmalardan dördünde, AS programı mezunu özel eğitim öğretmenleri ile GP mezunu özel eğitim öğretmenleri farklı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır (Alhamisi, 2011; Bruno, Scott, Willis, 2018; Robertson, and Singleton, 2010; Sivrikaya ve Yıkmış, 2016; Flower, McKenna, Haring, 2017). Bu çalışmaların sonuçları; AS programı mezunlarının istihdam oranlarının GP mezunlarına göre daha yüksek olduğunu, GP mezunlarının alanda çalışma süresinin daha uzun olduğunu, AS programı ve GP mezunu öğretmenlerin genel not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, öğretmen yeterliliği sınavı Praxis II’den aldıkları puanların benzer olduğunu, mezun oldukları programlardan memnuniyet düzeyleri arasında farklılık olmadığını, davranış yönetimi konusunda geleneksel program mezunun öğretmenlerin anlamlı şekilde daha iyi olduğunu göstermiştir. Bir başka çalışmada ise AS mezunu özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin öğretmenliğe karar vermelerini etkileyen faktörler karşılaştırılmıştır (Hogan ve Bullock, 2012). Bu çalışmanın sonuçları her iki gruptaki öğretmenler için de “topluma yardım etme ve kendini tatmin etme” faktörlerinin öğretmen olma tercihlerinde önemli olduğunu göstermiştir. AS mezunu özel eğitim öğretmenleri ayrıca “çocuklarla olan geçmiş deneyimlerinin” de öğretmenlik mesleğini seçmelerinde büyük rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üniversite temelli olmayan bir AS programını tercih etme nedenlerine bakıldığında ise; öğrenim görürken para kazanma ve sertifika programını tamamlamak için gereken sürenin kısa olmasının ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca hem AS programı mezunu özel eğitim hem de AS programı mezunu genel eğitim öğretmenleri; “öğrenciyle çalışma yolları, öğretimin aldığı zaman ve değerlendirme süreci” konularında AS programlarında yeterince hazırlanmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak ele alınan karşılaştırma çalışmasında ise, AS özel eğitim ve AS iki dilli öğretmenlerin AS programına ilişkin bakış açıları ele alınmıştır (Casey ve diğ., 2011). Bu çalışmanın katılımcısı olan her iki gruptaki öğretmenler de AS programını seçme nedenleri olarak; “programın süresini, programın ünü ve kabul edilme kriterlerini, programın maliyetinin uygunluğunu” belirtmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmenler de “zaman yönetimi, ne öğreteceğini bilme, öğrencinin gereksinimlerini karşılama ve sınıf yönetimi” konularında zorlandıkları ve destek ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca AS programı mezunu özel eğitim öğretmenleri “özel eğitim süreci ve prosedürler” konusunda da eksiklik hissettiklerini ve destek ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 2. Alternatif sertifika programlarına yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalar**

Kaynak	Çalışmanın Adı	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Amaç	Bulgular	Tartışma ve Öneriler
Bell, S. M., Cihak, D. F., & Judge, S. (2010)	Bir başlangıç çalışması: Alternatif sertifika programları destekleyici teknoloji kullanımına ilişkin gerekli bilgi ve becerileri geliştiriyor mu?	Alternatif sertifika (AS) programından mezun olmuş 123 özel eğitim öğretmeni	Destekleyici teknolojinin (DT) hazırlanması, kullanımındaki zorluklar, bilgi ve kullanım düzeyi ile güvenilirliğine odaklanan 43 soruluk bir anket kullanılmıştır.	AS'den mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin DT kullanımlarının incelenmesi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çalışmanın sonuçları, DT kullanımına ilişkin bilgi ve kullanım düzeyi ile DT'yi kendinden emin şekilde kullanma arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir,</li><li>• DT kullanımına ilişkin engeller incelendiğinde; zaman, bilgi ve kaynak yokluğunun DT kullanımına ilişkin en büyük engel olarak ortaya çıktığı görülmüştür,</li><li>• Alternatif sertifika programı mezunlarının yaklaşık % 47'sinin DT'ye ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Destekleyici teknoloji kullanımının alternatif sertifika uygulamalarında daha etkin bir rol oynaması gerektiği belirtilmiş,</li><li>• Hem geleneksel hem de alternatif öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji kullanımına ilişkin yeterli zamana yayılan ve nitelikli bir eğitimin sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.</li></ul>
Robertson, J. S. & Singleton, J. D. (2010).	Özel Eğitimi öğretmeni yetiştirmede alternatif ve geleneksel yöntemin karşılaştırılması.	183 alternatif program mezunu, 190 geleneksel program mezunu, toplam= 373 katılımcı	İki araştırma sorusu; 1.Memphis Üniversitesi'nin alternatif sertifika mezunları ile geleneksel program mezunlarının işte istihdam edilme oranları karşılaştırıldığında sonuç nedir?	Memphis üniversitesinin alternatif ve geleneksel programından mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin istihdam ve demografik	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alternatif program mezunu öğretmenlerin bölgesel okullarda istihdam edilme oranı %50 iken, geleneksel program mezunu öğretmenlerin bölgesel okullarda istihdam edilme oranı %33 olarak bulunmuştur,</li><li>• Alternatif programdan mezun olan öğretmenlerin yarısını son 5 yılda mezun</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alternatif program mezunlarının daha fazla istihdam edildiği görülmüş ve bu durumun alternatif programların doğası olan öğretmen ihtiyacının kapatılmasıyla</li></ul>

			2. Alanda çalışmaya devam eden alternatif ve geleneksel program mezunu öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?	özelliklerini karşılaştırmak.	olanların görölmüştür, • Geleneksel program mezunlarının alternatif program mezunlarına göre alanda daha uzun süre çalışmaya devam ettikleri görölmüştür, • Alternatif programdan mezun olanların %80'i kadın iken, geleneksel programda bu oranın %93 olduğu görölmüştür.	oluşturduğu örtüştüğü belirtmiştir, • Her iki grubun da aynı okulda, benzer program ve öğretim üyeleri tarafından yetiştirilmesinin, iki programın mezunları arasında etkililik anlamında bir kıyaslama yapmayı güçleştirdiği belirtmiştir.
Hager, K. D. (2011).	Alternatif sertifika öğretmenleri ile uzaktan web konferans gerçekleştirme	Orta ve ağır derecede özel gereksinimli çocukların öğretmenliği sertifika programına devam eden 3'ü erkek 2'si kız toplam 5 öğrenci	Skype programından yararlanılmış, tüm öğrencilere web kamera verilmiştir. Öğrencilere; 11 maddeden oluşan 5'li likert bir ölçek, 2 açık uçlu soru ve	Çalışmanın amacı, sertifika programındaki öğrencilerin öğretim gereksinimlerini n karşılansında <b>online</b> <b>konferans</b> <b>uygulamasının</b>	• Çalışmada yer alan konferanslar ortalama 28 dakika sürmüş (4-46.5dak.), • 3 katılımcı gerekli olan 6 konferansa da katılırken, 2 katılımcı sadece 4 konferansı tamamlamış, • Öğrencilerden her dersten önce 1-5 arasında gündem maddesi belirlemeleri istenmiş ve çalışmada her	• Web seminerlerinin alternatif sertifika uygulamalarına olumlu katkı sağladığı belirtmiştir. • Yararı ile karşılaştırıldığında web konferansının maliyetinin çok

---

yorum kısmını içeren bir anket uygulanmış ve ortalama 28 dakika sürmüştür (4 -46 dk.).	etkililiğinin ve alternatif sertifika programı öğrencilerine uygunluğunun incelenmesidir.	konferans için ortalama 3,27 gündem maddesi belirlenmiş olduğu görülmüş ve belirlenen ajandaya uyma oranı ise %100 olarak belirlenmiştir. <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencilere her konferans sonrasında gerçekleştirilmesi gereken etkinlik listeleri verilmiş ve öğrencilerin buna uyma oranı %100 olarak belirlenmiştir,</li><li>• Ölçekten alınan puanlarda en yüksek puanı alan maddeler; konferansa hazırlıklı gelinmesi, ajandaya uyulması, konferans süresinin gereksinimleri karşılaması olmuştur,</li><li>• En düşük puan alan madde ise; altıdan daha fazla oturumun olması ve online konferansın seçmeli olması öneri maddeleridir,</li><li>• Öğrenciler ilk açık uçlu soruya konferansın kendilerine yardımcı olduğunu belirten cevaplar vermişlerdir,</li><li>• İkinci açık uçlu soruya ise, konferansların aynen devam etmesi ve konferans oturum sayısının azaltılması yönünde cevaplar vermişlerdir,</li><li>• Yorum kısmına ise, iki katılımcı online konferansın</li></ul>	düşük olduğu ifade edilmiştir. <ul style="list-style-type: none"><li>• Adayların, sınıflarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin daha detaylı çözümler alabilmelerinin sağlandığı belirtilmiştir.</li></ul>
--	---	---	---

---



					geri bildirim almak ve sorularına cevap almak için iyi bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir.	
Karge, B. D., Pierson, M., & Robinson, S. (2012).	Alternatif Sertifikalı Öğretmenler: Para-profesyoneller ile işbirliği inşa etmek.	Alternatif sertifika (AS) programından mezun olmuş 282 özel eğitim öğretmeni	2 sorudan oluşan açık uçlu bir anket uygulanmıştır. <b>Soru 1.</b> Para-profesyonellerle çalışmaya yönelik olarak herhangi bir eğitim ya da destek aldınız mı? Aldıysanız içeriğinden bahsedebilir misiniz?  <b>Soru 2.</b> Eğitim üniversite tarafından mı okul tarafından mı verildi?	Alternatif sertifika programını tamamlamış olan özel eğitim öğretmenlerinin para-profesyoneller ile çalışma konusundaki eğitim alma durumları ve yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 282 katılımcıdan sadece 84 ünün para-profesyoneller ile nasıl çalışacaklarına ilişkin eğitim ve profesyonel destek aldığı görülmüştür,</li> <li>• Tün katılımcılardan sadece ikisinin okul temelli olarak bir eğitim aldığı, geri kalan katılımcıların eğitimlerini üniversitelerden aldıkları görülmüştür.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonuçlar, alternatif sertifika programını tamamlamış olan öğretmenlerin, para-profesyoneller ile çalışmaya yönelik olarak ciddi bir eğitim gereksinimi olduğunu göstermiştir.</li> <li>• Çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitede, gereksinim doğrultusunda bir personel istihdam edilerek para-profesyoneller ile çalışma eğitimi verilmiş,</li> <li>• Üniversitede verilmekte olan eğitime benzer eğitimlerin başka alternatif eğitim programlarında da kullanılabileceği belirtilmiştir.</li> </ul>
Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M., &	Batmak ya da yüzmek? Bize bir can yeleği atın! Acemi alternatif sertifikalı özel eğitim	Çalışmada toplam 89 katılımcı yer almıştır.	Çalışmada açık uçlu sorular ve likert maddelerinin olduğu bir çevrimiçi anket	Çalışmanın amacı, alternatif sertifikalı programlarındaki özel eğitim ve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaya katılan öğretmenler sertifikalı programı geleneksel programa tercih etmelerini şu nedenlere bağlamışlardır:</li> </ul>	Bu çalışma sonuçlarından yararlanılarak, alternatif programlardaki

Starrett, T. M. (2011).	ve iki dilli öğretmenlerin hak ettikleri seçenekler	Katılımcıların yaş ortalaması 32 ve %85'i kadın, %15'i erkektir.  Katılımcıların hepsi bir lisans diplomasına sahiptir, başarı puanları ortalaması ise 4 üzerinden 3.46'dır.	uygulaması kullanılmıştır.	iki dil bilen öğretmenlerin destek ihtiyaçlarını ortaya koymaktır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. %92'si sertifika programının süresi,</li> <li>• 2. %90'ı programın ünü ve kabul edilme kriterleri,</li> <li>• 3. %86'sı programın maliyeti,</li> <li>• Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarda; zaman yönetimi, ne öğreteceğini bilme, öğreticinin akademik gereksinimlerini karşılama, dersi planlama ve sınıf yönetimi ön plana çıkmıştır,</li> <li>• Özel eğitim süreci ve prosedürler öğretmenlerin en çok destek istedikleri konu başlığını oluşturmuştur (%61.5). Bunu sırasıyla dokümantasyon (%53.8) ve materyal (%48) izlemiştir.</li> <li>• En az destek istenen konu olarak ise aile iletişimi (% 5.8) ve kültürel farklılıkları anlama (%11.5) başlıkları öne çıkmıştır.</li> </ul>	öğretmenlerin destek ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde programların güncellenmesi önerilmiştir.
Alhamisi, J. C. (2011).	Kuzeybatı Ohio'da ilk yılındaki özel eğitim öğretmenleri için alternatif ve geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması	15'i alternatif sertifika mezunu, 18'i geleneksel program mezunu toplam 33 özel eğitim öğretmeni, tamamının mezuniyet sonrasındaki ilk yılı.	60 çoktan seçmeli sorudan oluşan, Praxis II isimli test, Öğrencilerin genel not ortalaması	Çalışmanın amacı, öğrencilerin not ortalamaları ve Praxis II sınavı puanları ile alternatif sertifika programı ve geleneksel program mezunu özel eğitim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternatif program mezunu ve geleneksel program mezunu özel eğitim öğretmenlerinin Praxis II sınav sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür,</li> <li>• Öğretmenlerin genel not ortalamaları karşılaştırıldığında da</li> </ul>	• Her iki programdan mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için aynı seviyede yetiştirildikleri varsayılmıştır.

				öğretmenlerinin bilgilerini karşılaştırmaktır .	anlamli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır, • Her iki gruptaki öğretmenlerin de Praxis II sınavı otalamalarının Ohio Eğitim Komisyonu'nun, minimum puan kriterlerinin üzerinde olduğu görülmüştür.
Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M., & Starrett, T. M. (2011).	Ben sadece bilseydim keşke: Acemi alternatif sertifikalı özel eğitim öğretmenlerinin sesleri	Alternatif sertifika eğitimi almış, 23-54 yaş aralığında; farklı alanlardan; özellikle de psikoloji, lisans derecesine sahip 54 öğretmen	Online anket uygulanmıştır ancak soru sayısı belirtilmemiştir.	Alternatif sertifika mezunu acemi öğretmenlerin zorlandıkları alanları ve destek ihtiyaçlarını belirlemektir.	<p>• <b>Zorluk algılanan alanlarda;</b> ne öğreteceğini bilememe %75 ile en üst sırada çıkmış, bunu %60,4 ile ders planlama izlemiş ve %54,7 sınıf yönetimi olmuştur.</p> <p>• <b>Sık ve seyrek destek istenilen alanlar:</b> en az destek aranan ve istenilen konu olarak yasal konular ve kampüs beklentileri olarak belirtilmiş olan bölgesel politika ve süreçler (%75.5), en çok destek aranan ve istenilen konu olarak; özel eğitim süreci (% 60.3), dokümantasyon (%52,8) ve materyaller (%47.9) olmuştur.</p> <p>• Alternatif sertifika eğitimi alan öğretmenlerin ne öğretecekleri, ders planlama ve sınıf yönetimi konularında daha iyi hazırlanmaları gerektiği ifade edilmiştir.</p> <p>• Acemi öğretmenlerin kapsamlı akran desteği ya da idare desteğinden yarar sağlayabilecekleri belirtilmiştir.</p> <p>• Çalışmaya benzer yeni çalışmalarla öğretmenlerin destek gereksinimleri ve zorluk çektikleri konuların daha iyi belirlenmesinin sağlanabileceği belirtilmiştir.</p>

Hogan, K. A. & Bullock, L. M. (2012).	Alternatif Sertifika: Genel ve özel eğitimcilerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin karşılaştırılması	Toplam 651 katılımcı (643*) 491 genel eğitimci 160 özel eğitimci  158 erkek, 485 kadın  *8 katılımcının verileri eksik olduğu için veri analizlerinde kullanılamamıştır.	Toplam 54 sorudan oluşan bir likert ölçek kullanılmıştır.  İlk 7 sorunun demografik bilgilere, sonraki 37 sorunun öğretmen olmaya karar vermeyi etkileyen faktörlerine, son 10 sorunun ise öğretmenlerin kendi yetiştirilme süreçlerine ilişkin görüşlerine yönelik olduğu belirtilmiştir.	Çalışmanın amacı; öğretmen olmaya karar vermeye ilişkin genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörleri karşılaştırmaktır.  Çalışmada elde edilen nitel verilerde öğretmenlerin; • Öğrencileriyle çalışma yolları, • Öğretimin aldığı zaman miktarı,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genel eğitim öğretmenleri için öğretmenliğe karar vermede en etkili nedenler; rol model olma, topluma yardım etme ve kendini tatmin iken,</li> <li>• Özel eğitim öğretmenleri için; topluma yardımcı olma, çocuklarla olan geçmiş deneyimler, kendini tatmin olarak bulunmuş ve birbirine çok benzer ve yakın olduğu söylenmiştir,</li> <li>• Her iki grup için de en düşük düzeyde çıkan motive edici faktör ; sosyal statü olarak bulunmuştur,</li> <li>• Üniversite temeli olmayan bir alternatif sertifika programına katılma nedenlerine bakıldığında ise;</li> <li>• Hem genel eğitim öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenleri için sırasıyla; mevcut bir dereceye sahip olma, öğrenim görürken para kazanma ve sertifika programını tamamlamak için gereken sürenin en önemli faktörler oldukları görülmüştür.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmada özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin motivasyon faktörleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aradaki en önemli farkın özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen olma kararlarında çocuklarla olan geçmiş deneyimlerin en önemli etkenler arasında olduğu bulunmuştur.</li> <li>• Alternatif sertifika programlarının tercih edilme nedenlerinin; hızlı, ucuz, pratik, kullanışlı ve işe yerleşme fırsatı sunması olduğu ifade edilmiştir.</li> <li>• Motive edici faktörleri dikkate alan program ve müfredatların geliştirilmesinin süreci olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir.</li> </ul>
---------------------------------------	---	--	--	---	---	---

						<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değerlendirmenin önemi ve rolü konusunda yeterli şekilde hazırlanmadıklarını belirttikleri görülmüştür,</li> <li>• Odak grup görüşmeleri; para ve zaman değişkenlerinin alternatif program tercihinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir.</li> </ul>
Karge, B. D., & McCabe, M. (2014)	Özel eğitimdeki kaliteli alternatif programlar yüksek istihdam süresini garantiye alır	Kalifornya Eyalet Üniversitesi Alternatif Programı'ndan 124 katılımcı	Araştırmacı tarafından literatüre dayalı geliştirilmiş 50 maddelik bir likert ölçek.	Alternatif sertifika programına kabul edilmede kritik özelliklerin aranmasının, istihdam süresinin uzun olması ve kalitenin artması üzerindeki etkisini incelemektir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giriş şartlarına ilişkin bulgular, çalışmada yer alan katılımcıların 3.85 gibi yüksek bir ortalama akademik başarı notuna sahip olduklarını göstermiştir,</li> <li>• Katılımcıların %96'sının 10 yıl ya da daha fazla öğretim deneyimi olduğu görülmüştür ve bu literatürdeki verilerden %80-90 daha yüksek bir rakam olarak ifade edilmiştir,</li> <li>• Katılımcıların geleneksel yöntemdekilere göre yüksek sayılabilecek bir yaş ortalaması olduğu görülmüştür ( Ort; 34),</li> <li>• Adayların programa dahil olmadan önce yaklaşık 150 kredi saatlik yoğun bir kurs süresini başarı ile tamamlamış olma önkoşulları olduğu rapor edilmiştir,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programın giriş koşulları ve katılan katılımcıların yeterliliklerinin istihdam edilme ve program kalitesini etkilediği ifade edilmiştir,</li> <li>• Programa giriş koşullarının niteliğe etkisine ilişkin yeni çalışmalara gereksinim olduğu belirtilmiştir.</li> </ul>

- 
- Katılımcıların %97'si program esnasında danışmanlardan (mentor) çok önemli geri bildirimler aldıklarını belirtmiştir,
  - Katılımcıların %67'si danışmanların (mentor) özel eğitim konusunda tecrübeli olduğunu belirtmiştir,
  - Katılımcılar bölgesel hizmet sağlayıcılardan yeterli desteği göremediklerini ifade etmişler ve katılımcıların %47'si hizmet sağlayıcıların yeterli seviyede olduğunu belirtmiştir.
  - Katılımcıların %97'si örnek ve model bir öğretmeni izlemek için kendilerine fırsat ve destek verildiğini belirtmiştir,
  - Katılımcılar üniversite süpervisorlerinden en çok öğretim stratejileri (%74) ve müfredat uyarlamaları (%53) konusunda destek aldıklarını belirtmiştir,
  - Programdan mezun olmak için tüm adayların, Kaliforniya Öğretmenlik Lisansı Komisyonu tarafından gerçekleştirilen bir sınavdan başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, almış oldukları her dersten en az B ve daha üzeri

					not almaları gerektiği rapor edilmiştir.		
Hauber, J. A., Mehta, S. S., & Combes, B. H. (2015).	Texas'taki alternatif sertifika programlarından mezun yeni özel eğitim öğretmenlerinin otizme ilişkin bilgi düzeyleri	36	sertifika programından mezun olmuş olan öğretmen	50 maddelik online bir anket	Alternatif sertifika mezunu öğretmenlerin otizme ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bunun etkileyen demografik, eğitimsel ve profesyonel faktörlerin belirlenmesi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Hedef grubun büyük çoğunun kadın olduğu görülmüş.</li> <li>•Öğretmenlerin %25 öğretmenlik sürecinde hiçbir çalışmaya katılmadığını,%25'i ise sadece 1 kere katıldığını belirtmiş.</li> <li>•Son 2 yılda 1 ile 11 arasında otizmlili öğrenci ile çalıştıkları belirtilmiştir.</li> <li>•Sonuçlar öğretmenlerin otizme ilişkin yeterli bilgi düzeyinde olmadıklarını göstermiştir.</li> <li>•Öğretmenlerin kendi başlarına öğrenmeye ayırdıkları zamanın otizm bilgisini etkilediği görülmüş.</li> <li>•Öğretmenler kanıt temelli uygulamalar, sınıfta öğretilecek beceriler ve davranış değiştirme konusunda sertifika programlarında yapılacak değişikliklerin otizm bilgisini etkileyeceğini belirtmişler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geçmiş çalışmaların aksine çalışmada şehirlerde kadın öğretmenlerin çalıştığı görülmüş.</li> <li>• Düşük örnekleme sahip olma çalışmanın etki büyüklüğü hesaplamasını tehdit etmektedir.</li> <li>• Sadece tek bir değişken olarak öğretmenlerin kendi öğrenme çabalarının otizm bilgisi üzerinde anlamlı bir değişken olarak sonuç verdiği görülmüştür.</li> <li>• Düşük anket geri dönüşü ve anketin çevrimiçi uygulanması çalışmanın sınırlılığı olarak belirtilmiş.</li> </ul>
Sivrikaya, T. Ve Yıkımsı, A. (2016).	Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri	5	Özel Eğitim Öğretmenliği programı	Görüşme formu	Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili gereksinimlerini belirlenmesi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışma sonuçları özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin işbirliği ve idari kolaylıklara gereksinim duydukları</li> <li>•Özel eğitim öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin ise yardımcı personel, bilgi ve materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel eğitim alanı mezunu olmayan öğretmenlere yönelik eğitim ve destek verilmesi gerektiği belirtilmiş</li> <li>• Tüm eğitimciler materyal ve kaynak sağlanması</li> </ul>

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017).	Davranış ve sınıf yönetimi: Öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerimizi gerçekten hazırlıyor mu?	74 program koordinatörü veya yürütücüsü. 31 Alternatif sertifika geleneksel eğitim programı, 18 alternatif sertifika özel eğitim programı, 16 kolej/üniversite genel eğitim programı, 9 kolej/üniversite öze eğitim programı.	71 maddelik, 6 veri toplamayı amaçlayan anket formu	Çalışmanın amacı, genel eğitim ve özel eğitim öğretmen yetiştirme programlarındaki davranış yönetimi içeriğini değerlendirmektir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üniversite/kolej temelli uygulamalarda uygun davranışların artırılmasına yönelik stratejilerin daha sık içeriklerde yer aldığı görülmüş</li> <li>• Davranış azaltıcı stratejilerin alternatif öğretmen eğitim programlarında daha az yer aldığı görülmüş</li> <li>• Davranışsal değerlendirme alternatif öğretmen eğitim programlarında daha az yer almış</li> <li>• Sınıf yönetimini içeren konularda üniversite/kolej temelli özel eğitim öğretmen eğitim programları en sık bu konulara yer veren program olurken en az alternatif genel eğitim sertifika programlarının yer verdiği görülmüş.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen eğitim programlarının davranış ve sınıf yönetimi konusunda yeterli içeriği sağlamadıkları görülmüş.</li> <li>• Üniversite/kolej temelli özel eğitim programlarının davranış ve sınıf yönetimi konusunda en yeterli içeriğe sahip programlar olduğu görülmüş.</li> </ul>
Bruno, L. P., Scott, L. A., & Willis, C. (2018).	Alternatif ve Geleneksel Özel Eğitim Öğretmenlerinin hazırbulunuşluk algısına dair bir anket	333 geleneksel özel eğitim programı mezunu, 82 alternatif sertifika programı mezunu	İki bölümden oluşan bir anket formu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İki grubun eğitim aldıkları programların kendilerini ulusal standartlara hazırlaması hakkında görüşlerini belirleme</li> <li>• Hazırbulunuşluk algısında iki grup arasında fark olup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruplar ve aldıkları eğitimlerin ulusal standartları karşılaması arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.</li> <li>• Alternatif ve geleneksel öğretmenlik programını bitirmiş olan öğretmenlerin hazırbulunuşluk algısında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerçekleştirilmiş olan çalışmada ele alınan alternatif sertifika programının CEC onaylı olması ve araştırmacıların hazırladığı değerlendirme aracının dayandırıldığı standartların pek çok eyalet ve program için</li> </ul>



				olmadığına bakmak	• Her iki gruptaki öğretmenler mezun oldukları programdan memnuniyet durumları ve gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek	• İki gruptaki öğretmenlerin sorun yaratacağı almış oldukları eğitime belirtilmiştir.	• Çalışma sonuçlarına göre her iki grupta eğitim alan öğretmenler farklı yeterlilik türlerine ilişkin kendilerini yeterli bulmuşlardır.
Sayman, D., Chiu, C. L., & Lusk, M. (2018).	Alternatif Sertifikalı Özel Eğitimcilerle İlişkin Kritik Olay İncelemesi	35 alternatif sertifika programına katılmış öğretmen	Kritik olay inceleme formu	Alternatif sertifika özel eğitim öğretmenlerinin destek gereksinimlerini belirlenmesi.	• Çalışma sonuçları üç alt boyutta toplanmıştır.	• Öğrenci davranışı, işbirliği ve iş memnuniyeti kategorileri belirlenmiştir.	• Bu kategorilerin altında olumlu ve olumsuz olarak olaylar kodlanmış ve olay sayısı rakamsal olarak ta belirtilmiştir.
Thomas, M. A. (2018).	Politikaların Şekillendirilmesi: Alternatif Sertifika	Amerika için Öğretmen Programından Mezun 27 Topuluk	Görüşme formu	Amerika için Öğretmen (AİÖ) öğretmenle	• Öğretmenler geleneksel eğitim programından mezun öğretmenlerin	• Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını sınıflarındaki en önemli olay olarak ele almaktadır.	• Alternatif sertifika programlarının davranış değiştirme ve sınıf yönetimi konularında daha yoğun içeriğe sahip olması gerektiğini göstermektedir.
							• Tartışmalı eğitimsel kararların öğretmenlerin günlük

---

ve geleneksel devlet okullarındaki Amerika İçin Öğretmenleri.	öğretmeni katılmış. 22 kadın 5 Erkek, 9'u ilköğretim, 7'si ortaöğretim, 6'sı dil ve 5'i özel eğitim	rinin nasıl alternatif sertifika uygulamalarının simgesi haline geldiğini araştırmak	kendilerini okulda istemediklerini ve sevmediklerini düşünüyor. • Öğretmenlerin çoğu zaman alternatif sertifika programı mezuniyetlerini gizlemeye çalıştıklarını göstermiş	ve okul yaşantıları üzerinde nasıl etkileri olduğunu ortaya koymuş. • Diğer öğretmenlerin AİÖ programı bitiren öğretmenlere ilişkin görüşleri incelenebilir.
---	---	--	---	--

---

Karşılaştırma çalışmalarının birisinde (Bruno, Scott, Willis, 2018) iki grup arasında hazırbulunuşlukları düzeyi ve mezun olunan program memnuniyetleri arasında fark olmadığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada ele alınan alternatif sertifika programının CEC onaylı ve standartları yüksek bir program olması nedeni ile elde edilen bulgunun diğer alternatif sertifika programlarına genellemesinin mümkün olamayacağı belirtilmiştir. Karşılaştırma yapılmış olan çalışmaların çoğunluğunda geleneksel program mezunlarının farklı değişkenler açısından alternatif sertifika mezunu öğretmenlere göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan tek çalışma olan ve Sivrikaya ve Yıkılmış (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, özel eğitim sınıflarında görev yapmakta olan 5 özel eğitim programı mezunu 5 farklı alan mezunu öğretmenin öğretim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları GP ve AS programı mezunu olan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerinin farklılaştığını göstermektedir. GP mezunu öğretmenlerin işbirliği ve idari konular üzerinde destek gereksinimi duyduğu rapor edilirken, AS programı mezunu öğretmenlerin bilgi ve yardımcı personel ile kaynaklar üzerinde gereksinim belirttiği rapor edilmiştir.

Çalışmalardan birisinde ise, uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen bir AS programına devam eden özel eğitim öğretmen adaylarının, web semineri etkinliğine ilişkin bakış açıları ele alınmıştır (Hager, 2010). Bu çalışmanın sonuçları; katılımcıların web seminerlerinden memnun kaldıklarını ve devam etmesini istediklerini, konferans aracılığı ile özellikle sınıflarda karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda çok önemli katkılar sağladıklarını göstermiştir. Çalışmada hazırlanacak olan AS uygulamalarında çevrimiçi konferanslardan yararlanılması önerilmiştir. Bir başka çalışmada ise (Thomas, 2018) alternatif sertifika mezunu olan ve sahada çalışmakta olan öğretmenlerin çalışma hayatları incelenmiş ve yaşadıkları sıkıntılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonuçları alternatif sertifika programı mezunu öğretmenlerin çalıştıkları okullarda diğer öğretmenler tarafından dışlandıklarını, zor kabul edildiklerini ve mezuniyet programlarını saklama gereksinimi duyduklarını göstermiştir. Ayrıca çalışma sonuçları yasa yapıcıların aldıkları ve üzerinde uzlaşılmamış olan tartışmalı kararların sahada çalışan öğretmenlerin hayatlarını olumsuz bir şekilde etkilediğini göstermiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de ve dünyada büyük oranda özel eğitim öğretmeni ihtiyacı olduğu ve bu ihtiyacın her geçen yıl daha da arttığı yadsınamaz bir gerçektir (Connelly, Rosenberg ve Sindelar, 2004; Honawar, 2006; NCLB, 2002; Rosenberg, Boyer, Sindelar ve Misra, 2007; Rosenberg ve Sindelar, 2005; Robertson ve Singleton, 2010; Sindelar, Daunic ve Rennells, 2004, Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016). Üniversiteler tarafından yetiştirilerek mezun olan özel eğitim öğretmeni adayları ülkemizdeki bu ihtiyacı giderebilecek sayıda olmadığından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu açığı kapatmak amacıyla sertifika programlarına başvurulmaktadır. Ancak, bu sertifika programlarının içeriği ve süresinin, üniversitelerde okutulan özel eğitim programlarına göre daha az sayıda dersten ve daha kısa bir eğitim sürecinden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle, açılan sertifika programlarının niteliği konusunda akıllarda soru işaretleri oluşmaktadır. Alanyazına bakıldığında yurt dışında da durumun çok farklı olmadığı göze çarpmaktadır.

ABD’ de alternatif sertifika uygulamalarının özellikle son yıllarda önemli bir artış gösterdiği ve bu artışın nedenlerinin başında 2002 yılında ABD’de yürürlüğe girmiş olan; Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak (No Child Left Behind) isimli yasanın geldiği görülmektedir. Türkiye’dekine benzer şekilde bu alternatif uygulamaların çıkış noktasını da öğretmen ihtiyacını bölgesel ya da belirli bir alanda karşılamının oluşturduğu görülmekte ve Devlet Çalışma İstatistikleri’ne (Bureau of Labor Statistics, 2014) göre 2014 yılındaki özel eğitim öğretmeni ihtiyacının 2024 yılına kadar %6 artış göstereceği belirtilmektedir. Ayrıca, mevcut ekonomik durum ve No Child Left Behind (2001) yasının yüksek nitelikteki yetkileri nedeniyle alternatif sertifika programları ile öğretmen olmuş bireylerin sayısında da artış olacağı düşünülmektedir

(Hogan ve Bullock, 2012). Ancak, bu yasaya uyum sağlamak için yeterli eğitim almamış olan öğretmenlerin hızlı bir şekilde yetiştirildikleri (Dai, Sindelar, Denslow, Dewey, Rosenberg, 2007), yeterince iyi hazırlanmadan mezun oldukları ve uygulama hayatına başladıkları görülmektedir. (Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn, 2003). Dolayısıyla, özel eğitim öğretmeni ihtiyacını hızlıca karşılama kaygısı ile alternatif sertifika programlarında yetiştirilen öğretmenler, öğretmen yetiştirme konusunda üzerinde son yıllarda titizlikle durulan profesyonelleşme ve nitelikli öğretmen yetiştirme kavramını sorgulanır hale getirmektedir.

Alternatif sertifika programları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi aday öğretmenlerin seçimi olmasına rağmen, bu programlara öğretmenliğin dışında çok farklı geçmiş deneyimlere sahip kişilerin kabul edildiği görülmektedir. Bu sertifika programları kapsam açısından, mevcut beceri ve performans altyapıları öğretmen eğitimine dayanmayan, farklı alanlardan katılımcıların kişisel beceri ve geçmişleri üzerine inşa edilen bir uygulama olarak ele alınmakta ve bu durum alanyazında bazı uzmanlarca bir avantaj olarak görülebilmektedir (Humphrey ve Wechsler, 2007; Musset, 2010; Zeichner ve Schulte, 2001). Bu nedenle, sertifika programlarının kullanılabilir hale gelmesi için, bu programlara kabul edilen ve programları tamamlayan adayların, geleneksel sisteme kabul edilen ve tamamlayan adaylarla aynı performansı sergiler hale gelebilmeleri sağlanmalıdır. Bu noktada, tamamlayıcı sertifika ve denklik kursları iyi bir şekilde değerlendirilerek kapsamlı ve tutarlı olmaları sağlanabildiği takdirde, bu programdan mezun öğretmenlerin niteliğinin gözlenebilir ve değerlendirilebilir hale geleceği düşünülmektedir (Musset, 2010). Ancak, alanyazın incelendiğinde, alternatif öğretmen yetiştirme uygulamalarının etkililiği üzerine yeterince çalışma olmadığından, bu programları tamamlayan adayların yeterli niteliklere sahip olup olmadıklarına ilişkin soru işaretlerinin olduğu görülmektedir (Brownell, Ross, Colon ve McCallum, 2005; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2005, p. 2; Dai, Sindelar, Denslow, Dewey ve Rosenberg, 2007; Musset, 2010; Walsh ve Jacob, 2007). Alanyazındaki alternatif sertifika programlarına ilişkin yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, genellikle üniversitelerdeki özel eğitim programları ile alternatif uygulamaların karşılaştırıldığı ve alternatif sertifika programlarının avantajları ile dezavantajlarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Alternatif sertifika programları ile üniversitelerdeki özel eğitim programlarının karşılaştırıldığı çalışmaların sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir. Miller, McKenna ve McKenna (1998), alternatif sertifika programları ile geleneksel özel eğitim programlarında eğitim almış olan öğretmenlerin karşılaştırıldığı ve öğretimsel davranışlar, öğrenci performansları ve öğretmen algılarına bakılarak değerlendirildiği araştırmalarının sonucunda iki grup arasında önemli bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Goldhaber ve Brewer (2000) yapmış oldukları çalışmada; sertifika programını tamamlamış olan öğretmenin öğrencilerinin matematik bilgisinde, üniversitede eğitim almış olan öğretmenin öğrencilerinin matematik bilgisinden hiç de kötü olmadığını bulmuşlardır. Bazı araştırma sonuçları ise, sertifika programlarının üniversite programlarına göre yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin mezuniyet türleri ile eğitim verdikleri öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy, 2003). Örneğin; Nougaret, Scruggs ve Mastropieri (2005) öğretmen derecelendirme ölçeğindeki tüm göstergelerin, üniversitede eğitim almış olan öğretmenlerin sertifika programı ile eğitilmiş olan öğretmenlerden daha iyi olduklarını gösterdiğini bulmuşlardır. Sindelar ve diğ. (2004) de geleneksel öğretim programlarından mezun olmuş öğretmenlerin sertifikalı öğretmenleri pek çok öğretimsel konuda geride bırakarak üstün geldiklerini ortaya koymuşlardır. Diğer bir örnekte ise; yüksek oranda lisans mezunu öğretmen bulunan eyaletlerin merkezi sınav sonuçlarının daha az sayıda lisans mezunu öğretmen bulunan eyaletlerin sınav sonuçlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Darling-Hammond, 1999). Benzer şekilde, dil becerileri ve okuma gibi becerilerde lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin alternatif sertifikalı öğretmenlerin eğitim vermiş oldukları öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya koyulmuştur (Laczko-Kerr ve Berliner, 2002). Henderson, Klein, Gonzalez ve Bradly ise (2005), duygu bozukluğu olan öğrencilere öğretim sunan öğretmenlerden sertifika programı ile eğitilmiş olanların öğretimsel aktivitelerde kendilerini daha az yetkin hissettiklerini bulmuşlardır. Tüm bu bulguların aksine, üniversitelerdeki eğitimin öğretmen yetiştirmede başarısız olduğunu ve verilen derslerin ağır, pahalı, kimi zaman da

gereksiz olduğunu düşünenler de bulunmaktadır (Quigny, 2010). Örneğin, Öğretmen Niteliği Üzerine Yıllık Bakanlık Raporu (The Secretary's Annual Report on Teacher Quality) (2002); üniversitelerin programlarını bilimsel kanıtlara dayanmayan kullanışsız gereksinimlerden arındırarak kesin bir akademik içeriğe dayandırmaları ve farklı alanlardan gelen yüksek nitelikli adayları çekmek için daha çok şey yapmaları gerektiğini belirtmiştir (Birleşmiş Milletler Eğitim Departmanı, Lise Sonrası Eğitim Dairesi, 2002, p. viii).

Alternatif sertifika programlarındaki öğretmenlerin hızlı bir şekilde yetiştirilmeleri, programların kısa, düşük maliyetli ve okul temelli olması ve farklı alanlardan gelen kişilerin programa dahil edilmeleri ise bu programların avantajları olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda, alternatif bir sertifika programını tamamlamış olan öğretmenlerin genellikle geleneksel programlardan mezun olmuş öğretmenlerden daha az yıpranma oranına sahip olduğu da araştırmalarca ortaya konmuştur (deBettencourt ve Howard, 2004; Finn ve Madigan, 2001; Klagholz, 2000; Sokal, Smith ve Mowat, 2003).

Alternatif sertifika programlarının dezavantajları incelendiğinde ise; öğretmen adayları yetiştirilirken eğitimsel ve bilimsel teorilerin üzerinde pek durulmadığı, adayların sınırlı formal eğitim ile hazırlandıkları ve bu uygulamaların içeriği ile adayın yetiştirilme sürecinin kapsamına ilişkin sınırlı sayıda bilimsel bilginin olduğu görülmektedir. Bazı alternatif sertifika programları pedagoji ve metodolojiye ilişkin deneyim ve dersleri içermesine rağmen pek çoğu öğretmen eğitiminde bu dersleri önemli görmemekte ve içerik bilgisinin yeterli olduğunu savunmaktadır (Laczko-Kerr ve Berliner, 2003). Oysaki alanyazında pedagoji bilgisi ve uygulamanın özel eğitim öğretmenleri için önemli ve zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Laczko-Kerr ve Berliner, 2003; Wenglinisky, 2002; Wilson ve diğ., 2001). Bir alternatif sertifika programının tutarlı ve etkili olabilmesi için kapsamlı bir pedagoji bilgisine odaklanması, odaklanmış olduğu pedagoji dersinin ise öğrenme teorileri, gelişimsel teoriler, güdülenme teorileri, öğrenci değerlendirmesi, öğretim metotları, eğitim esasları, sınıf yönetimi, etkili ders planı hazırlama, öğretimsel amaçlar için farklı metotlar kullanma ve müfredata ilişkin materyalleri seçme gibi konuları içermesi gerekmektedir (Boe, Shin ve Cook, 2007; Connelly ve diğ., 2004; Laczko-Kerr ve Berliner, 2003; Wilson ve diğ., 2001). Ancak, bazı araştırmalar sertifika programlarında hızlı eğitim almış olan öğretmenlerin davranış yönetimi ve öğretim stratejileri konusunda büyük eksikliğe sahip olduklarını (deBettencourt ve Howard, 2004) ve problem çözme, kritik düşünme, yenilikçilik gibi konularda ciddi sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000).

Sonuç olarak alternatif sertifika programlarının tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanıldığı ve özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmeye devam ettiği görülmektedir. Ancak bu programların nitelikleri ve programdan yetişmiş olan özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin ciddi kuşku ve problemlerin olduğu görülmektedir. Öğretmen gereksiniminin karşılanması amacı ile sadece sayısal eksikliğin giderilmesine değil, nitelikli bir şekilde öğretmen ve eğitimci yetiştirilmesinin üzerinde durulması gerektiğine önemli bir vurgu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde özel eğitim öğretmenliği programı bulunan üniversite sayısındaki artış düşünüldüğünde, ülkemizde özel eğitim alanında mevcut öğretmen yetiştirme süresine alternatif bir programa ihtiyaç olmadığı görülmektedir. Mevcut durumda nicelik olarak yetişen öğretmen sayısını artırmaktan çok yetiştirilmekte olan ve sahada çalışan özel eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin iyileştirilmesine yönelik adımlar atılmasının daha yararlı olacağı söylenebilir. Gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalar ile ülkemizde özel eğitim alanında alternatif sertifika uygulamalarından mezun olmuş ve çalışmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinim ve ihtiyaçları belirlenerek, bu gereksinim ve ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik uygulamaların geliştirilmesinin özel eğitim alanına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G., ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. "[Sonderpädagogische Arbeiten für Kinder im 75. Gründungsjahr der Republik Türkei.]. *Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 395-405.
- Akçamete, A. G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alhamisi, J. C. (2011). Comparison of alternative and traditional teacher preparation programs for first year special education teachers in northwest Ohio. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 6(1), 13-25.
- Alhamisi, J. C. (2011). I Only Wish I'd Known: Voices of Novice Alternatively Certified Special Education Teachers. *International Journal of Special Education*, 26(1), 182-190.
- Bell, S. M., Cihak, D. F., & Judge, S. (2010). A Preliminary Study: Do Alternative Certification Route Programs Develop the Necessary Skills and Knowledge in Assistive Technology?. *International Journal of Special Education*, 25(3).
- Boe, E. E., Shin, S., & Cook, L. H. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *The Journal of Special Education*, 41(3), 158-170.
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed, the importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33, 10-15.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). *How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement*. Retrieved November 11, 2009, from [http://www.teacherpolicyresearch.org/portals/1/pdfs/how\\_changes\\_in\\_entry\\_requirements\\_alter\\_the\\_teacher\\_workforce.pdf](http://www.teacherpolicyresearch.org/portals/1/pdfs/how_changes_in_entry_requirements_alter_the_teacher_workforce.pdf)
- Bruno, L. P., Scott, L. A., & Willis, C. (2018). A Survey of Alternative and Traditional Special Education Teachers' Perception of Preparedness. *International Journal of Special Education*, 33(2), 295-312.
- Bureau of Labor Statistics (2014). *Occupational outlook handbook, 2014 edition: Teachers –special education*. Retrieved January 19, 2016 from <http://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm>
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38, 242-252.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. ). Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M., & Starrett, T. M. (2011). Sink or swim? Throw us a life jacket! Novice alternatively certified bilingual and special education teachers deserve options. *Education and Urban Society*, 45(3), 287-306.
- Connelly, V., Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2004). CLD position statement: Alternative routes to certification in special education. [Electronic version]. *Learning Disability Quarterly*, 27 (2), 122-123.
- Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation—from IUFMs to ESPes. *Education Inquiry*, 6(3).
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Dai, C., Sindelar, P. T., Denslow, D., Dewey, J., & Rosenberg, M. S. (2007). Economic analysis and the design of alternative-route teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 422-439.
- Darling-Hammond, L. (1999), *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*, Washington : Center for the Study of Teaching and Policy - University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Studies of excellence in teacher education*. Washington, DC: AACTE Publications.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- deBettencourt, L. U., & Howard, L. (2004). Alternatively licensing career changers to be teachers in the field of special education: Their first-year reflections. *Exceptionality*, 12(4), 225-238.
- Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies chanof the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522.
- ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (2001). *Educating exceptional children: A statistical profile*. Arlington, CA: The Council for Exceptional Children.
- Finn Jr, C. E., & Madigan, K. (2001). Removing the Barriers for Teacher Candidates. *Educational Leadership*, 58(8), 29.

- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirme uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-27.
- Harris, R., & Lázár, I. (2011). Overcoming resistance. *Teacher education for change*, (Edt. Huber, J., Mompoin-Gaillard, P., Degésys, L., Loizidou, P. H., Harris, R. J., Ivatts, A. R., ... & Lenz, C. ) Teacher education for change. *The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Strasbourg: Council of Europe Publishing (Pestalozzi Series, 1)*.
- Hager, K. D. (2011). Web conferencing with distant alternate certificate student teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(1), 49-55.
- Hauber, J. A., Mehta, S. S., & Combes, B. H. (2015). The Extent of Autism Knowledge of Novice Alternatively Certified Special Education Teachers in Texas. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(2), 2.
- Henderson, K., Klein, S., Gonzalez, P., & Bradley, R. (2005). Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices. *Behavioral Disorders*, 31(1), 6-17.
- Hogan, K. A. & Bullock, L. M. (2012). Alternative Certification: A Comparison of Factors Affecting the Motivations of General and Special Educators. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 7 (1), 3-20
- Honawar, V. (2006). Alternative routes for spec. ed. teachers relieving shortages worsened by NCLB. [Electronic version]. *Education Week*, 25 (34), 1, 16.
- Humphrey, D. C., & Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record*, 109(3), 483-530.
- Karge, B. D., Pierson, M., & Robinson, S. (2012). Alternative Certification Teachers: Building Partnerships with Paraprofessionals. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 6(2), 3-10.
- Karge, B. D., & McCabe, M. (2014). Quality alternative certification programs in special education ensure high retention. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 9(2), 24-43.
- Kauffman, J. M., Hirsch, S. E., Badar, J., Wiley, A. L., & Barber, B. R. (2014). *Special education today in the United States of America*, (Edt. Rotatori, A. F., Bakken, J. P., Burkhardt, S., Obiakor, F. E., & Sharma, U.) Special education international perspectives: practice across the globe. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Kilimci, S. (2009). Teacher training in some EU countries and Turkey: How similar are they?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1975-1980.
- Kilgore, K. L., Griffin, C. C., Otis-Wilborn, A., & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25, 38-47.
- Klagholz, L. (2000). Growing Better Teachers in the Garden State: New Jersey's "Alternate Route" to Teacher Certification.
- Laczko-Kerr, I., & Berliner, D. C. (2002). The effectiveness of "Teach for America" and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(37), 55.
- Laczko-Kerr, I., & Berliner, D. C. (2003). In harm's way, how undercertified teachers hurt their students. *Educational Leadership*, 60(8), 34-39.
- Lai, K. C., & Grossman, D. (2008). Alternate routes in initial teacher education: A critical review of the research and policy implications for Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 34(4), 261-275.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Mills, S. (2011). Special education teacher preparation. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 47-58). New York, NY: Taylor & Francis.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 7.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 43501582/774/177694 sayılı yazısı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Mevzuat*. [http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=608](http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608) adresinden 06.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Miller, J. W., McKenna, M. C., McKenna, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165-176.
- Musset, P. (2010), "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing.
- N. C. L. B (2002). Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, § 115. *Stat*, 1425, 107-110.

- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children, 71*(3), 217-229.
- Paulsen, K. J. (2005). Infusing evidence-based practices into the special education preparation curriculum. *Teacher Education and Special Education, 20*(1), 21-28.
- Quigny, T. A. (2010). Alternative teaching certification in special education: rationale, concerns, and recommendations. *Issues in Teacher Education, 19*(1), 41-58.
- Robertson, J. S. & Singleton, J. D. (2010). Comparison of traditional versus alternative preparation of special education teachers. [Electronic version]. *Teacher Education and Special Education, 33* (3), 213-224.
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature. [Electronic version]. *The Journal of Special Education, 39* (2), 117-127.
- Rosenberg, M. S., Boyer, K. L., Sindelar, P. T., & Misra, S. K. (2007). Alternative route programs for certification in special education: Program infrastructure, instructional delivery, and participant characteristics. [Electronic version]. *Exceptional Children, 73* (2), 224-41.
- Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry, 6*(3).
- Sayman, D., Chiu, C. L., & Lusk, M. (2018). Critical Incident Reviews of Alternatively Certified Special Educators. *Journal of the National Association for Alternative Certification, 13*(1), 3-14.
- Sindelar, P. T., Daunic, A., & Rennells, M. S. (2004). Comparisons of traditionally and alternatively trained teachers. *Exceptionality, 12*(4), 209-223.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher education and special education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33*(1), 8-24.
- Sivrikaya, T., & Yıkımsı, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4).
- Sokal, L., Smith, D. G., & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *The High School Journal, 86*(3), 8-16.
- Snoek, M., & Žogla, I. (2009). *Teacher education in Europe; main characteristics and developments* (pp. 11-27). Netherlands: Springer.
- Thomas, M. A. (2018). 'Policy embodiment': Alternative certification and Teach For America teachers in traditional public schools. *Teaching and Teacher Education, 70*, 186-195.
- UNESCO (1996) *Education for All: Achieving the Goal. Statistical Document*, UNESCO, Paris
- Walsh, K. ve Jacob, S. (2007). *Alternative Certification Isn't Alternative*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute and the National Council on Teacher Quality.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives, 10*(12) [Electronic version]. Retrieved January 6, 2016, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations, an executive summary of the research report*. Retrieved January 6, 2016, from <http://www.depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/ExecSummary-03-2001.pdf>
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2003). *Teacher preparation research : Current knowledge, gaps and recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- YÖK (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. 01.05.2019 tarihinde "[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)" adresinden edinilmiştir.
- Zeichner, K. M., & Schulte, A. K. (2001). What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative teacher certification programs. *Journal of Teacher Education, 52*(4), 266-282.