

Sistematiik Derleme ♦ Systematic Review

Çocuk Gelişimi Alanında Uygulamalı Eğitim Süreçlerinin Önemi ve  
Literatürdeki Yaklaşımlar

*The Importance of Applied Education Processes in the Field of Child Development and  
Approaches in the Literature*

Gülten YÖRÜK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doğuş Üniversitesi, gyoruk@dogus.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9686-2873

MAKALE BİLGİSİ

Anahtar Kelimeler:

Uygulamalı Eğitim  
Çocuk Gelişimi  
Mesleki Gelişim  
Erken Çocukluk Eğitimi

ÖZ

Uygulamalı eğitim, çocuk gelişimi programlarında teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesinde kritik rol oynayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu sürecin etkinliği, yalnızca öğretim yöntemleriyle değil; aynı zamanda kurumsal yapıların, öğretici niteliklerin, öğrenme ortamlarının ve toplumsal desteğin bütüncül biçimde değerlendirilmesiyle sağlanabilir. Literatürde yer alan öneriler, uygulamalı eğitimin güçlendirilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimle desteklenmesi, fiziksel ve sosyal öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, aile ve toplumun sürece aktif olarak katılması ve uygulamaların kültürel bağlamla uyumlu biçimde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, uygulamaların etkili olabilmesi için sistematiik izleme-değerlendirme mekanizmalarının kurulması ve eğitim politikalarının bu süreci destekleyecek şekilde şekillendirilmesi gereklidir. Profesyonel gelişim girişimleri, simülasyon ve gözlem tabanlı uygulamalar, çok sektörlü iş birlikleri ve öğretmen-çocuk etkileşimini temel alan yaklaşımlar uygulamalı eğitimin niteliğini artırmakta önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, uygulamalı eğitimi yalnızca bir öğretim aracı değil, aynı zamanda etik, sosyal ve mesleki gelişimi destekleyen çok boyutlu bir süreç olarak ele almak gerekmektedir.

ARTICLE INFO

Keywords:

Applied Education  
Child Development  
Professional Development  
Early Childhood Education

ABSTRACT

This study addresses the conceptual framework of school safety, factors affecting safety, problem areas encountered, and solution suggestions for ensuring safety. School security is considered as a critical factor in terms of students' academic achievement, psychological and social development, and a safe school environment must be created to ensure the sustainability of educational processes. In the study, firstly, the conceptual dimension of school safety is discussed and it is emphasized that safety should be ensured not only by physical measures but also by psychological and social measures. Then, the factors affecting school safety and current problem areas were examined in detail. Physical security deficiencies, psychological threats, problems in social relations and security gaps around the school were identified as the main factors that negatively affect educational processes. The roles and responsibilities of all stakeholders in ensuring security in schools are discussed, and the roles of school administrations, teachers, students, parents and public institutions in the process of creating and implementing security policies are explained. Finally, studies conducted in Turkey and the world were examined, and it was determined that security policies are handled in a multidimensional manner in international studies, whereas in Turkey, the focus is more on physical security measures. The results of the study show that ensuring school safety should not be limited to physical measures, psychosocial support mechanisms should be strengthened and stakeholders should act in cooperation. Making safe school environments sustainable is considered as a fundamental requirement to ensure that educational processes are efficient.

## 1 GİRİŞ

Çocuk gelişimi eğitimi, bireyin yaşam boyu süren öğrenme sürecinin temellerini attığı erken çocukluk dönemine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyen kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu eğitim süreci yalnızca çocuklara yönelik pedagojik stratejilerin öğretilmesinden ibaret olmayıp, aynı zamanda gelişimsel teorilerin pratik uygulamalarla buluşturulduğu bir disiplin olarak da değerlendirilmektedir. Çocuk gelişimi eğitimi, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini anlamaya ve bu doğrultuda etkili eğitim ortamları oluşturmaya yönelik donanım kazandırır. Özellikle ilk altı yılın çocuk gelişiminde en kritik dönem olması (Rimal, 2017) dikkate alındığında, bu döneme dair bilgilerin yalnızca teorik değil, uygulamalı olarak da içselleştirilmesi gerekmektedir.

Bu alandaki eğitimin önemi yalnızca çocukların gelişim süreçlerinin anlaşılmasında değil, aynı zamanda eğitim politikalarının ve uygulayıcılarının niteliğinde de kendini göstermektedir. Fleer (2018) çalışmasında, çocuk gelişimi bilgisinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde dönüştürücü etkisi olduğunu ve eğitimde sosyal, kültürel ve dilsel çeşitliliğe duyarlı pedagojiler geliştirilmesini sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Tu ve arkadaşları (2021) tarafından Çin’de yürütülen bir araştırma, çocuk gelişimi bilgisinin artırılmasının bakım verenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin kalitesini artırdığını ve bu eğitimin bireyselleştirilmiş programlarla sunulmasının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Çocuk gelişimi eğitimine yapılan yatırım, bireysel gelişimin ötesinde toplumsal refahı da doğrudan etkilemektedir. Warner (2006), çocuk bakımının sadece bireysel bir hizmet değil, aynı zamanda bölgesel ekonomik kalkınma için stratejik bir araç olduğunu ileri sürmektedir. Erken çocukluk eğitimi, uzun vadeli sosyal ve ekonomik faydaları nedeniyle hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde kamu politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Heckman ve Masterov (2004) gibi ekonomistler tarafından yapılan çalışmalar da, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımların bireylerin gelecekteki başarılarını artırdığını ve sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltabileceğini ortaya koymuştur.

Çocuk gelişimi eğitiminin değeri, aynı zamanda ailelerin çocuklarıyla kurduğu ilişki biçiminde de karşılık bulmaktadır. Joshi ve Shukla (2019) tarafından belirtildiği gibi, çocukların eğitimi ilk olarak evde başlamakta ve ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların gelişim düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu da gösteriyor ki, çocuk gelişimi eğitimi yalnızca profesyonel eğitimciler için değil, ebeveynler ve bakım verenler için de hayati bir öğrenme alanı teşkil etmektedir.

Uygulamalı eğitim, bireylerin yalnızca teorik bilgiyle değil, aynı zamanda bu bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanarak öğrenmelerini hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır. Eğitimde uygulamaya dayalı süreçlerin önemi, özellikle çocuk gelişimi alanında belirgin bir şekilde kendini gösterir. Bu tür eğitim yaklaşımları, öğrencilerin yalnızca bilişsel düzeyde değil; psikomotor ve duyuşsal alanlarda da gelişim göstermelerini sağlar. Ramey, Ramey ve Lanzi (2007), erken çocukluk dönemine yönelik uygulamalı müdahalelerin başarısında temel etkenlerin doğrudan deneyim, süreklilik ve yoğunluk gibi ilkeler olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, gelişimsel nörobilim ve önleyici eğitim araştırmalarından elde edilen bulgularla da desteklenmektedir.

Uygulamalı eğitimin temelinde, bireyin bilgiyi pasif bir biçimde almak yerine, onu deneyim yoluyla yapılandırması anlayışı yer alır. Bu bağlamda uygulamalı eğitim, Kolb’un deneyimsel öğrenme döngüsünü hatırlatan biçimde; yaşantısal deneyim, gözlem, kavramsallaştırma ve aktif uygulama süreçlerini içerir. Fleer (2018), çocuk gelişimi bağlamında uygulamalı eğitimin yalnızca pedagojik bir araç olmadığını, aynı zamanda çocuğun sosyal, kültürel ve dilsel bağlamlar içinde gelişimini destekleyen çok katmanlı bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Bu da, çocuk gelişimi eğitiminde uygulamanın yalnızca mesleki beceri kazandırmadığını; aynı zamanda çocuğun gelişimini anlamlandırmada öğreticiye bütünsel bir perspektif sunduğunu göstermektedir.

Uygulamalı eğitim aynı zamanda, eğitimcilerin mesleki kimlik gelişimini destekler. Lubeck (2000), uygulamalı eğitim süreçlerini, gelişimsel psikolojinin eğitim alanına olan katkılarıyla ilişkilendirerek değerlendirir ve erken çocukluk eğitiminin “uygulamalı gelişimsel psikoloji” olarak tanımlanabileceğini belirtir. Bu açıdan uygulamalı eğitim, bireyin gelişimsel ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bilimsel bilgiyi, gerçek yaşam deneyimleriyle birleştirerek işlevselleştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım özellikle çocuk gelişimi gibi çok disiplinli alanlarda daha fazla önem kazanır.

Uygulamalı eğitimin eğitsel bağlamı, sadece öğrenenin değil; eğitim ortamlarının, öğretim üyelerinin ve iş birlikçi kurumların da aktif rol üstlenmesini gerektirir. Xiao (2024), uygulamalı eğitimin temel misyonunun bilgi aktarımından çok, bilgi üretimi ve uygulama becerisi geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle uygulamalı eğitim sadece bireysel gelişimi değil; toplumsal ve ekonomik kalkınmayı da doğrudan etkileyen bir stratejik eğitim politikasıdır. Üniversite-kurum iş birlikleri, saha uygulamaları, vaka analizleri ve gözleme dayalı yöntemler gibi araçlar bu yapının temelini oluşturmaktadır.

Çocuk gelişimi programlarında uygulamalı eğitim, öğrencilere yalnızca kuramsal bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri sahada etkin biçimde kullanabilmelerini mümkün kılar. Bu yönüyle uygulamalı eğitim, çocuk gelişimi eğitiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak öne çıkar. Özellikle okul öncesi eğitim ortamlarında, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını anlama, değerlendirme ve uygun müdahalelerde bulunma gibi becerilerin kazandırılması açısından uygulamalı çalışmalar büyük önem taşır. McCall ve Groark (2000), uygulamalı çocuk gelişimi araştırmalarının yalnızca bilimsel katkı sağlamakla kalmadığını, aynı zamanda toplumun acil yanıt aradığı sorunlara çözüm üretebilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, çocuk gelişimi eğitimi veren programların uygulamaya dayalı bileşenler içermesini zorunlu kılar.

Uygulamalı eğitimin çocuk gelişimi programlarındaki yeri, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasıyla daha da güçlenir. Kesebir ve Ergezen (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin uygulama atölyeleri aracılığıyla mesleki yeterlik algılarının arttığı ve öğrenme süreçlerine olan memnuniyetlerinin yükseldiği görülmüştür. Uygulama temelli etkinlikler, yalnızca teknik beceri kazandırmakla kalmayıp, öğrencilerin kendilerini alanın bir parçası gibi hissetmelerini sağlayarak aidiyet duygularını da geliştirmektedir. Bu da mezuniyet sonrası mesleğe adaptasyonu kolaylaştırmaktadır.

Çocuk gelişimi programlarında uygulamalı eğitimin bir diğer önemli yönü, üniversite ile uygulama alanı arasında köprü kurmasıdır. McBride ve arkadaşları (2012), üniversiteye bağlı çocuk gelişimi laboratuvar okullarının öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında bilgi üretimi açısından kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu laboratuvar okullar, öğrencilere gerçek çocuklarla doğrudan etkileşim kurma fırsatı tanırken, aynı zamanda akademik bilgilerin pratikle harmanlanmasını mümkün kılar. Bu tür yapılar sayesinde, çocuk gelişimi programları daha nitelikli ve bütüncül eğitim sunabilir hale gelmektedir.

Ayrıca, uygulamalı eğitimin çocuk gelişimi programlarındaki yeri yalnızca pedagojik uygulamalarla sınırlı değildir; aynı zamanda araştırma temelli öğrenme süreçlerinin de bir parçasıdır. Schwebel, Plumert ve Pick (2000), temel araştırma ile uygulamalı araştırmaların entegrasyonunun, çocuk gelişimi alanında daha etkili programların geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Uygulama temelli programlar, öğrencilere yalnızca çocukla çalışmayı öğretmekle kalmaz; aynı zamanda gelişimsel kuramları test edebilecekleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri bir alan sunar.

## **2 ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİNDE UYGULAMALI SÜREÇLERİN KURAMSAL TEMELLERİ**

Uygulamalı eğitim süreçleri, çocuk gelişimi alanında öğrenmenin kalıcılığını, anlamlılığını ve mesleki yeterliliği doğrudan etkileyen bir yapı sunmaktadır. Bu süreçlerin kuramsal temelleri, öğrenmenin yalnızca bilişsel bir faaliyet olmadığı; sosyal, duyuşsal ve kültürel bağlamlarda da şekillendiği görüşüne dayanmaktadır. Çocuk gelişimi programlarında uygulamalı eğitimin anlamlı biçimde yapılandırılabilmesi için başta deneyimsel öğrenme kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, kültürel-tarihsel kuram, ekolojik sistemler yaklaşımı ve eleştirel gelişim kuramları olmak üzere çeşitli teoriler temel alınmaktadır.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı, uygulamalı öğrenmenin en yaygın kuramsal dayanaklarından biridir. Bu modele göre öğrenme; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme döngüsünde gerçekleşir. Pridham, O'Mallon ve Prain (2011), uygulamalı öğrenme süreçlerinin yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp, bireyin öğrenme sürecini sahiplenmesini sağladığını, bu sayede öz düzenleme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Uygulamalı öğrenmenin çok düzeyli etkileri, özellikle çocuk gelişimi alanındaki beceri temelli eğitimde oldukça belirgindir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da bu sürecin temelini oluşturmaktadır. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, bireyin öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin ve kültürel bağlamın önemini vurgular. Fleer (2018), çocuk gelişimi eğitiminde kültürel-tarihsel yaklaşımın önemine dikkat çekerek, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmaları değil, aynı zamanda bu bilgiyi kendi deneyimleriyle anlamlandırmalarının gerekliliğini ortaya

koymuştur. Bu bağlamda uygulamalı eğitim, öğrencilerin aktif öğrenme ortamlarında bilgiyi yeniden yapılandırmalarını sağlayan bir süreçtir.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, çocuğun gelişiminin çok katmanlı çevresel sistemler tarafından şekillendiğini savunur. Dunst (2022), bu kuramdan yola çıkarak geliştirdiği aile odaklı uygulamalı sistem modelinde, çocukların gelişimsel fırsatlarının aile, çevre ve eğitim sistemi etkileşimleriyle optimize edilebileceğini belirtmektedir. Çocuk gelişimi öğrencilerinin bu çok katmanlı yapıyı saha uygulamalarıyla doğrudan deneyimlemesi, teorik bilgileri içselleştirmelerini kolaylaştırır. Böylece hem çocukla hem de aile ve toplumla etkili etkileşim kurabilme becerileri gelişir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramı da uygulamalı eğitimin farklı öğrenme stillerine uyarlanabilirliğini desteklemektedir. Lu (2024), bu kuramların sınıf içi öğrenme süreçlerine entegrasyonunun, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları yarattığını ifade etmektedir. Uygulamalı eğitim süreçlerinin bireysel farklılıkları gözeten bu yaklaşımlarla zenginleştirilmesi, çocuk gelişimi eğitiminin kapsayıcılığını artırmaktadır.

Uygulamalı eğitimin kuramsal temelleri yalnızca bireyin öğrenme süreciyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda toplumsal bağlamla da ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Jimerson (2022), eğitimde eleştirel, ekolojik ve gelişimsel bir yaklaşımın benimsenmesinin, bireyin içinde bulunduğu sosyal sistemler ile olan etkileşimini anlamaya yardımcı olduğunu ve bu etkileşimin pedagojik planlamalarda dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda uygulamalı eğitim, yalnızca sınıf içi bir süreç değil; birey, toplum ve çevre ilişkilerinin analiz edildiği çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır.

Uygulamalı süreçlerin başarıya ulaşmasında kuramsal çerçevelerin eğitim ortamlarına entegre edilmesi kadar, bu süreçlerin pedagojik olarak nasıl yürütüldüğü de önem taşır. Shaw (2012), uygulamalı öğrenme süreçlerinin gelişimsel kuramlarla ilişkilendirilerek yapılandırılmasının, öğrencilerin çocukla çalışma konusundaki yeterliklerini artırdığını belirtmiştir. Özellikle erken çocukluk eğitimi alanında, kuramsal bilginin uygulamalı öğrenmeyle harmanlanması, öğrenci öğretmenlerin sahaya hazırlıklı şekilde çıkmalarını sağlar.

Son olarak, uygulamalı eğitimin kuramsal temelleri yalnızca teorik çerçevelerden ibaret değildir; bu temeller aynı zamanda değer temelli bir eğitim anlayışını da içinde barındırır. Gama (2022), gelişim psikolojisinin eğitim süreçlerine entegrasyonunda etik, bütünlük ve insani değerlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Uygulamalı eğitim süreci, bireyin sadece mesleki becerilerini değil, aynı zamanda etik duyarlılıklarını, toplumsal sorumluluk anlayışını ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmelidir.

### 3 UYGULAMALI EĞİTİM SÜREÇLERİNİN BİÇİMLERİ

Çocuk gelişimi alanında uygulamalı eğitimin biçimleri, öğrencilerin mesleki yeterliklerini artırma, kuramsal bilgilerini sahada test etme ve mesleki kimliklerini oluşturma açısından kritik öneme sahiptir. Uygulamalı eğitim yalnızca bilgiyi aktarma değil; öğrenenin bu bilgiyi deneyimlemesine, analiz etmesine ve tekrar yapılandırmasına olanak tanır. Bu süreç, çeşitli uygulama biçimleriyle zenginleşir: stajlar, gözlem etkinlikleri, vaka analizleri, rol oynama, simülasyonlar, öğrenme merkezli atölyeler ve kurum iş birlikleri. Bu farklı biçimlerin her biri, çocuk gelişimi öğrencilerine çok yönlü öğrenme fırsatları sunar.

Staj uygulamaları, uygulamalı eğitimin en temel ve yaygın biçimlerinden biridir. Genellikle okul öncesi kurumlarda gerçekleştirilen bu uygulamalar, öğrencilerin gerçek eğitim ortamlarında yer alarak çocuklarla doğrudan etkileşim kurmalarına olanak tanır. Stansbie, Nash ve Jack (2013), staj süreçlerinin öğrenci memnuniyetini ve içsel motivasyonu artırdığını, aynı zamanda profesyonel gelişimi önemli ölçüde desteklediğini belirtmiştir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca çocuklarla değil, ailelerle ve kurum personeliyle de ilişki geliştirerek çok boyutlu bir eğitim deneyimi yaşarlar.

Zhou, Shi ve Yuan (2024), Çin'de okul öncesi öğretmenliği eğitimi bağlamında Zhang Xuemen'in modeline dayalı dört aşamalı staj sistemini önermektedir: gözlem, yardımcı öğretmenlik, bağımsız uygulama ve değerlendirme. Bu sistemli yaklaşım, uygulamaların sadece gözleme dayalı kalmayıp öğretme, planlama ve değerlendirme basamaklarını da içermesi açısından dikkat çekicidir. Bu çerçevede yapılandırılan staj programları, öğrencilerin pedagojik yeterliklerini geliştirme açısından daha etkilidir.

Gözlem çalışmaları da uygulamalı eğitimin önemli biçimlerinden biridir. Öğrencilerin çocuk davranışlarını, gelişim özelliklerini ve öğrenme süreçlerini gözlemleyerek analiz etmeleri, teorik bilgilerini anlamlandırmalarına katkı sağlar. Albin-Clark ve arkadaşları (2012), geliştirdikleri 3D simülasyon yazılımı ile gözlem becerilerinin teknoloji destekli olarak artırılabilirliğini göstermiştir. Gözlem süreci, özellikle gelişimsel kuramların somut örneklerle içselleştirilmesini kolaylaştırır.

Rol oynama ve simülasyon teknikleri ise öğrenmeyi deneysel hâle getirerek, öğrenenin aktif katılımını sağlar. Bu yöntemler özellikle iletişim becerisi, problem çözme, karar verme ve empati kurma gibi sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkilidir. Hargreaves ve Hadlow (1997), sosyal hizmet eğitimi bağlamında yapılandırılmış rol oyununun öğrenmeye odaklı, güvenli bir ortam sunduğunu ve öğrencinin kendini deneme fırsatı bulduğunu ifade etmektedir. Yauri, Warouw ve Toluon (2018) ise rol oyununun okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimini artırdığına işaret ederken; bu yöntemin öğretmen adayları için de çocuklarla etkileşimi anlamada etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrenme merkezli atölyeler, öğrencilerin belirli temalar çerçevesinde etkinlik planlamalarını, materyal geliştirmelerini ve sahada uygulamalarını teşvik eder. Bu uygulama biçimi, hem yaratıcılığı hem de planlama ve uygulama yeterliklerini geliştirir. Uygulamalar genellikle küçük gruplar hâlinde yürütülerek iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekler.

Okul öncesi kurumlarla yapılan iş birlikleri, uygulamalı eğitimin gerçek yaşamla bağlantısını güçlendirir. Öğrenciler, çeşitli kurumsal ortamlarda farklı uygulama kültürlerini tanıma ve değerlendirme şansı bulurlar. Bu tür iş birlikleri, yalnızca uygulama sürecinin verimliliğini değil; aynı zamanda öğrencilerin profesyonel ağ geliştirme yetilerini de artırır.

Simülasyon uygulamaları, özellikle sınırlı saha erişimi olan öğrenciler için alternatif bir öğrenme ortamı sunar. Albin-Clark (2012), 3D çocuk karakterlerinin yer aldığı simülasyonların, öğrencilerin gözlem ve değerlendirme becerilerini geliştirerek pedagojik karar alma süreçlerini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu teknik, öğrencilerin sanal ortamlarda gerçekçi deneyimler kazanmalarına olanak tanır.

Tüm bu biçimlerin etkili olabilmesi için yapılandırılmış, hedefe yönelik, sürekli geribildirim içeren ve değerlendirilebilir süreçler dâhilinde yürütülmesi gereklidir. Nitelikli uygulamalı eğitim, yalnızca bir dizi etkinlikten değil, kuramsal bilgiyi pratiğe taşıyacak şekilde planlanan pedagojik süreçlerden oluşur. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin rehberliği, eğitici nitelikleri ve değerlendirme yaklaşımları da uygulama biçimlerinin niteliğini doğrudan etkiler.

#### **4 UYGULAMALI EĞİTİM SÜREÇLERİNİN ÖĞRENCİ KAZANIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Çocuk gelişimi programlarında uygulamalı eğitim süreçleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda çok yönlü gelişim göstermelerini sağlayan güçlü bir öğrenme yaklaşımıdır. Teorik bilginin uygulamaya aktarılması süreci, yalnızca öğrenmenin kalıcılığını artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin mesleki öz güven kazanmalarını, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerini, profesyonel tutumlarını pekiştirmelerini ve mesleğe uyumlarını kolaylaştırır. Uygulamalı öğrenme ortamlarında edinilen deneyimler, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamında pedagojik yeterliliklerini test etmelerine olanak sağlar.

Dorji ve arkadaşları (2020), erken çocukluk eğitimi alanında uygulamalı eğitimin üç temel öğrenme alanı olan bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişim üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Çalışmalarında en yüksek etkinin psikomotor gelişimde, ardından duyuşsal ve bilişsel gelişimde görüldüğü raporlanmıştır. Bu bulgu, uygulamalı eğitimin çok boyutlu öğrenme deneyimleri sunduğunu ve öğrenci gelişimini bütüncül biçimde desteklediğini göstermektedir. Öğrenciler, materyal hazırlama, etkinlik planlama ve doğrudan çocukla etkileşim süreçlerinde hem bilgiye dayalı uygulama yapma hem de sahada karşılaşılan sorunları çözme becerilerini geliştirirler.

Balleisen, Howes ve Wibbels (2023), proje tabanlı uygulamalı öğrenmenin, özellikle eleştirel düşünme, takım çalışması, araştırma becerisi ve akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, uygulamalı projelerde yer alan öğrencilerin, mesleki yönelimlerini daha net belirledikleri ve mezuniyet sonrası kamu hizmeti gibi sosyal fayda sağlayan alanlara yönelindikleri belirlenmiştir. Bu da uygulamalı eğitimin yalnızca bilgi ve beceri değil, aynı zamanda değer temelli gelişimi de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Ramey, Ramey ve Lanzi (2007) tarafından sunulan “uygulamalı biyososyal bağlamsal gelişim” modeli, çocuk gelişimi ve eğitiminde uygulamaların etkili olabilmesi için süreklilik, yoğunluk, doğru zamanlama ve çok bileşenli desteklerin bütüncül olarak sunulması gerektiğini savunmaktadır. Model, erken dönemden itibaren uygulamaya dayalı öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin gelişimsel farkındalıklarını artırarak daha bilinçli eğitimciler olmalarına katkı sunduğunu ileri sürmektedir.

Uygulamalı eğitim süreçlerinin öğrenci kazanımları üzerindeki etkilerinden biri de mesleki öz güven ve profesyonel kimlik gelişimidir. Kesebir ve Ergezen (2023), çocuk gelişimi öğrencilerinin atölye temelli uygulama etkinliklerine katılımı sonrasında kendilerine duydukları güvenin ve mesleki bağlılıklarının önemli ölçüde arttığını bildirmiştir. Öğrenciler, öğretmen rolünü deneyimleyerek mesleki yeterliliklerini pekiştirirken, aynı zamanda eğitime ve çocuklara yönelik sorumluluk duygusu geliştirmektedirler.

Chang ve Muñoz (2007) tarafından yürütülen araştırmada, karakter eğitimi ile bütünleşmiş uygulamalı öğrenme süreçlerinin öğretmenlerin öz değerlendirme becerilerini güçlendirdiği ve öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sunduğu gözlemlenmiştir. Uygulamalı etkinliklerin etkisi sadece öğrenciyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretici konumundaki bireylerin de profesyonel yeterliliklerini artırmaktadır. Bu sonuç, uygulamalı eğitimin çift yönlü bir öğrenme süreci sunduğunu ve öğrenen ile öğretene arasında karşılıklı etkileşim yarattığını göstermektedir.

Saha uygulamalarına dayalı öğrenme, ayrıca öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını ve empati becerilerini de artırmaktadır. Keay ve Lloyd (2011), uygulamaya dayalı mesleki gelişim süreçlerinin, farklı öğrenen ihtiyaçlarını gözeterek kapsayıcı öğretim stratejileri geliştirilmesine katkı sağladığını ve öğrencilerin çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu süreç, bireysel farklılıkları gözeterek pedagojik duyarlılığın oluşmasına zemin hazırlar.

Öğrencilerin uygulamalı eğitim yoluyla edindikleri kazanımlar yalnızca akademik düzeyde değil, sosyal ve duygusal öğrenme alanlarında da etkili olmaktadır. Golob (2017), Slovenya'daki “Yaşam için Eğitim” programı çerçevesinde yürütülen araştırmasında, entegre çocuk gelişimi uygulamalarının çocukların empati düzeyini artırdığını, öz-yeterlik algılarını geliştirdiğini ve pozitif benlik algısı kazandırdığını belirtmiştir. Öğrenciler, bu tür öğrenme ortamlarında yalnızca çocukları gözlemlemekle kalmaz, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini de sorgulayarak kişisel gelişimlerini pekiştirirler.

## 5 UYGULAMALI EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE SINIRLILIKLAR

Çocuk gelişimi programlarında uygulamalı eğitim süreçleri, öğrenmenin kalıcılığını artıran, mesleki yeterlik kazandıran ve kuramsal bilgiyi sahaya taşıyan güçlü bir öğrenme yöntemidir. Ancak bu sürecin etkin biçimde yürütülmesini engelleyen pek çok yapısal, yönetsel ve pedagojik sorun söz konusudur. Kurumlar arası eşgüdüm eksikliği, nitelikli danışman desteğinin yetersizliği, altyapı ve zaman kısıtlılıkları, öğretim elemanlarının uygulamaya dair yeterlik farklılıkları ve değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler bu sürecin temel sınırlılıkları arasında yer alır.

McBride ve arkadaşları (2012), çocuk gelişimi laboratuvar okullarının eğitsel, araştırma ve topluma hizmet görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları en temel zorluğun kurumsal destek eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Üniversiteye bağlı bu kurumlar genellikle bütçe kısıtları, personel yetersizliği ve mekânsal daralmalar nedeniyle öğrencilere düzenli ve nitelikli uygulama ortamı sunmakta zorlanmaktadır. Bu durum, uygulama sürecinde süreklilik ve bütünlük ilkelerinin zedelenmesine yol açmaktadır.

Danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği de uygulamalı eğitimi sınırlandıran önemli etkenlerden biridir. Lubeck (2000), erken çocukluk eğitiminin etkili olabilmesi için kuramsal bilgilerin sahada etkin bir biçimde rehberlik yoluyla aktarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak birçok kurumda uygulama öğretmenlerinin ya bu konuda özel bir eğitimden geçmediği ya da uygulamalı öğretimin ikincil bir görev olarak algılandığı gözlenmektedir. Bu, öğrenci öğretmenlerin yeterince yönlendirilmeden sahaya bırakılması sonucunu doğurmakta, öğrenme sürecinin niteliğini zayıflatmaktadır.

Zaman, kaynak ve altyapı yetersizlikleri uygulamalı eğitimin fiziksel yönünü doğrudan etkilemektedir. Hyson, Copple ve Jones (2007), uygulamalı eğitimin başarılı olabilmesi için fiziksel ortamların çocukların gelişim düzeyine uygun, uyarıcı ve güvenli biçimde düzenlenmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Oysa pek çok okul ve uygulama merkezi, bu niteliklere sahip olmaktan uzaktır. Donanımlı materyal eksikliği, sınıf kalabalığı, uygulama zamanı ile kuramsal ders saatleri arasında yaşanan çakışmalar, uygulama sürecinin etkinliğini azaltan yaygın sorunlardır.

McCall ve Groark (2010), uygulamalı çocuk gelişimi araştırmalarının sahaya yayılmasında karşılaşılan güçlükleri "ölçekleme sorunu" olarak tanımlamaktadır. Başarılı uygulama modelleri genellikle belirli kurumlarla sınırlı kalmakta, bu modellerin farklı kurumlara uyarlanması konusunda sistematik stratejiler geliştirilememektedir. Bu da kaliteli uygulamalı eğitimin yaygınlaşmasını engellemekte, fırsat eşitliğini ortadan kaldırmaktadır.

Bir diğer sınırlılık ise değerlendirme süreçlerindeki belirsizliktir. Öğrencilerin uygulama sırasında neye göre, kim tarafından ve hangi araçlarla değerlendirileceği çoğu zaman net biçimde tanımlanmamaktadır. Bu durum, öğrenci performanslarının nesnel ölçütlerle izlenememesine ve geribildirim süreçlerinin aksamasına neden olur. Hyson ve arkadaşları (2007), nitelikli erken çocukluk eğitiminin ancak sistematik izleme ve değerlendirme süreçleriyle desteklenmesi durumunda sürdürülebilir olduğunu vurgulamaktadır. Geri bildirim mekanizmalarının zayıf olması, öğrencilerin gelişim alanlarında farkındalık kazanmalarını da zorlaştırmaktadır.

Uygulamalı eğitim sürecini etkileyen bir diğer yapısal sınırlılık, üniversite ve uygulama kurumları arasındaki iletişim ve koordinasyon eksikliğidir. McBride (1996), laboratuvar okullarının üniversite ile sahaya buluşturan köprü işlevi gördüğünü, ancak bu işlevin kurumsal politikalarla yeterince desteklenmediği durumlarda uygulamaların dağınık ve verimsiz hale geldiğini belirtmiştir. Bu noktada üniversitelerin uygulama alanlarını yalnızca öğrenci yerleştirme mekanı değil, aynı zamanda pedagojik araştırma ve geliştirme alanı olarak görmeleri gerekmektedir.

Öğrenciler açısından bakıldığında da bazı psikolojik ve sosyal engeller dikkat çekmektedir. Yetersiz rehberlik, yüksek beklentiler, değerlendirme baskısı ve zaman yönetimi güçlükleri öğrencilerde kaygı düzeyini artırmakta ve öğrenme motivasyonunu düşürebilmektedir. Lu (2024), sınırlı kaynaklara sahip ortamlarda uygulamalı eğitimde bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasının zorlaştığını ve bu durumun öğrenci memnuniyetini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir.

## 6 ULUSAL VE ULUSLARARASI LİTERATÜRDEKİ YAKLAŞIMLAR VE MODELLER

Çocuk gelişimi eğitiminde uygulamalı öğrenme süreçlerinin biçimlenmesi, büyük ölçüde ülkelerin eğitim politikaları, kültürel yapıları, ekonomik düzeyleri ve kurumsal kapasitesiyle ilişkilidir. Ulusal düzeyde uygulamalı eğitimin yer aldığı modeller sıklıkla sınırlı kaynaklarla şekillenirken, uluslararası düzeyde yapılandırılmış sistemler uygulamayı merkezine alan kapsamlı modeller sunmaktadır. Bu modeller, yalnızca mesleki beceri kazandırmayı değil; aynı zamanda toplumsal sorumluluk, etik duyarlılık ve yaşam boyu öğrenme gibi yönleri de hedeflemektedir.

Yeni Zelanda'da geliştirilen Te Whāriki erken çocukluk müfredatı, uygulamalı eğitimin bir eğitim felsefesi hâline getirildiği öncü modellerden biridir. Carr ve May (1993), bu müfredatın çocukların öğrenme yollarının bireyselleştirilmesine, kültürel çeşitliliğin tanınmasına ve aile katılımına büyük önem verdiğini belirtmiştir. Te Whāriki, öğretmenlerin esnek planlama yapmasına olanak tanıyan, çocuğun deneyimlerini merkezine alan uygulamalı bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu modelin başarısının arkasında, uygulamaların yalnızca sahaya bırakılmaması; aynı zamanda devlet politikaları, toplum yapısı ve eğitimcilerin profesyonel gelişimi ile desteklenmesi yer almaktadır.

Finlandiya'da uygulanan Learning by Developing (LbD) modeli ise yükseköğretimde uygulamalı eğitimin yapılandırılmış biçimlerinden biridir. Ekström ve Aalto (2022), bu modelin öğrenciler, öğretim elemanları ve saha ortakları arasında iş birliği üzerine kurulduğunu belirtmiş ve öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde proje temelli çalışmalarla öğrenme sürecine aktif katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Bu model, uygulamalı eğitimin yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda toplumsal kalkınma ve girişimcilik boyutlarını da içine alan çok yönlü bir yapı sunmaktadır.

Çin ve Çek Cumhuriyeti örneği üzerinden karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştiren Shen (2024), eğitim modellerinin politik, kültürel ve tarihsel bağlamdan doğrudan etkilendiğini belirtmektedir. Çin'de uygulamalı eğitimin daha merkeziyetçi ve sınav odaklı olduğu gözlemlenirken, Çek Cumhuriyeti'nde uygulamaların bireysel gelişim ve yaratıcılık ekseninde şekillendiği ortaya konulmuştur. Bu farklılık, ulusal modellerin tekil olarak değerlendirilmemesi; her bir modelin kendi sosyo-politik zemininde analiz edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Güney Afrika'da geliştirilen Uyumlu Uygulama Modeli, çocukların eğitim hakkının anayasal düzeyde güvence altına alındığı ve devletin uluslararası sözleşmeler çerçevesinde sorumluluklarını izlenebilir

biçimde yerine getirmesini hedefleyen bir sistem olarak tasarlanmıştır. Strohwalde ve Horsten (2023), bu modelin hem normatif hem de pratik çerçeveler sunduğunu ve temel eğitime erişimi insan hakları temelinde yapılandırdığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, uygulamalı eğitimin yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda sosyal adalet boyutuyla da değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye özelinde ise uygulamalı eğitim, ağırlıklı olarak staj ve atölye çalışmalarına dayalı biçimde yürütülmektedir. Ancak bu süreçlerin çoğu zaman teorik bilgilerle bütünleşmeden, denetimsiz ve standart dışı biçimlerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Kesbir ve Ergezen (2023), çocuk gelişimi programlarında yapılan uygulamaların öğrencilerin öz yeterlik algısını artırdığını ancak yapısal sınırlılıklar nedeniyle istenilen etki düzeyine ulaşamadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Türkiye’de uygulamalı eğitimin daha sistematik, bütüncül ve sürdürülebilir modellerle yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Uluslararası iş birlikleri kapsamında Hindistan’da yapılan bir çalışma, gönüllülerin kısa süreli uygulamalı katkılarının eğitim ortamlarında sürdürülebilir gelişim sağlamadığını ortaya koymuştur. Gushue (2019), Dharamshala bölgesinde yaptığı saha araştırmasında, kısa süreli uluslararası gönüllülük uygulamalarının neokoloniyal eğilimler taşıyabileceğini ve yerel öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu durum, uygulamalı eğitimin planlanmasında yalnızca iyi niyet değil, yerel bağlamı tanıyan bilimsel, etik ve uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öte yandan eğitim hakkı perspektifinden yaklaşılan modellerde, çocuk gelişimi uygulamaları anayasal ve uluslararası yükümlülüklerle bütünleşmektedir. Strohwalde ve Horsten (2023), Güney Afrika’daki modelin, devletin çocukların temel eğitime erişimini sağlama sorumluluğunu sadece eğitim politikası ile değil, aynı zamanda hukuki ve toplumsal bir sorumluluk olarak ele aldığını vurgulamaktadır. Bu tür modeller, uygulamalı eğitimi sosyal eşitliğin bir aracı olarak yeniden tanımlamaktadır.

## 7 UYGULAMALI EĞİTİMİN GÜÇLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Çocuk gelişimi alanında uygulamalı eğitimin güçlendirilmesi, yalnızca pedagojik yeterliklerin artırılmasıyla sınırlı olmayıp; kurumsal yapıların, eğitim ortamlarının, öğretmen eğitiminin ve toplumsal destek sistemlerinin de bütüncül olarak ele alınmasını gerektirir. Nitelikli bir uygulamalı eğitim süreci, ancak sistemli planlama, çok paydaşlı iş birliği ve sürekli iyileştirme döngüleriyle sürdürülebilir hâle gelebilir. Literatürde yer alan araştırmalar, uygulamalı eğitimin iyileştirilmesine yönelik önerileri dört ana başlıkta toplamaktadır: öğretim kadrosunun niteliği, kurumsal yapıların desteği, öğrenme ortamlarının kalitesi ve toplumsal bağlamın entegrasyonu.

Whalen ve arkadaşları (2016), erken çocukluk eğitimi ortamlarında uygulamalı eğitimi güçlendirmek için profesyonel gelişim programlarının, kurumsal işleyişin ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinin birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmalarında geliştirilen gelişimsel değerlendirme modeli, eğitim ortamlarında hem eğitimcilerin kapasitesini artırmaya hem de örgütsel işleyişin niteliğini yükseltmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca bilgi veren değil, aynı zamanda yönlendiren, yansıtıcı düşünebilen ve esnek uygulamalar yapabilen profesyoneller olarak yetiştirilmesi hedeflenmelidir.

Thornburg, Scott ve Snyder (2007), uygulamalı eğitimin kalitesinin fiziksel ortamla doğrudan ilişkili olduğunu savunmakta; öğrenme alanlarının güvenli, zengin uyarıcı ve çocuk merkezli biçimde düzenlenmesini önermektedir. Araştırmaları, Missouri’de yapılan geniş ölçekli gözlemlere dayanmaktadır ve okul öncesi sınıflarda çevresel kalite puanlarının artırılmasının çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede uygulamalı eğitimde kullanılan ortamların, öğrenen öğretmen adaylarının gelişimsel ilke ve uygulamaları deneyimleyebileceği örnek yapılar hâline getirilmesi gerekmektedir.

Uygulamalı eğitimi güçlendirme sürecinde aile ve toplumun sürece aktif katılımı da kritik bir role sahiptir. Anderson ve arkadaşları (2002), erken çocukluk gelişimi ve aile konut desteği gibi alanlarda yürütülen bütüncül müdahalelerin, özellikle düşük gelirli gruplar için etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda, uygulamalı eğitim yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmamalı; aile katılımı, mahalle temelli destek ağları ve sosyal hizmet mekanizmalarıyla ilişkilendirilmelidir. Böylece çocuk gelişimi öğrencileri, çocukların yalnızca pedagojik değil, sosyal-ekonomik bağlamını da göz önünde bulundurarak daha kapsamlı değerlendirmeler yapabilirler.

Blewitt ve arkadaşları (2018), uygulamalı eğitimi sosyal-duygusal öğrenme ile bütünleştiren kavramsal bir model önermiştir. “Teaching Through Interactions” ve “Pyramid Model” temelli bu yapı, öğretmenlerin



günlük etkileşimler yoluyla çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek stratejiler kullanmalarını teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, çocuk gelişimi öğrencilerinin uygulamalı süreçlerde yalnızca gözlem değil; aynı zamanda bilinçli ve hedefe yönelik pedagojik müdahale yapmalarını desteklemektedir. Aynı zamanda uygulamalı eğitim sürecinin niteliğini artırmak için öğretim programlarının bu tür sistematik yaklaşımlarla desteklenmesi gerekmektedir.

Nores ve Fernández (2018), düşük ve orta gelirli ülkelerde uygulamalı eğitimin sistematik olarak güçlendirilmesi için sekiz kritik alan tanımlamıştır: yönetim, finansman, öğretici yeterlik, veriye dayalı karar alma, izleme-değerlendirme, çok sektörlü iş birliği, kültürel uygunluk ve toplumsal sahiplenme. Bu öneriler, yalnızca sınıf içi pratiklerle sınırlı olmayan, ülke düzeyinde kapsamlı ve sürdürülebilir bir uygulamalı eğitim stratejisinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu modelde, eğitim-araştırma kurumlarının, sağlık ve sosyal hizmet sağlayıcılarıyla iş birliği içinde çalışması önerilmektedir.

Hyson, Tomlinson ve Morris (2009), öğretim elemanlarının güncel araştırma bilgisine sınırlı erişiminin uygulamalı eğitim programlarının kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmiş; programların kalitesini artırmak için sürekli akademik destek, meslektaşlar arası paylaşım ve profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasını önermiştir. Bu kapsamda çocuk gelişimi öğrencilerine uygulama yaptıran öğreticilerin, güncel gelişim kuramları, öğretim stratejileri ve değerlendirme teknikleri konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir.

## **8 SONUÇ**

Çocuk gelişimi alanında uygulamalı eğitimin önemi, ulusal ve uluslararası literatür doğrultusunda çok yönlü olarak ortaya konulmuştur. Gerek teorik kuramlarla gerekse saha uygulamalarıyla desteklenen bu eğitim biçimi, öğrencilerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini destekleyen dinamik bir yapı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, uygulamalı eğitimin sadece bir öğrenme yöntemi değil, aynı zamanda bir dönüşüm aracı olduğunu göstermektedir. Bu dönüşüm, öğrenciden başlayarak öğreticiye, kuruma ve topluma yayılan geniş çaplı bir etki oluşturmaktadır.

Uygulamalı eğitim süreçlerinin temel katkısı, kuramsal bilginin sahaya aktarılmasını mümkün kılmasıdır. Bu aktarım, öğrencilerin çocukla doğrudan etkileşime geçtiği, gelişimsel gözlem, planlama ve müdahale süreçlerini deneyimlediği bir bağlamda gerçekleşmektedir. Sousa ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocuk gelişimini desteklemek amacıyla yapılan uygulamalı eğitim müdahalelerinin sağlık çalışanlarının tutum ve uygulamalarını anlamlı biçimde dönüştürdüğü ortaya konmuştur. Bu bulgu, yalnızca eğitim alanında değil, sağlık hizmetlerinde de uygulamalı eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde öne çıkan bir diğer bulgu, uygulamalı eğitimin çok disiplinli yapısıyla bireysel gelişimi desteklemesidir. Golob (2017) tarafından Slovenya’da uygulanan “Yaşam için Eğitim” modeli üzerinden yapılan araştırma, uygulamaların çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini de desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda uygulamalı eğitim, bireyin yalnızca akademik değil, bütünsel gelişimine katkı sağlayan bir sistem olarak değerlendirilmelidir.

Erken çocukluk dönemine yapılan uygulamalı müdahalelerin uzun vadeli etkileri, yalnızca bireysel değil ekonomik düzeyde de değerlendirilmektedir. Racine (2016), uygulamalı çocuk gelişimi programlarına yapılan erken yatırımın yüksek getiriler sağladığını ve toplumun sosyo-ekonomik refahını artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Bundy ve arkadaşları (2017), çocuk gelişimi yatırımlarının yaşam boyu öğrenme, istihdam ve sağlık gibi alanlarda pozitif etkiler yarattığını vurgulamıştır. Bu bulgular, uygulamalı eğitimin yalnızca pedagojik bir araç değil, aynı zamanda bir kalkınma stratejisi olduğunu göstermektedir.

Uygulamalı eğitimin etkisini artıran bir diğer unsur ise entegre ve kültüre duyarlı program yapılarıdır. Kurent Golob (2017), Slovenya’da uygulanan programın aile, öğretmen ve okul üçgeninde yürütüldüğünü ve bütüncül gelişimi desteklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Varela Londono ve arkadaşları (2019), çocuk gelişimi eğitiminde sosyal, psikolojik ve pedagojik yaklaşımların birleştirilerek disiplinlerarası bir sistem kurulmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşımlar, uygulamalı eğitimin etkisini yalnızca birey düzeyinde değil, sistem düzeyinde de artırmaktadır.

Saha uygulamaları ve gerçek bağlamda deneyim kazandıran programlar, öğrencilerin mesleki kimlik gelişimini güçlendirmektedir. Shaw (2012), erken çocukluk eğitimi öğrencilerinin uygulamalı etkinliklerle hem çocuk gelişimi kuramlarını içselleştirdiğini hem de sınıf ortamında pedagojik yaratıcılık kazandıklarını

göstermiştir. Bu da gösteriyor ki, uygulamalı öğrenme süreçleri yalnızca bilgi edinimiyle sınırlı kalmayıp, öğrenenin kendine güvenini ve mesleki özerkliğini de geliştirmektedir.

Diğer yandan, literatür uygulamalı eğitimin etkili olabilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiğini de vurgulamaktadır. Zheng ve arkadaşları (2012), Çin örneğinde kamu yatırımlarının erken çocukluk dönemine yeterince yöneltilmemesi nedeniyle uygulamalı eğitimin etkisinin sınırlı kaldığını göstermiştir. Benzer şekilde McCall ve Groark (2000), uygulamalı çocuk gelişimi araştırmalarının daha geniş sosyal sorunlara cevap verecek biçimde yapılandırılması gerektiğini ve akademik bilginin yalnızca akademisyenler arasında değil, toplum, politika yapımcılar ve saha uygulayıcıları arasında da yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Son olarak, uygulamalı eğitimin başarısı için eğitim materyallerinin, teknolojinin ve izleme-değerlendirme sistemlerinin etkin kullanımı gereklidir. Melo ve arkadaşları (2022), çocuk gelişimi değerlendirme sürecinde kullanılan dijital yazılımların öğrenci öğrenmesini artırdığını ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığını göstermiştir. Dijital teknolojilerin, saha deneyimleri ile birlikte kullanılması hem bireysel hem de kurumsal düzeyde öğrenme süreçlerini hızlandırmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuk gelişimi alanında uygulamalı eğitim; öğrenmenin kalıcılığını artıran, mesleki kimliği güçlendiren, sosyal duyarlılığı geliştiren ve toplumsal refaha katkı sunan çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Literatürde yer alan çeşitli model ve yaklaşımlar, bu eğitimin etkili olabilmesi için sistematik planlama, kültürel bağlam duyarlılığı, çok disiplinli yaklaşım ve sürekli değerlendirme mekanizmalarının birlikte çalışması gerektiğini göstermektedir. Bu bütüncül yapı, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumların eğitimsel, sağlık ve ekonomik alanlarda ilerlemesini de doğrudan etkilemektedir.

#### KAYNAKÇA

Albin-Clark, A., Howard, T., ve Anderson, B. (2012). Simulating characters for observation. Proceedings of the International Conference on Computer Graphics Theory and Applications, 501-502. <https://doi.org/10.5220/0003838805010502>

Anderson, L. M., Shinn, C., St. Charles, J., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., Sanchez-Way, R., & Richardson, T. J. (2002). Community interventions to promote healthy social environments: early childhood development and family housing. MMWR Recommendations and Reports, 51(RR-1), 1-8.

Balleisen, E. J., Howes, L., ve Wibbels, E. (2023). The impact of applied project-based learning on undergraduate student development. Higher Education, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01057-1>

Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K. L., Barrett, H., & Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. Early Child Development and Care, 190(7), 991-1004. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>

Bundy, D., Silva, N., Horton, S., Jamison, D., ve Patton, G. (2017). The Economics of Child Development. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0423-6/PT5>

Carr, M., ve May, H. (1993). Choosing a model: Reflecting on the development process of Te Whāriki: National early childhood curriculum guidelines in New Zealand. International Journal of Early Years Education, 1(3), 7-22. <https://doi.org/10.1080/0966976930010302>

Chang, F., ve Muñoz, M. (2007). School personnel educating the whole child: Impact of character education on teachers' self-assessment and student development. Journal of Personnel Evaluation in Education, 19, 35-49. <https://doi.org/10.1007/S11092-007-9036-5>

Dorji, P., Gyeltshen, C., Sanyasi, G., Sithub, P., Dema, T., Yangzom, ve Choden, Y. (2020). The impact of early child care and development education on cognitive, psychomotor, and affective domains of learning. Asian Journal of Education and Social Studies, 12(1), 29-38. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v12i1130303>

Dunst, C. (2022). Child studies through the lens of applied family social systems theory. Child Studies. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4126>

Ekström, M., ve Aalto, J. (2022). Sharing the learning by developing model in an international context. ICERI2022 Proceedings. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0648>

Fleer, M. (2018). Child development in educational settings. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316841334>

Gama, U. A. A. da. (2022). The contribution of developmental psychology in the teaching and learning process. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psychology/psychology-in-the-teaching>

Golob, M. K. (2017). Encouraging integrated child development within the educational programme "Education for life".

Gushue, A. D. (2019). Unpacking the relationship between international development and early childhood care and education in Dharamshala, India. SURG Journal. <https://doi.org/10.21083/SURG.V11I0.4758>

Hargreaves, R., ve Hadlow, J. (1997). Role-play in social work education: Process and framework for a constructive and focused approach. Social Work Education, 16(2), 61-73. <https://doi.org/10.1080/02615479711220241>

Hyson, M., Copple, C., ve Jones, J. (2007). Early childhood development and education. In C. B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), Encyclopedia of Applied Developmental Science. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.CHPSY0401>

Hyson, M., Tomlinson, H., & Morris, C. A. S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. Early Childhood Research & Practice, 11(1).

Jimerson, S. R. (2022). Toward a critical transactional ecological developmental theory. Current Research in Psychology and Behavioral Science (CRPBS). <https://doi.org/10.54026/crpbs/1041>

Joshi, P., ve Shukla, S. (2019). Child development and education in the context of family. In Child Development and Education in the Twenty-First Century. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-9258-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-13-9258-0_6)

Keay, J., ve Lloyd, C. (2011). Impact of professional development. In Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-645-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-645-8_5)

Kesebir, G., ve Ergezen, A. (2023). Developing the design skills of child development program students "From theory to practise". Pedagogical Perspective, 20. <https://doi.org/10.29329/pedper.2023.20>

Applied education, child development, professional development, early childhood education.

Lu, X. (2024). Exploring innovative approaches to integrate child development theory in primary classrooms. Communications in Humanities Research. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/2024.18107>

Lubeck, S. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education: A response. Human Development, 43(5-6), 273-278. <https://doi.org/10.1159/000022687>

McBride, B. (1996). University-based child development laboratory programs: Emerging issues and challenges. Early Childhood Education Journal, 24(1), 17-21. <https://doi.org/10.1007/BF02430545>

McBride, B., Groves, M., Barbour, N., Horm, D., Stremmel, A., Lash, M. J., Bersani, C., Ratekin, C., Moran, J., Elicker, J., ve Toussaint, S. (2012). Child development laboratory schools as generators of knowledge in early childhood education: New models and approaches. Early Education and Development, 23(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.651068>

McCall, R. B., ve Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. Child Development, 71(1), 197-204. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00134>

McCall, R. B., ve Groark, C. J. (2010). Challenges and issues in designing applied research. In R. B. McCall & C. J. Groark (Eds.), Early Childhood Intervention: Shaping the Future for Children with Special Needs and Their Families.

- McCall, R., ve Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. *Child Development*, 71(1), 197–204. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00134>
- Melo, W. S., Sousa, I. E. S., Mariano, S. P. S., Barbosa, A. S., Feitosa, D. S. L. L., Freire, V. E. C. S., Melo, E. S. J., ve Monteiro, F. (2022). Wise Infant Development®: Creation of a software for teaching in pediatric nursing education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(5), e20210466. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0466>
- Nores, M., & Fernández, C. (2018). Building capacity in health and education systems to deliver interventions that strengthen early child development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 57–73. <https://doi.org/10.1111/nyas.13682>
- Pridham, B., O'Mallon, S., ve Prain, V. (2011). Insights into vocational learning from an applied learning perspective. *Vocations and Learning*, 5(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9063-8>
- Racine, A. (2016). The economics of child development. In R. Parker (Ed.), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy* (pp. 17–33). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31815-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31815-8_3)
- Ramey, C. T., Ramey, S. L., ve Lanzi, R. G. (2007). Children's health and education. In *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.CHPSY0421>
- Rimal, H. (2017). Why invest in early child development. *Birat Journal of Health Sciences*, 1(1), 1–2. <https://doi.org/10.3126/BJHS.V1I1.17088>
- Schwebel, D., Plumert, J., ve Pick, H. (2000). Integrating basic and applied developmental research: A new model for the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 222–230. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00137>
- Shaw, P. A. (2012). Child development for early childhood studies. *Education 3–13*, 40(2), 217–220. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.586642>
- Shen, H. (2024). Comparative analysis of domestic and international educational models: A case study of China and the Czech Republic. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/34/20231987>
- Sousa, R. C. R. de, Paula, W. K. A. S. de, Alves, F., Albuquerque, M. I. N. de, Albuquerque, G. A., ve Coriolano-Marinus, M. W. L. (2023). Continuing education on child development in primary care: Healthcare workers' perspectives. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 57. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2023-0189en>
- Stansbie, P., Nash, R., ve Jack, K. (2013). Internship design and its impact on student satisfaction and intrinsic motivation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(4), 157–168. <https://doi.org/10.1080/10963758.2013.850293>
- Strohwald, A., ve Horsten, D. (2023). The child's right to basic education: A model to measure South Africa's compliance with its international obligations. *South African Journal on Human Rights*, 39, 135–153. <https://doi.org/10.1080/02587203.2024.2328589>
- Thornburg, K. R., Scott, J. L., & Snyder, L. A. (2007). Preschool classrooms: Recommendations to improve the quality of early childhood programs. *Midwest Child Care Research Consortium*.
- Tu, B., Chen, Y., Cheung, S. P., Huang, C., ve Huang, C. (2021). The effects of an innovative caregiver education program on knowledge of child development in China. *Children and Youth Services Review*, 122, 105926. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105926>
- Varela Londoño, S. P., Bernal Martínez de Soria, A., ve Rivas, S. (2019). Early childhood development and education: Theoretical convergences and divergences. *International Education Studies*, 12(7), 1–11. <https://doi.org/10.5539/IES.V12N7P1>
- Warner, M. (2006). Overview: Articulating the economic importance of child care for community development. *Community Development*, 37(2), 1–6. <https://doi.org/10.1080/15575330609490203>

Whalen, S. P., Horsley, H. L., Parkinson, K. K., & Pacchiano, D. (2016). A development evaluation study of a professional development initiative to strengthen organizational conditions in early education settings. *The Journal of Applied Research on Children*, 7(2), 9.

Xiao, E. (2024). The orientation of “applied education” in colleges and universities is examined based on the strategy of sustainable development of talents. *Frontiers in Sustainable Development*. <https://doi.org/10.54691/p4q76757>

Yauri, I., Warouw, H. J., ve Toluon, F. (2018). Effectiveness of playing role in social development children in preschool. *Jurnal Ilmiah Perawat Manado (Juiperdo)*. <https://doi.org/10.47718/jpd.v6i1.775>

Zheng, X., Chen, C. M., Huang, C., Han, Y., Qiu, Y., Zhang, Q., ve Chen, H. (2012). An evaluation of the investment for child development in China. *Biomedical and Environmental Sciences*, 25(4), 413-420. <https://doi.org/10.3967/0895-3988.2012.04.006>

Zhou, A., Shi, Y., ve Yuan, H. (2024). Research on Zhang Xuemen's ideas on preschool teacher education and its practical significance. *Philosophy and Social Science*, [cilt ve sayı bilgisi yok]. <https://doi.org/10.62381/p243116>