

# Boğaziçi Üniversitesi 150. Yıl Kutlamaları Çerçevesinde

## Çocuğun Oyun Oynama Hakkı Konferansı\*

Güzver Yıldırım

### Özet

*Makale, Jean Piaget'nin Play Dreams and Imitation adlı eserinde çocuğun bilişsel gelişiminde oyun, rüyalar ve taklidin önemini vurgulamakta; 4+4+4 modeli üzerine inşa edilmiş bulunan eğitim sistemimiz ile ilgili olarak, dünya ülkelerinde okula başlama yaşları ve okul süreleri hakkında sayısal verileri sunmaktadır. Buna ek olarak, yazarın geliştirmiş olduğu erken çocukluk dönemi becerilerini değerlendiren ve geliştiren OHDİDA ve FETAPO araçları ve eğitim programları hakkında bilgi verilmekte; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Boğaziçi Üniversitesi Okulöncesi Eğitimi Birimi'nde OHDİDA kullanılarak yapılan araştırma sonuçları paylaşılmaktadır.*

*Anahtar sözcükler:* Çocuğun oyun hakkı, okula başlama yaşı, 4+4+4 modeli, okulöncesi eğitim.

Erken Çocukluk Dönemine Hizmet Eden Değerli Konuklarımız, Sevgili Meslektaşlarımız ve Öğrencilerimiz,

Bugün Boğaziçi Üniversitesi'nde **Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 31. maddesine göre 'Çocuğun Oyun Oynama Hakkı'** konusundaki konferansta birlikte olmaktan büyük bir **mutluluk duyuyor, hoş geldiniz diyorum**. Bu konferans, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü** tarafından **International Play Association** ile birlikte düzenlenmiş ve **Rektörlüğü'müzün katkılarıyla Boğaziçi Üniversitesi'nin 150'inci yılı kutlamaları arasına alınmıştır**. **2012-2013** akademik yılında **erken çocukluk dönemini de içeren eğitim alanında sistemik büyük değişiklikler geçirmekte olan ülkemizde, zamanlaması önemli olan konferansımızın düzenlenmesini sağlayan İlköğretim Bölümü'ne, konferansı maddi açıdan destekleyen International Play Association'a ve zaman kısıtını aşmamıza yardım ederek bugünkü oluşumları Boğaziçi Üniversitesi'nin 150'inci yılı kutlamaları içine almamıza yardımcı olan Rektörümüz Prof. Dr. Gülay Barbarosoğlu** ile akademik çabalarımıza sürekli desteğini esirgemeyen **Rektör Yardımcımız Prof. Dr. Ali Tekcan'a** teşekkürlerimizi iletmek istiyoruz.

Bugünkü konuşmama **gelişim psikolojisi alanına** büyük **katkılar** yapmış olan **Jean Piaget'nin, Play Dreams and Imitation** adlı eserinde, çocuğun **bilişsel**

---

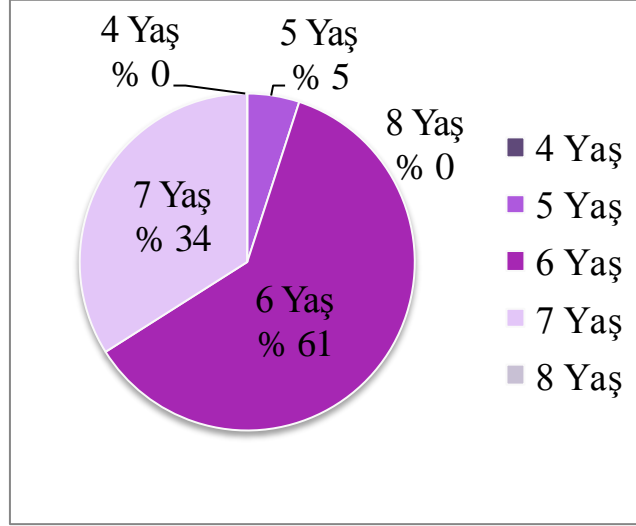
\*24 Mayıs 2013 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi'nde gerçekleşen 'Boğaziçi Üniversitesi 150. Yıl Kutlamaları' çerçevesinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, Madde 31 *Çocuğun Oyun Oynama Hakkı Konferansı*'nda yapılan konuşmadır.

*Prof. Dr. Güzver Yıldırım, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, İstanbul, [yildiran@boun.edu.tr](mailto:yildiran@boun.edu.tr)*

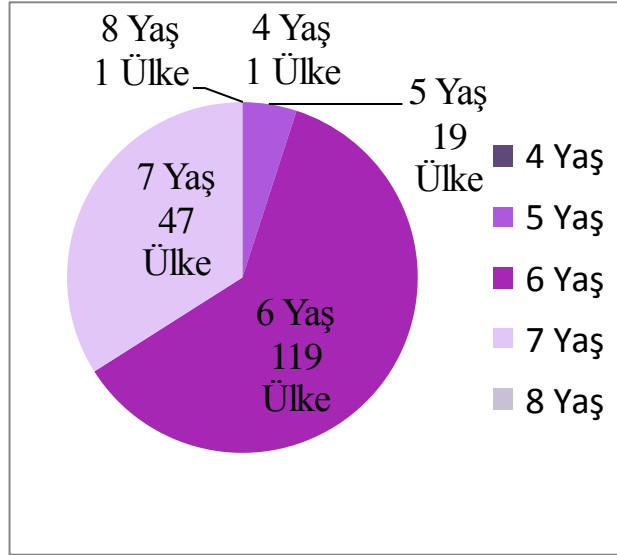
**gelişiminde oyun, rüyalar ve taklidin önemini vurgulamasıyla** başlamak istiyorum. Bir epistemolog ve biyolog olan Piaget, **insanın denge arayan bir varlık** olduğuna vurgu yapar. Kısaca, Piaget yetişkinliğe kadar çocukluğu dört döneme ayırır. **0-2 yaşlar** arası ‘**Duyusal-Motor**’ (sensory-motor) dönemde, **çocuk beş duyusunu kullanarak ve hareket ederek gelişir. 2-7 yaşlar arası ‘İşlemler Öncesi**’ (pre-operational) ikinci dönemde, çocuklar **nedensellik ilişkilerini fark etmeye doğru ilerler**. Ancak, **algıda ön-koşul ve sonuç ilişkileri rüyalarda olduğu gibi mantık düzeni dışıdır**. Çocukların en sevimli oldukları bu dönemde, oğlumun bu yıllarda söylediği gibi, “güneş saçlarını dökmüş, yıkamıyor” veya dilbilim içinde nedenselliğin belirlediği, fakat mantık açısından nedensellik göstermeyen, “oyuncaklarım korktuğu için uyuyamıyorum” gibi ifadeler, konuşmaları içinde yer alır. Nedensellik ilişkilerini sezgisel düzeyde algılayan çocuk, “**çünkü**” diyerek **nedenselliği sımayan, ilintisiz rengârenk sonuçlar üreterek biliş dünyasını genişletir** ve büyüklerin **sevgi ve hayranlığının odak noktası** olur. **7-11 yaşları arası ‘Somut İşlemler**’ (Concrete Operational) döneminde, **çocuklar nedensellik ilişkilerini ancak somut olarak gözlemledikleri olay, durum ve işlemlerde gerçekleştirir**. Bu dönem çocukların **örgün eğitim içinde ilkokula başladıkları yıl ve ilkokul dönemidir. 11-12 yaşından sonraki son dönem ise ‘Soyut İşlemler**’ (Formal Operational) olarak adlandırılır. Bu dönemde birey artık **nedensellik ilişkilerini sebep-sonuç işlemleriyle semboller kullanarak yapabilir**.

Dikkat edilirse, çocuklar ‘**Somut İşlemler**’ dönemine girdikleri **6-7 yaş civarı ilkokula, ‘Soyut İşlemler**’ dönemine geçtikleri **11-12 yaşlarında ise ortaokula** başlarlar. **Şekil 1, dünyadaki ilköğretim çağ nüfusunun % 95’inin** çocuklar ‘**Somut İşlemler**’ dönemine girdiklerinde, **6 ile 7 yaşında ilköğretime başladığını** göstermekte; **Şekil 2 ülke sayısı olarak 187 ülkeden 166’sının, başka bir deyişle ülkelerin % 90’ının** çocukları ilköğretime **6 veya 7 yaşında aldığını** belirtmektedir. **Şekil 3 ve 4, yine gelişim evrelerine paralel olarak dünya çağ nüfusunun % 92’sinin 5 ile 7 yıllık kesintisiz bir ilkokul eğitiminden sonra, ‘Soyut İşlemler’ dönemine geçerken, 11-13 yaşlar arası ortaokula başladığını ve ülkelerin % 83’ünün (155 ülke) bu uygulamayı gerçekleştirdiğini** göstermektedir<sup>1</sup>. Böylece, **okullaşma süreci içindeki dünya çağ nüfusunun en büyük kısmı bilimsel verilerin ışığında okul kademelerinde yer almaktadır**.

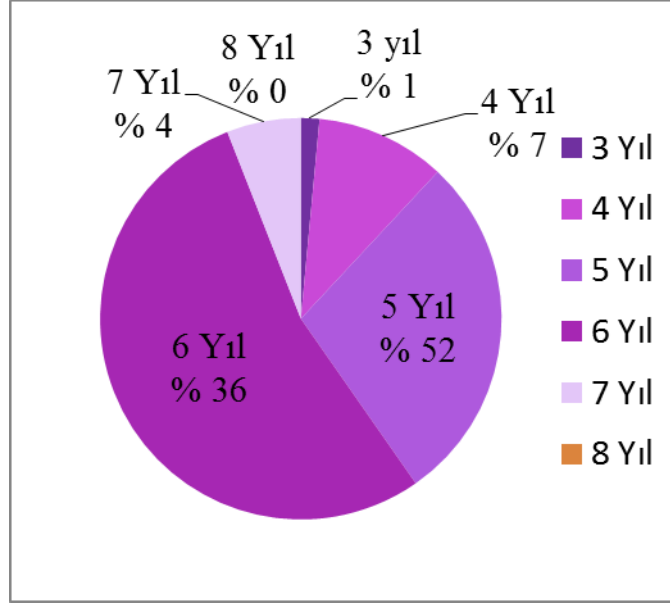
<sup>1</sup> *Children out of school: Measuring exclusion from primary education* (2005). Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics, s. 16. (<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/oosc05-en.pdf>).



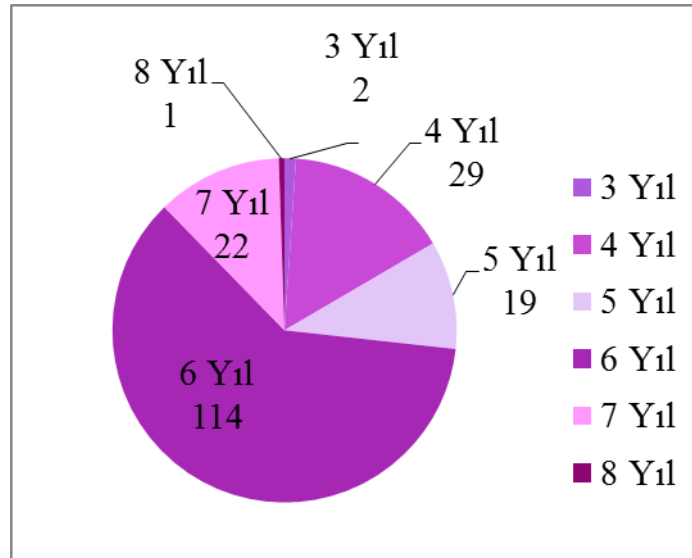
**Şekil 1.** Dünya ülkelerinde ilköğretime başlama yaşları (6-11 yaş/ nüfusa göre yüzdelik oranlar)



**Şekil 2.** Dünya ülkelerinde ilköğretime başlama yaşları (6-11 yaş / ülke sayıları)



Şekil 3. Dünya ülkelerinde ilköğretim okul süresi (6-11 yaş / nüfusa göre yüzdelik oranlar)



Şekil 4. Dünya ülkelerinde ilköğretim okul süresi (6-11 yaş / ülke sayısı)

Gelişim evreleri bilimsel verilerle belirlenmiş olup, evrensel bir nitelik taşımaktadır. Eğitim, bilimsel verilere göre düzenlenirse etkili olur. Bilim insanları olarak umudumuz, 30 Mart 2012 tarihinde Meclis'ten geçerek yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile eğitim sistemimize giren bu iki büyük yanlısın giderilmesi ve eğitim sistemimizin bilimsel insan yaşamı evrelerine uyum sağlamasıdır.

Piaget bu dört evrede bilişsel gelişimin, organizmanın denge gereksinimi ile gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Erken çocuklukta, sayısız ve sırasız uyarıcı bombardımanı ile karşılaşan çocuk, uyarıcılar arası ilişkilerde gözlemlediği tekrarlanan düzenleri anlamaya çalışır. Bunu yapabilmek için iki işlemden yararlanır. Bunlardan ilki içermeye veya içselleştirmedir (assimilation). Bu işlem, uyarıcılar arası ilişkileri biliş düzeneğine sokma çabasıdır. Ancak, bu işlem, bilişte o zamana kadar oluşan şemaları zorlar ve yeni uyarıcıların gösterdiği aykırılıklar nedeniyle şemaların değişimleri gerektiğini organizmaya duyurur. Böylece, o zamana kadar çalışmış bulunan biliş şemaları değişir ve eski şemaların yeterli olmadığı aykırı durumlar, daha kapsamlı şemaların içine alınır. Bu sürece Piaget 'Uyum sağlama'(accommodation) adını vermektedir. Sonuç olarak, biliş şemaları yeni uyarıcıları içerirken, gelişmek ve değişmek durumunda kalır. Yeni uyarıcılara göre bilişsel şema değişimi sonucu, organizma dengeye ulaşır. Bu denge bir sonraki evreye kadar devam ederek bu dört dönem tamamlanır.

Piaget, *Play Dreams and Imitation* adlı magnum opus'unda çocuğun bu süreçleri yaşayarak, bir sonraki döneme geçmesinde pratik etme süreçlerinin önemine işaret etmiştir. Piaget nedensellik ilişkilerinin en fazla oyunlarda, rüyalarda ve taklit yoluyla çocuk tarafından anlaşılır hale geldiğini göstermiştir. İşte oyun bunun için önemlidir.

Şimdi sizlerle 34 yıldır üzerinde çalıştığım ve araştırmalarla güvenilirlik ve geçerlik göstergeleri açısından kuvvetli birer araç olduğu ortaya çıkan, Türkiye'de OHDİDA (Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı), ABD'de ise FETAPO (Formative Evaluation and Teaching Aids for Pre-school Objectives) adlı ölçme-değerlendirme araçlarımız ve eğitim programları ile ilgili bazı verileri sunarak, oyunla ilişkilendirebileceğimiz bazı sonuçları paylaşmak istiyorum.

FETAPO'yu ilkin Chicago, ABD'deki İnsan Hizmetleri Kurumu, Çocuk ve Gençlik Hizmetleri Bölümü'nün (Department of Human Services, Children and Youth Services Division) talebi ve finansmanı ile, Roosevelt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nin (Chicago, Illinois) yürüttüğü bir çalışma için, *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives* adıyla geliştirdim. Türkiye'ye dönüşümden hemen sonra, 1982'de araç Türkçe olarak genişletildi ve OHDİDA olarak işlerlik kazandı. OHDİDA ve FETAPO, Sosyo-Duygusal, Algısal-Devimsel, Bilişsel ve Dil Gelişimi alanlarını içeren 4 alt-ölçek ve 144 maddeden oluşmaktadır. Araç, zekâ gibi durağan özellikleri değil, değişebilen, öğretilip öğrenilebilen öğrenme hedeflerini ve erken çocukluk becerilerini içermektedir. Türkçe ve İngilizce hem ölçme ve değerlendirme araçları, hem de 3-5

yaşlar arası erken çocukluk dönemi eğitim programları olarak geliştirilen OHDİDA ve FETAPO, Çocuk Formları ile birlikte, çocuğa bu becerilerin nasıl kazandırılacağını gösteren Öğretmen Formları ve bunların Madde Puan ölçütleri olarak 4'er ayrı formdan oluşmaktadır. Tablo 1, OHDİDA ve FETAPO'nun 4 formunu göstermektedir.

**Tablo 1.** Okulöncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı, OHDİDA

4 FORM	
1. Çocuk formu	(144 madde)
2. Çocuk formu madde puan ölçütleri	(144 madde)
3. Öğretmen formu	(94 madde)
4. Öğretmen formu madde puan ölçütleri	(94 madde)

Türkçe OHDİDA ve İngilizce FETAPO ile ülkemiz ve ABD'de çeşitli araştırma ve çalışmalar yapılmıştır. Bugünkü konumuzu içeren bazı verileri sunmak istiyorum. Birinci olarak büyük ve ince kas uyumunu içeren Algısal-Devimsel (psiko-motor) alan, hem Türkiye hem de ABD'de en fazla bilişsel ve dil gelişimi alanlarıyla ilişki göstermektedir. Başka bir deyişle, çocukların hareket ederek, oyun oynayarak, büyük ve ince kas gelişimlerini oluşturmaları, onların bilişsel gelişimleri ve düşünme yetileri ile paralellik göstermektedir. Tablo 2 ve 3 bu ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır.

**Tablo 2.** Alt ve üst SED ortamlarının ön-testinde OHDİDA alt ölçeklerinin birbirleriyle ve tüm araçla korelasyon katsayıları (n=65)

	Sosyo-Duygusal Gelişim	Algısal-Devimsel Gelişim	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Toplam OHDİDA
<b>Sosyo-Duygusal Gelişim</b>	1.000				
<b>Algısal-Devimsel Gelişim</b>	.5865	1.000			
<b>Bilişsel Gelişim</b>	.6432	<b>.7362</b>	1.000		
<b>Dil Gelişimi</b>	.8110	<b>.7104</b>	.8363	1.000	
<b>Toplam OHDİDA</b>	.7612	.7785	.9822	.9123	1.000

**Tablo 3.** Alt ve üst SED ortamlarının ön-testinde FETAPO alt ölçeklerinin birbirleriyle ve tüm araçla korelasyon katsayıları (n=63)

	Sosyo-Duygusal Gelişim	Algısal-Devimsel Gelişim	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Toplam FETAPO
Sosyo-Duygusal Gelişim	1.000				
Algısal-Devimsel Gelişim	.7320	1.000			
Bilişsel Gelişim	.8872	<b>.8018</b>	1.000		
Dil Gelişimi	.8680	<b>.8172</b>	.9305	1.000	
Toplam OHDİDA	.9282	.8289	.9915	.9576	1.000

Böylece, verilerimiz **Piaget**'nin belirttiği gibi, **oyun ile bilişsel şemaların denenmesi ve pratik edilmesinin, bilişsel gelişimin ilerlemesiyle paralellik gösterdiğine işaret etmekte; erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile algısal-devimsel veya psiko-motor gelişimin karşılıklı etkileşimini göstermektedir. Çocuklar hareket ederek büyürler, hareket oyun öğelerini içerir, oyun bilişsel şemaların gelişmesine katkıda bulunur.** Bu nedenle, **erken çocukluk döneminde, çocukların hareket etmelerini kısıtlamak veya onları okulöncesi ortamlarda uzun süreli oturarak faaliyet yapmaya zorlamak, erken çocukluk dönemi gelişimi için uygun süreçler değildir. Hele 72 aya kadar çocukları, 40-45 dakika gibi büyük zaman dilimleri içinde oturarak çalışmayı gerektiren ilköğretim süreçleri içine almak, gelişime ket vuran süreçler ve sonuçları oluşturabilmektedir.**

Şimdi, OHDİDA ve FETAPO'nun alt-ölçeklerinin **Türkiye ve ABD**'de yapılan çalışmalardan elde edilen **sonuçlarına** değinmek istiyorum. **Tablo 4, Sosyo-Duygusal Gelişim alt-ölçeğinin alt-başlıklarındaki madde sayılarını** göstermektedir.

**Tablo 4.** Okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı: Sosyo-duygusal gelişim

<b>I. Sosyo-duygusal gelişim</b>	<b>(Madde 1- 23)</b>
1. Öğretmenle İlişki	(1-4)
2. İç Kontrol	(5-9)
3. Etkileşim Niceliği	(10)
4. Etkileşim Niteliği	(11-13)
5. Okulda Rahat Olma	(14)
6. Başarı Güdüsü	(15-18)
7. Merak	(19-21)
8. Yaratıcılık	(22-23)

**Tablo 5, Türkiye’de Sosyo-Duygusal Gelişim alt-ölçeğinin ön ve son-testlerinde yaşlar büyüdükçe sosyo-duygusal gelişimin arttığını göstermekte; alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin sosyo-duygusal gelişimi etkilemediği gözlenmekte; son-testte OHDİDA ile verilen eğitim bir fark yaratmamaktadır.** Başka bir deyişle, **hangi sosyo-ekonomik düzeyden gelinirse gelinsin, çocuklarımız sosyo-duygusal gelişim açısından farklılık göstermemekte ve ABD’deki çocuklardan daha yüksek edim düzeyleri sergilemektedir. Bu bulgu yüreklendiricidir.** Prof. Çiğdem Kağıtçıbaşı’nın *Çocuğun Değeri* adlı eserinde belirttiği gibi, **sosyo-ekonomik düzey farkı olmaksızın toplumumuzda çocuğa gösterilen şefkat, erken çocuklukta sosyo-duygusal gelişimi olumlu etkilemektedir. 1985-1986 akademik yılında elde edilen bu veriler, 2012-2013 çalışmamızdaki aynıdır.**

**Tablo 5.** Sosyo-duygusal gelişim; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (TÜRKİYE)

<b>Ön-test (n=65)</b>		<b>Önemlilik Düzeyi</b>
Yaş	Etki Önemli	.001*
Ortam	Etki Önemsiz	.228
Eğitim	Etki Önemsiz	.645
<b>Son-test (n=62)</b>		<b>Önemlilik Düzeyi</b>
Yaş	Etki Önemli	.001*
Ortam	Etki Önemsiz	.459
Eğitim	Etki Önemsiz	.874



**Tablo 6.** ABD’de FETAPO’dan elde edilen sonuçların ne kadar farklı olduğunu göstermektedir. Türkiye gibi ABD’de de çocuklar büyüdükçe sosyo-duygusal alanda daha etkin hale gelmektedir. Ancak, Türkiye’nin aksine, ABD’de alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi yaşın etkisinin ön-testte 10 katıdır. FETAPO kullanılarak verilen eğitimden sonra, alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi ortadan kalkmamakta, ancak çok azalmakta ve yaşın etkisinin 3.35 katına inmektedir. Son-testte en büyük etki halâ alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelme olarak belirlemekte, bu etkiyi FETAPO ile eğitim görme veya süregelen eğitime devam etme arasında, FETAPO lehine beliren etki izlemektedir. Böylece, ABD’de sosyal sınıflar arasındaki uçurum, Türkiye’dekinden çok daha derin olarak belirlemekte ve çocuğun sosyo-duygusal gelişimini, yaşından çok daha fazla, geldiği sosyo-ekonomik düzey belirlemektedir.

**Tablo 6.** Sosyo-duygusal gelişim; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (ABD, Oregon)

Ön-test (n=63)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Son-Test (n=63)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Eğitim	Etki Önemli	.000*

**Tablo 7, Algısal-Devimsel gelişim alt-ölçeğinin alt-başlıklarındaki madde sayılarını göstermektedir.**

**Tablo 7.** Okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı: Algısal-devimsel gelişim

II. Algısal- devimsel gelişim	(Madde 24- 29)
9. Büyük Devimsel Uyum	(24-26)
10. İnce Devimsel Uyum	(27-29)

**Tablo 8, Türkiye’de Algısal-Devimsel Gelişim alt-ölçeğinin ön ve son-testlerinde, yaşlar büyüdükçe çocukların büyük ve ince kas uyumunda daha etkin**

hale geldiğini göstermektedir. Ön ve son-testlerde alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin, algısal-devimsel gelişim içindeki büyük ve küçük kas uyumunu etkilemediği gözlenmekte; son-testte OHDİDA ile eğitim görme veya süregelen eğitime devam etme bir fark yaratmamaktadır. 1985-1986 akademik yılında elde edilen bu veriler, 2012-2013 çalışmamızdaki aynıdır.

**Tablo 8.** Algısal-Devimsel gelişim; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (TÜRKİYE)

Ön-test (n=65)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.0001*
Ortam	Etki Önemsiz	.902
Eğitim	Etki Önemsiz	.156
Son-test (n=62)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.0001*
Ortam	Etki Önemsiz	.701
Eğitim	Etki Önemsiz	.293

**Tablo 9,** FETAPO'nun gösterdiğine göre, durumun ABD'de çok farklı olduğuna işaret etmektedir. Türkiye gibi, ABD'de de çocuklar büyüdükçe algısal-devimsel gelişimleri içinde büyük ve küçük kas uyumları gelişmekte ve etkinlikleri artmaktadır. Ancak Türkiye'nin aksine, alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi, ön-testte yaşın etkisinin 3 katıdır. Son-testte sosyo-ekonomik düzeyin etkisi azalarak, yaşın etkisinin 1.3 katına inmekte, fakat ortadan kalkmamaktadır. Son-testte en büyük etki FETAPO ile eğitim görme olarak belirlemek ve bu etkinin alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisinin 2 katı olduğu gözlenmektedir. Bu ABD için yüreklendirici bir olgudur ve FETAPO gibi her beceriyi ayrı ayrı geliştirmeye yönelik bir eğitimle, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyler arası farkların azaldığına işaret etmektedir.

**Tablo 9.** Algısal-Devimsel gelişim; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (ABD, Oregon)

ÖN-TEST (n=63)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
SON-TEST (n=63)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Eğitim	Etki Önemli	.000*

Ancak, Tablo 9’da elde edilen bulgular şaşırtıcıdır, çünkü ABD’de toplumun hizmetine sunulmuş parklar, çocuk bahçeleri, yeşil alanlar, her mahallede bulunan spor olanakları, sosyo-ekonomik düzey farkı olmaksızın halka hizmet vermektedir. O zaman ABD’de algısal-devimsel gelişim açısından belirgen farkları başka bir şekilde açıklamak gerekmektedir. Akla iki yorum gelebilir. Bir yorum, ABD’de alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar için sosyal olanaklar olsa bile, ailelerin çocuğa bu imkânları sunmak için bir düzenleme yapmadığı, zaman ve enerji veremediği ve düzensiz ortamdaki çocuğun da algısal-devimsel açıdan gerekli gelişimi gerçekleştiremediği yönündedir. Buna karşın, Türkiye’de çocuğa şefkat gösterilmekte, aileler çocuklarının kısıtlı olanaklardan yararlanmaları için çaba sarf etmektedir. İkinci sorun, ABD’deki üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların neden ön-testte ülkemizdeki örneklemden daha düşük puanlar aldığıyla ilgilidir. Çocuğun hareket edebilmesi olanaklara bağlı olduğu kadar, hareketliliğin olumlu algısına ve sevgi görme olasılığına da bağlı olabilir. Hareketliliğin mutlaka büyüklerin kabul edebileceği bir çerçeveye oturması gerektiği ve anlamsız hareketliliğin hiperaktivite olarak yorumlanıp ilaç tedavisine kadar gidilmesi, algısal-devimsel gelişimi destekleyen yönelimler değildir. Nöroloji uzmanı Dr. Bülent Madi’nin yaptığı çalışma, Amerika’da 1 milyon 200 bin çocuğa 2010 yılında “Hiperaktivite, dikkat eksikliği”<sup>2</sup> tanısının yanlış olarak konulduğunu belirtmektedir. Ülkemizde çocuğun hareketliliği, çoğunlukla koruma amacıyla kısıtlanmaktadır. Bu da, daha serbest olan alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların gelişimini arttırmaktadır. Fakat aradaki fark önemlilik düzeyine erişmemektedir. Düşüncemizi ABD’de üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ön ve son-testler arası gösterdikleri gelişim desteklemektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, okulöncesi ortamda hareketliliği olumlu algılamayı sağlayan durumlarda, algısal-devimsel gelişim kaydetmekte ve ülkemizdeki aynı gruptan gelen çocukların düzeyine yaklaşmaktadır.

Tablo 10, Bilişsel Gelişim alt-ölçeğinin alt-başlıklarındaki madde sayılarını göstermektedir.

---

<sup>2</sup> Madi, B. (2013). Teknolojinin beyin gelişimi üzerinde olumlu olumsuz etkisi. Tuğ, N. ( Haz.) *değişen sistem içinde dijital çağda okul öncesi eğitimi ve öğretmenleri (sorunlar ve öneriler)*. İstanbul: Anka Matbaa, 45-50.

**Tablo 10.** Okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı: Bilişsel gelişim

<b>III. Bilişsel gelişim</b>	<b>(Madde 30-119)</b>
11. Fiziksel Bilgi	(30 - 32)
12. Sosyal Bilgi	(33)
13. Mantıksal Bilgi	
- Mantıksal-matematik bilgisi	
- Sınıflandırma	(34 - 73)
- Sıralama	(74 - 98)
- Sayılar	(99 - 111)
- Yer ve zaman bilgisi	
- Yer kavramı	(112)
- Yer kavramı çerçevesinde yön düzenleme	(113 - 114)
- Yer kavramı çerçevesinde şekil kopya etme	(115 - 117)
- Zaman kavramı	(118)
14. Temsil Etme	(119)

**Tablo 11, Türkiye’de Bilişsel Gelişim alt-ölçeğinin ön ve son-testlerinde yaşlar büyüdükçe, çocukların daha etkin hale geldiğine işaret etmektedir. Sosyo-duygusal ve algısal-devimsel gelişimden farklı olarak bilişsel gelişimde, ön-testte alt veya üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocuklar arası farklar bulunmakta, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere kıyasla önemli düzeyde daha etkin ve başarılı olmaktadır. Ancak yaşın etkisi, sosyo-ekonomik düzeyin etkisinin 2 katıdır. Son-testte farklar ortadan kalkmakta; alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, OHDİDA ile verilen eğitim sonucu benzer edim sergilemekte ve yaş ve OHDİDA ile verilen eğitimin etkisi benzer düzeyde belirlemektedir. 1985-1986 akademik yılında elde edilen bu veriler, 2012-2013 çalışmamızdaki aynıdır.**

**Tablo 11.** Bilişsel gelişim; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (TÜRKİYE)

<b>Ön-test (n=65)</b>		<b>Önemlilik Düzeyi</b>
Yaş	Etki Önemli	<b>.0001*</b>
Ortam	Etki Önemli	<b>.0001*</b>
Eğitim	Etki Önemsiz	.996
<b>Son-test (n=62)</b>		<b>Önemlilik Düzeyi</b>
Yaş	Etki Önemli	<b>.0001*</b>
Ortam	Etki Önemsiz	.371
Eğitim	Etki Önemli	.001*

**Tablo 12, ABD’de durumun yine farklı olduğuna işaret etmektedir. ABD’de, Türkiye gibi yaşlar büyüdükçe, çocuklar bilişsel açıdan daha etkin hale gelmekte; üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere kıyasla ön-testte daha başarılı olmaktadır. Ön-testte alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi yaşı etkisinin 4 katıdır. Türkiye’de de üst sosyo-ekonomik düzeyden gelenler daha başarılı olmakta, ancak ABD’nin tersine yaş daha belirleyici bir etken olarak belirlemekte ve alt veya üst sosyo-ekonomik düzey ortamlarının etkisinden 2 kat fazla bir fark yaratmaktadır. ABD’de son-testte alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi, FETAPO’nun bir eğitim programı olarak kullanılması sonucu azalmakta ve yaşı etkisinin 1.2 katı olarak belirlemekte; böylece son-testte en büyük etkinin FETAPO ile verilen eğitim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, ABD’de sosyo-ekonomik düzeyler arası farkların Türkiye’ye kıyasla daha büyük bir uçurum oluşturduğunu göstermektedir. Bu uçurumun kapanması için alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların mutlaka okulöncesi eğitim içinde bulunmaları gerekmekte ve FETAPO’nun sunduğu gibi her beceriyi geliştirmeye yönelik özel düzenlemeler içeren programlar önem kazanmaktadır.**

**Tablo 12.** Bilişsel gelişim; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (ABD, Oregon)

Ön-test (n=63)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Son-test (n=63)		Önemlilik Düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Eğitim	Etki Önemli	.000*

**Tablo 13, Dil Gelişimi alt-ölçeğinin alt-başlıklarındaki madde sayılarını göstermektedir.**

**Tablo 13.** Okul öncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı; Dil gelişimi

<b>IV. Dil gelişimi</b>	<b>(Madde 120-144)</b>
15. Basit dil şekillerini anlamak ve üretmek	
- Sesler	(120)
- Somut ve soyut isimler	(121)
- Cümle yapıları	(122 - 123)
16. Karmaşık dili anlamak ve üretmek	
- Betimleme	(124 - 125)
- Hikâye gibi anlama	(126 - 127)
- Genelleme, açıklama, yordama	(128 - 129)
17. Dili belirgin amaçlar için başkalarıyla etkin bir şekilde kullanmak	
- Cümledeki öğelerin belirttiği eylemi yapma	(130)
- Dili kullanarak etkinlik geliştirme	(131 - 132)
18. Dili belirgin amaçlar için kendi kendine etkin bir şekilde kullanmak	
- Biliş	(133)
19. Dili işlemek	
- Çözümleme	(134 - 136)
- Dönüştürme ve çevirme	(137 - 138)
- İsim ve işlev-tanım dönüşümleri	
- Nesne, kişi, yer ve faaliyet tarif etme	
- Değerlendirme	(139 - 143)
- Kafiyeleler	
- Karşıtlar	
- Doğru tarif seçme	
20. Dil gelişiminin duygusal öğeleri	(144)

**Tablo 14, Türkiye’de Dil Gelişimi alt-ölçeğinin ön ve son-testlerinde yaşlar büyüdükçe çocukların daha etkin hale geldiğini göstermektedir. Ön-testte alt veya üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocuklar arası farklar bulunmakta, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere kıyasla önemli düzeyde daha etkin ve başarılı olmaktadır. Ancak yaşın etkisi, alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisinin 3 katıdır. Son-testte farklar ortadan kalkmakta; alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, OHDİDA ile verilen eğitim sonucu benzer edim sergilemektedir. Son-testte en büyük etki yaş olarak belirmektedir. 1985-1986 akademik yılında elde edilen bu veriler, 2012-2013 çalışmamızdaki aynıdır.**

**Tablo 14.** Dil Gelişimi; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (TÜRKİYE)

Ön-test (n=65)		Önemlilik düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.0001*
Ortam	Etki Önemli	.007*
Eğitim	Etki Önemsiz	.335
Son-test (n=62)		Önemlilik düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.0001*
Ortam	Etki Önemsiz	.492
Eğitim	Etki Önemli	.009*

**Tablo 15, ABD’de durumun yine farklı olduğuna işaret etmektedir. ABD’de Türkiye gibi yaşlar büyüdükçe, çocuklar dil gelişimi açısından daha etkin hale gelmekte; üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlere kıyasla ön-testte daha başarılı olmaktadır. Türkiye örnekleminin tam tersi olarak, ön-testte alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi yaşın etkisinin 4 katıdır. Türkiye’de de üst sosyo-ekonomik düzeyden gelenler daha başarılı olmakta, ancak ABD’nin tersine, yaş daha belirleyici bir etken olarak belirlemekte ve alt veya üst sosyo-ekonomik düzey ortamlarının etkisinden 3 kat fazla bir fark yaratmaktadır. ABD’de son-testte alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmenin etkisi, FETAPO’nun bir eğitim programı olarak kullanılması sonucu azalmakta ve yaşın etkisi ile benzer hale gelmekte; en büyük etkiyi FETAPO ile eğitim görmek veya süregelen eğitime devam etmek arasında, FETAPO lehine beliren fark oluşturmaktadır.**

**Tablo 15.** Dil gelişimi; yaş, ortam ve eğitim değişkenlerinin etkinliğini gösteren 3-yönlü varyans analizi (ABD, Oregon)

Ön-test (n=63)		Önemlilik düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Son-test (n=63)		Önemlilik düzeyi
Yaş	Etki Önemli	.000*
Ortam	Etki Önemli	.000*
Eğitim	Etki Önemli	.000*

Son olarak **Tablo 16** ve **17**'de, **OHDİDA**'nın **Sosyo-Duygusal, Algısal-Devimsel, Bilişsel ve Dil Gelişimi** alt ölçeklerinde, **1985-1986** ile **2012-2013** verilerinin karşılaştırılması ele alınmıştır. **Yirmi yedi yıl içinde toplum olarak yaşadığımız değişimler arasında özellikle sanal ağların çocukların yaşamına girmesinin önemli olduğu** kanısındayım. **Acaba daha bebek yaşta, sanal ortamda çizgi film ile etkileşimli çocuk programlarının yaşamlarına girmesi, çocukları nasıl etkilemiştir? Dr. Bülent Madi'nin çalışması, teknolojiye maruz kalan çocuklarda radyasyondan ötürü göz bozuklukları, duyma bozuklukları oluştuğunu göstermekte ve beynin görsel algı kısmı yalnız iki boyutlu olarak gelişirken, beynin düşünme ve akıl yürütme bölgeleri geri kalmaktadır.**

**Tek tek gelişim alanlarına bakarak bunları görmek mümkün. Birinci olarak, 3 yaşta sosyo-duygusal gelişim 27 yıl öncesine kıyasla oldukça büyük bir düşüş kaydetmiştir. Üç yaş çocuğu, annesi veya önemli bir büyükle etkileşim sonucu gelişir. Burada mutlaka, ona dokunan, sevgi gösteren, gereksinimlerini gideren bir büyük ile etkileşim şarttır. Üç yaş çocuklarındaki bu düşüşün nedeni nedir? Acaba, üç yaş çocukları birbir ilişki yerine sanal ortamlara gereğinden fazla mı karşı karşıya gelmektedir? İkinci olarak örneklemimiz, yalnız okulöncesi eğitim içinde bulunan çocukları içermekte olduğundan, acaba çok sayıda çocuğun olduğu ortamlarda birbir etkileşim olanağı azalmış olabilir mi? Böylece, çocuklar hareket ederek, oynayarak öğrenme yerine, masa başı faaliyetlerle daha çok mu vakit geçiriyordur? Bu konularda araştırmalar yapılması kanımca önemlidir.**

**Algısal-Devimsel alanda ise 5 yaş çocuklarında 27 yıl öncesine kıyasla bir düşüş söz konusudur. Erken çocukluk döneminde çocuk hareket ederek, oynayarak geliştiğine göre, okulöncesi eğitim ortamlarında verilen eğitimin bu öğeleri içermesi gerekir. Yine sanal ortamlara fazla muhatap olmak, faaliyetlerde uzun süre oturmak, erken çocukluk dönemi için uygun öğrenme ortamları oluşturmaz.**



Bu sonuçlara karşın **Tablo 16, 27 yılda değişen durumların 4 yaş çocuklarının bilişsel ve dil gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir.** Yaptığımız çalışmalar, **okulöncesi eğitimden en fazla 4 yaş grubunun yararlandığına** işaret etmektedir. **Beş yaş grubu ise, okullaşma için ön-koşul oluşturan daha karmaşık becerilerde en büyük gelişimi sağlamaktadır.** Önerimiz, **ülkemizde özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklarımız olmak üzere, 4 yaş çağı grubunun tümü ile 5 yaş grubunun okulöncesi eğitim içine alınmasıdır.**

**Tablo 16.** 2012-2013 ve 1985-1986 çalışmaları ön-testlerinde OHDİDA sosyo-duygusal ve algısal-devimsel gelişim alt-ölçeklerinin yaş farklarını gösteren betimsel istatistikler (n=127)

	3 Yaş			4 yaş			5 Yaş		
	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Sosyo-Duygusal Gelişim									
Toplam 2012-2013	3.44 n=21	.66	.144	4.65 n=23	.61	.128	4.75 n=18	.47	.110
Toplam 1985-1986	3.91 n=25	.65		4.11 n=27	.52		4.64 n=13	.35	
Algısal-Devimsel Gelişim									
Toplam 2012-2013	3.67 n=21	.89	.194	4.75 n=23	.42	.088	4.83 n=18	.36	.084
Toplam 1985-1986	3.41 n=25	.92		4.67 n=27	.21		4.96 n=13	.06	

**Tablo 17.** 2012-2013 ve 1985-1986 çalışmaları ön-testlerinde OHDİDA bilişsel ve dil gelişimi alt-ölçeklerinin yaş farklarını gösteren betimsel istatistikler (n=127)

	3 Yaş			4 yaş			5 Yaş		
	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Bilişsel Gelişim									
Toplam 2012-2013	3.59 n=21	.82	.180	4.58 n=23	.72	.150	4.66 n=18	.53	.126
Toplam 1985-1986	2.88 n=25	1.26		3.62 n=27	1.10		4.37 n=13	.72	
Dil Gelişimi									
Toplam 2012-2013	2.90 n=21	.94	.205	4.13 n=23	.92	.192	4.10 n=18	.75	.176
Toplam 1985-1986	2.63 n=25	1.14		3.10 n=27	1.19		3.78 n=13	1.33	

Burada sunduğum verilerle, psiko-motor gelişimin bilişsel gelişimle ne denli ilişkili olduğunu, çocukların büyük ve ince kas gelişimlerinin gerçekleşmesinde olduğu kadar, bilişsel şemaların genişlemesi ve pratik edilmesinde de oyunun önemini paylaşmaya çalıştım. Toplumumuz ve eğitim sistemimiz büyük değişiklikler geçirmekte. Bu süreç içinde, eğitim alanında aldığımız kararların bilimsel bir tabanda çocuklarımızın gelişimine olumlu katkılar yapacak düzenlemelerle gerçekleşmesini diliyor, yanlıştan dönmenin önemli bir erdem olduğuna dair düşüncelerimi paylaşmak istiyorum.

### Kaynaklar

- Bloom, B.S. (1966). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Cazden, C.B. (1968). Implications of research on language development for preschool education. R.D. Hess ve R. Meyer (Haz.). *Early education: Current theory, research and action*. (s. 119-131). Chicago: Aldine Publishing Company,.
- Cazden, C.B. (1971). Evaluation of learning in preschool education: Early language development. B.S. Bloom, T.H. Hastings ve G.F. Madaus (Haz.). *Handbook on*

- formative and summative evaluation of student learning.* (s. 347-394). New York: McGraw Hill.
- Görkey-Taffe, İ., (1992). *Reliability and validity of Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1980). *Çocuğun değeri: Türkiye’de değerler ve doğurganlık.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kamii, C. (1971). Evaluation of learning in preschool education: Socio-emotional, perceptual-motor, cognitive development. B.S. Bloom, T.H. Hastings ve G.F. Madaus (Haz.). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* (s. 282-341). New York: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation.* New York: The Norton Library, W. W. Norton & Company Inc.
- Sucuka, N. (1994). *The sensitivity of the Turkish teacher-form of Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives (OHDİDA) to teacher training.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Uzunkavak, O. (1983). *A project to test the interjudge reliability and construct validity of Formative Evaluation for Preschool Objectives.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Yıldıran, G., (1978, 1990, 2008). *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives: Child Form.* Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 66.
- Yıldıran, G., (1978, 1990, 2008). *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives: Teacher Form.* Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 78.
- Yıldıran, G. (1982, 1988, 2008). *Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı: Çocuk Formu.* Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 59.
- Yıldıran, G. (1982, 1993, 2008). *Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı: Öğretmen Formu.* Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 65.
- Yıldıran, G. (1986, 1988, 2008). *Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı: Çocuk Formu Madde Puan Ölçütleri.* Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 197.
- Yıldıran, G. (1989). *Okulöncesi çocukları için hazırlanmış Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı’nın gelişim ve eğitime duyarlılığı.* Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Fonu 87DO507 kodlu Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, ss. 59.
- Yıldıran, G., (1990, 2008). *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives: Child Form Item Evaluation Criteria.* Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 226.
- Yıldıran, G. (1992). *Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı’nın eğitim, gelişim ve ortam farklarına duyarlılığı.* Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Fonu 89DO104 kodlu Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, ss. 556.

- Yıldırım, G. (1993). Okulöncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracının (OHDİDA) eğitim, gelişim ve ortam farklarına duyarlılığı. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Haz.). *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları: 22-25 Eylül 1992, Ankara, Hacettepe Üniversitesi*. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Değerleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 77-85.
- Yıldırım, G. (1993, 2008). *Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı: Öğretmen Formu Madde Puan Ölçütleri*. Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 220.
- Yıldırım, G., (2008). *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives: Teacher Form Item Evaluation Criteria*. Araştırma Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ss. 229.
- Yıldırım G. (2013). Otuz yıllık bir çalışma: Okulöncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA) ve Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı Türkiye ve ABD verileri. N. Tuğ (Haz.). *Değişen sistem içinde dijital çağda okul öncesi eğitim ve öğretmenleri (sorunlar ve öneriler)*. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Anka Matbaa, ss. 31-44.
- Yıldırım G. (2013). Yeni ilköğretim ve eğitim kanunu uygulamaları ve okulöncesi eğitim. N. Tuğ (Haz.). *Değişen sistem içinde dijital çağda okul öncesi eğitim ve öğretmenleri (sorunlar ve öneriler)*. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Anka Matbaa, ss. 19-30.
- Yıldırım, G. ve Görkey-Taffe, İ., (1996). The reliability and validity of formative evaluation and teaching aids for preschool objectives (FETAPO). *Boğaziçi University Journal: Educational Sciences, Vol. XVI, 1994-1995*, 159-190.
- Yıldırım, G., Hill, J. (1978). *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives (FETAPO): Child form I (A proposal to field test the Formative Evaluation and Teaching Aids to Provide Training and Consultation for Head Start Teachers)*. Department of Human Services, Division of Children and Youth Services, Fund and Activity Number 777-2219, Chicago: Roosevelt University.
- Yıldırım, G., Hill, J. (1978). *Formative Evaluation and Teaching Aids for Preschool Objectives (FETAPO): Teacher form I (A proposal to field test the Formative Evaluation and Teaching Aids to provide training and consultation for head start teachers)*. Department of Human Services, Division of Children and Youth Services, Fund and Activity Number 777-2219, Chicago: Roosevelt University.
- Yıldırım, G., Sucuka, N. (2000). Okulöncesi hedeflerine dönük izleyici değerlendirme aracı öğretmen formu ve öğretmen eğitimi. *Boğaziçi University Journal: Educational Sciences, Vol. XVII, 1996-1999*, 37-53.
- Yıldırım, G., Uzunkavak Ural, O. (1985). Okulöncesi çocukları için hazırlanmış bir değerlendirme aracının yapısal geçerliği: Pilot çalışma. N. Öner, G. Yıldırım, ve A. Baykal (Haz.). *III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları: 13-15 Eylül 1984, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*. Ankara: Psikologlar Derneği, 331-339.

### **“The Child’s Right to Play Conference” Opening Speech: Some Thoughts and Data**

#### **Abstract**

*The present article highlights the importance of play, dreams and imitation in the child's cognitive development as presented by Jean Piaget in his book entitled “Play, Dreams and Imitation”, and presents comparative world data on ages of starting primary education as well as its duration, in relation to the newly formulated 4+4+4 model of the Turkish Educational System, operant since the 2012-2013 academic year. In addition, information about OHDIDA and FETAPO instruments and curriculum programs for assessing and developing early childhood objectives, formulated by the researcher is shared. The results of research on OHDIDA, carried out in the 2012-2013 academic year at Boğaziçi University Center for Preschool Education are presented.*

**Keywords:** Child’s right to play, age of starting primary education duration of primary education, the 4+4+4 model, pre-school education.