

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**4-6 YAŞ ARASI OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN OYUN BECERİ VE DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

Erg. Sinem KARS

**Ergoterapi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ANKARA

2018

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**4-6 YAŞ ARASI OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN OYUN BECERİ VE DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

Erg. Sinem KARS

**Ergoterapi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Esra AKI**

**ANKARA
2018**

**4-6 YAŞ ARASI OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN OYUN BECERİ
VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Öğrenci: Sinem KARS

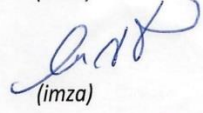
Danışman: Prof. Dr. Esra AKI

Bu tez çalışması 01.06.2018 tarihinde jürimiz tarafından "Ergoterapi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

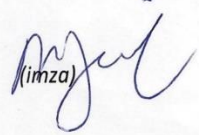
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Hülya KAYIHAN
(Hacettepe Üniversitesi)


(imza)

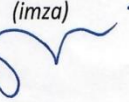
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esra AKI
(Hacettepe Üniversitesi)


(imza)

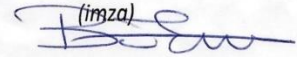
Üye: Doç. Dr. Meral HURİ
(Hacettepe Üniversitesi)


(imza)

Üye: Doç. Dr. Devrim AKDEMİR
(Hacettepe Üniversitesi)


(imza)

Üye: Doç. Dr. Bülent ELBASAN
(Gazi Üniversitesi)


(imza)

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

12 Haziran 2018

Prof. Dr. Diclehan Orhan
Enstitü Müdürü



YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

o Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

■ Tezimin/Raporumun 4 Ocak 2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

o Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

o Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

27/06/2018



Sinem KARS

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Esra AKI danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Sinem KARS

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca, her zaman kendime güvenmemi sağlayan değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Esra AKI'ya,

Ergoterapi mesleğinin bir mensubu olmamı sağlayan, ergoterapi mesleğine olan aşkıyla mesleğimi her zaman “*Daha ileriye...En iyiye...*” götürme konusunda ufkumu genişleten ve azmimi artıran Sayın Prof. Dr. Hülya KAYIHAN' a,

Yüksek lisans eğitimimin her döneminde, her zaman bana yol gösteren ve yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Meral HURİ'ye,

Oyun severlik ve oyun becerileri konusunda değerli bilgilerini ve tecrübelerini her zaman paylaşan Sayın Yrd. Doç. Berna SİCİM SEVİM'e ve Arş. Gör. Şeyma DEĞİRMENCİ'ye,

Her zaman desteklerini hissettiğim kıymetli Ergoterapi Bölümü öğretim üyelerine, araştırma görevlilerine ve idari personeline,

Değerlendirme aşamasında tipik gelişim gösteren çocuklara ulaşmamda desteklerini esirgemeyen sevgili meslektaşlarım Erg. Gamze Ayşe KELLEÇİOĞLU'na, Erg. Elif CİMİNLİ'ye ve Erg. Zeliha CANDAŞ'a,

Akran desteklerini yüksek lisans eğitimim boyunca hep hissettiğim, sadece akademik değil, özel yaşantımda da her zaman yanımda olan ve olacaklarımı bildiğim Erg. Zeynep ÇELİK'e, Erg. Gamze YILDIRIM'a, Erg. Özge Buket CESİM'e ve Erg. Ceren KOÇ'a,

Tez süreci boyunca beni dinleyen, destek olan ve sakinleştiren oda arkadaşım Dr. Fzt. Gökçen AKYÜREK'e,

Tez yazım döneminde, kütüphanede geçirdiğim süreçte kahve molası ve hoş sohbeti için sevgili öğrencim Stj. Erg. Bilal ŞAHUTOĞULLARI'na,

Her zaman, her durumda, her halimle beni seven, anlayan ve destek olan kıymetli aileme ve on yıl geçmiş olmasına rağmen, her zaman gülen yüzüyle hatırladığım babama,

Teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Kars, S., 4-6 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Beceri ve Davranışlarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ergoterapi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018. Oyun çocukların en temel aktivitesidir. Ergoterapistler günlük yaşam aktivitelerine katılımı desteklemeyi amaçlar. Günlük yaşam aktivitelerine katılım; kişi, çevre ve aktivite ile ilgili faktörler açısından incelenmektedir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların oyuna katılımları etkilenebiler. Bu nedenle; çalışmamızda OSB’li çocukların oyuna katılımlarını etkileyen kişisel faktörlerden oyun beceri ve davranışlarının incelenmesi amaçlandı. Çalışmamıza 4-6 yaş arası, OSB’li 36 çocuk ve tipik gelişim gösteren 30 çocuk dahil edildi. Oyun becerileri Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ile; oyun severlik becerileri Oyun Severlik Testi-4. Versiyon ile; oyun davranışları video kaydı analizi ile; duyuşal işleme becerileri ise Duyu Profili ile incelendi. Serbest oyun sırasında, tek seferlik, 15 dakikalık video kayıtları Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü Duyu Bütünleme Ünitesi içerisinde alındı. OSB’li çocukların oyun becerileri 6 ay geride; tipik gelişim gösteren çocuklara göre oyun severlik becerileri kısıtlı ($p<0,05$) ve duyuşal işleme becerileri problemlidir. Oyun davranışları ise oyun olmayan davranışlar şeklinde idi. Oyun becerileri ile duyuşal işleme becerileri arasında ilişki bulunmaktaydı ($p<0,05$). Oyun severlik ile duyuşal işleme becerileri arasında ise ilişki tespit edildi ($p<0,05$). Sonuç olarak; OSB’li çocuklarda duyuşal işleme becerileri oyuna katılımı etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, okul öncesi, engelli çocuklar, otistik bozukluk, duyuşal bozuklukları, oyun ve oyuncaklar, seçme davranışı, videoteyp kaydı, iş uğraşı terapisi.

ABSTRACT

Kars, S., Investigation of Play Skills and Playfulness of Children with Autism Spectrum Disorder Between 4-6 Years, Hacettepe University Institute of Health Sciences Occupational Therapy Program Master of Science Thesis, Ankara, 2018. Play is a primary occupation of children. Occupational therapists aim to enable people to participate in the activities of daily living. Participation in activities of daily living is examined in terms of factors related to person, environment and occupation. Participation of children with autism spectrum disorder (ASD) is affected by ASD. Therefore; we aimed to examine play skills and playfulness of children with ASD. 4- to 6-year-old thirty-six children with ASD and thirty children with typical development were included to the study. Play skills were assessed using the Revised Knox Preschool Play Scale; playfulness was evaluated by Test of Playfulness-4. Version; play behavior was evaluated by time interval analyses and sensory processing skills were assessed by Sensory Profile. One time, 15 minutes of videotape recording were taken during free play at Hacettepe University Department of Occupational Therapy Sensory Integration Unit. Children with ASD had a lower developmental play age about 6 months and were found to score significantly lower on the ToP than their typical peers ($p<0.05$). Furthermore; children with ASD had sensory processing disorder. Play behavior of children with ASD was non-play behavior. There was relationship between play skills and sensory processing in children with ASD ($p<0.05$). There was significant relationship between playfulness and sensory processing in children with ASD ($p<0.05$). As a result; play participation of children with ASD is affected by sensory processing issues.

Keywords: Child, preschool, disabled child, autistic disorder, sensation disorders, play and playthings, choice behavior, videotape recording, occupational therapy.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xi
ŞEKİLLER	xii
TABLolar	xiii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Oyun	4
2.1.1. Oyun Teorileri	4
2.1.2. Oyun Sınıflandırmaları	12
2.1.3. Oyunun Yaşa Göre Gelişimi	14
2.2. Ergoterapide Oyun	15
2.2.1. Aktivite Adaleti	20
2.2.2. Oyun Severlik	21
2.3. Ergoterapistlerin Oyun Konusundaki Roller ve Sorumlulukları	22
2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun	25
2.4.1. Nesneyle Oyun	25
2.4.2. İlişkisel Oyun	26
2.4.3. Fonksiyonel Oyun	26
2.4.4. Sembolik Oyun	27
2.4.5. Sensorimotor Oyun	27
2.4.6. Sosyal Oyun	28
3. GEREÇ VE YÖNTEM	29
3.1. Bireyler	29
3.2. Değerlendirmeler	30

3.2.1. Sosyodemografik Bilgi Formu	31
3.2.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği-YKOÖÖÖ	31
3.2.3. Oyun Severlik Testi-4. Versiyon	32
3.2.4. Duyu Profili	33
3.2.4. Değerlendirme Alanı ve Oyuncakların Özellikleri	36
3.3. Video Kayıtlarının Saklanması ve Analizi	37
3.4. İstatistiksel Analiz	39
4. BULGULAR	41
4.1. Çocukların Sosyodemografik Bulguları	41
4.2. Oyun Severlik ile İlgili Bulgular	44
4.3. Oyun Becerileri ile İlgili Bulgular	45
4.4. Duyusal İşlemlemeye Ait Bulgular	47
4.5. Oyun Davranışlarına Ait Bulgular	54
4.6. Oyun Beceri ve Severliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi	55
4.7. Duyu Profili Bölümleri, Alt Faktörleri ve Çeyrek Daireleri ile Oyun Severlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	57
4.8. Duyu Profili Bölümleri, Alt Faktörleri ve Çeyrek Daireleri ile Oyun Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	59
5. TARTIŞMA	62
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
KAYNAKLAR	72
EKLER	
EK 1: Etik Kurul Formu	
EK 2: Sosyodemografik Bilgi Formu	
EK 3: Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği-YKOÖÖÖ	
EK 4: Oyun Severlik Ölçeği-4. Versiyon	
EK 5: Oyun Severlik Ölçeği-4. Versiyon Puan Skalası	
EK 6: Duyu Profili	
EK 7: Duyu Profili Referans Puan Tablosu	
EK 8: Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ile Duyu Profili alt parametreleri arasındaki ilişki	
ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR

%	: Yüzde
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
DP	: Duyu Profili
F	: Tek Yönlü Varyans Analizi F Değeri
max	: Maksimum
min	: Minimum
n	: Kişi Sayısı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
OST-4	: Oyun Severlik Testi-4. Versiyon
p	: İstatistiksel Yanılma Payı
r	: Korelasyon Katsayısı
sd	: Tek Yönlü Varyans Analizi Serbestlik Derecesi
SPSS	: İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Science)
SS	: Standart Sapma
t	: Bağımsız Gruplarda t Testi t Değeri
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
YKOÖÖÖ	: Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği
z	: Mann Whitney U Testi İstatistiksel z Değeri
X	: Aritmetik Ortalama

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Oyun severliğin oluşumu.	22
3.1. Çalışma ve kontrol gruplarının belirlenmesi.	30
3.2. Dunn Duyusal İşleme Teorisine göre çeyrek daireler.	34
3.3. Duyu Bütünleme Ünitesi.	37
4.1. Gruplara göre oyun severlik puanları.	45
4.2. Gruplara göre ay yaşı ile oyun yaşı arasındaki farkın dağılımı.	46
4.3. Gruplara göre Duyu Profili bölümlerinden alınan puan ortalamaları.	50
4.4. Gruplara göre Duyu Profili alt faktörlerinden alınan puan ortalamaları.	50
4.5. Gruplara göre Duyu Profili çeyrek dairelerinden alınan puan ortalamaları.	51
4.6. Çalışma grubunun Duyu Profili bölümlerine göre cevapları.	52
4.7. Kontrol grubunun Duyu Profili bölümlerine göre cevapları.	52
4.8. Çalışma grubunun Duyu Profili alt faktörlerine göre cevapları.	53
4.9. Kontrol grubunun Duyu Profili alt faktörlerine göre cevapları.	53
4.10. Çalışma grubunun Duyu Profili çeyrek dairelerine göre cevapları.	54
4.11. Kontrol grubunun Duyu Profili çeyrek dairelerine göre cevapları.	54
4.12. Gruplara göre oyun davranışlarının görülme sıklığı.	55

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Oyunun uyarlanmış özellikleri.	6
2.2. Takata'nın oyun sınıflandırması.	19
3.1. Oyun davranışları sınıflandırması ve tanımları.	38
4.1. Çalışma grubundaki çocukların tanı gruplarına göre dağılımı.	41
4.2. Gruplara göre çocukların ve ebeveynlerin yaş açısından karşılaştırılması.	42
4.3. Gruplara göre kardeş bilgileri.	42
4.4. Gruplara göre anne ve baba eğitim seviyeleri ve çalışma durumları.	43
4.5. Gruplara göre ailelerin ortalama aylık gelirleri.	44
4.6. Gruplara göre oyun severlik bulguları.	45
4.7. Gruplara göre ay yaşı ile oyun yaşı arasındaki farka ilgili bulgular.	46
4.8. Gruplara göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ana ve alt boyutlardaki oyun yaşı.	47
4.9. Gruplara göre Duyu Profili bölüm, alt faktör ve çeyrek dairelerinden alınan puan ortalamaları.	48
4.10. Oyun becerileri ile bazı faktörler arasındaki varyans analizi sonuçları.	55
4.11. Oyun severlik ile bazı faktörler arasındaki varyans analizi sonuçları.	56
4.12. Duyu Profili bölümleri, alt faktörleri ve çeyrek daireleri ile oyun severlik arasındaki ilişkinin gruplara göre incelenmesi.	57
4.13. Çalışma grubunda Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ile Duyu Profili alt parametreleri arasındaki ilişki.	59

1. GİRİŞ

Oyun, tanımlanması zor bir kavramdır (1). Gözlenen aktivite oyun olarak kabul edilse bile, bu gözlenen aktivitenin özellikleri, oyun olarak kabul edilen başka bir aktivitenin özellikleri ile benzemeyebilir. Bu nedenle, birçok farklı araştırmacı, yıllar boyunca oyunu tanımlamaya, açıklamaya, davranış türleriyle ilişkilendirmeye ve oyunun kriterlerini belirlemeye çalışmıştır; ancak hala bir sonuca ulaşamamıştır. Bu konu hakkındaki tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Oyun hakkındaki tartışmalarda, bazı kavramlar birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Bu kavramlar; içsel motivasyon, süreç, özgür seçim, eğlence/zevk, aktif katılım ve gerekli ya da ciddi olmayan durumdur (2).

İçsel motivasyon, kişiyi oyun oynamak için herhangi bir ödül ya da vaadin değil; oyunun kendisinin motive etmesidir (3). Oyun tanımlamalarında içsel motivasyon "autotelic (ototelik)" olarak da geçmektedir. Bu terim, Yunanca kendi kendine (aut) ve hedef (telos) anlamına gelmektedir ve oyunun amacının oyunun kendisi olduğu anlamında kullanılmaktadır.

Oyun bitiminde elde edilen ürün yerine, *oyun sürecinde* oyundan keyif alma önemlidir (4). "Süreç esnekliği (process flexibility)" kavramı, oyuncunun eylemlerini şekillendiren nesnelere yerine; oyuncunun eylemleri için nesnelere nasıl kullandığına odaklanmaktadır (5). Oyun süreci içsel motivasyonla ilişkilidir.

İçsel motivasyonla ilişkili olan başka bir kavram ise *özgür seçim*dir (6). Oyun olan bir aktivitenin kişi tarafından özgürce seçilmiş olması gerekir. Diğer bir ifadeyle, eğer başka bir kişinin isteği ya da beklentisi için bir aktivite yapılıyorsa, bu aktivite oyun olmayacaktır.

Oyunun kişi üzerindeki olumlu etkisi ile ilişkili olarak *eğlence/zevk* oyun kavramları arasında yer almaktadır (5). Olumlu etki özellikle oyun içerisinde yoğun dikkat gerektiren durumlarda her zaman dışarıdan gözlemlenmeyebilir. Ayrıca; korku ve anksiyete gibi çeşitli duygular da oyun sürecinde oluşabilir ve değişebilir (7). Bu nedenle bazı araştırmacılar oyunun tanımlayıcı kriterleri arasında olumlu etkiye değinmemektedir (8).

Bir diğerk tartışmalı kavram ise *aktif katılım*dır. Bu kavram hareketsizlik ve can sıkıntısı gibi pasif durumlardan oyunu ayırmaktadır. Ancak hayal kurmanın oyunun bir şekli olup olmadığını ise açıklayamamaktadır (9). Çünkü hayal kurarken, kişi düşünceleriyle oyun oynamaktadır.

İnsan dışındaki canlıların biyolojik yönlerini inceleyen bazı araştırmacılar ise oyunu *gerekli ya da ciddi olmayan durum* olarak tanımlamaktadır. Oyun içerisinde canlı; avlanma, bir avcıdan kaçma, düşmana ya da rakibe karşı savaşıma, yiyecek bulma gibi temel ihtiyaçlarını yerine getirmek yerine “boş boş gezme”kte gibi görünmektedir. Örneğin; evcil köpekler gerçek bir mücadeleye benzeyen ancak gerçek bir mücadeledeki gibi ciddi yaralanma oluşturmayan oyunlar oynarlar. Bir kedi bir oyuncuğı avlanıyormuş gibi tırmalayabilir; ancak oyuncuğı yemek yerine, oyuncuğı tekrar tekrar yakalamaya çalışacaktır. Canlılar, oyun içerisinde nesnelere başka bir şeymiş gibi davranarak hayatta kalmak için gereken davranışları öğrenir. Bu kavram, aynı zamanda “nonliterality (gerçek dışı)” olarak tanımlanır ve taklit ile sosyodramatik oyunun özelliğidir (5).

Ergoterapi uygulamalarında aktiviteler günlük yaşam aktiviteleri, yardımcı günlük yaşam aktiviteleri, uyku ve dinlenme, eğitim, iş, oyun, serbest zaman ve sosyal katılım olmak üzere toplam yedi başlık altında incelenmektedir. Bu yedi aktivite alanı başlıklarından birisi de oyundur. Oyun keyif ve haz veren, eğlenceli, rahatlama sağlayan, kendiliğinden gelişen veya organize edilen aktivitelerdir (10). Ergoterapistler için çocukların en temel aktivitesi oyundur ve çocukların oyuna katılımı önemlidir. Oyuna katılım oyun tercihi, oyun severlik ve oyun becerisinden etkilenmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), Amerikan Psikiyatri Birliğı tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı ve İstatistik Kitabı DSM-5'e göre, “sosyal iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, sınırlı/yinelenen davranış örüntüleri, aynılıkta ısrarcılık, rutinelere bağlılık ve duyuşsal uyarılara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlıkla kendini gösteren ve belirtileri çok yoğun olarak 24 ay ve sonrasında ortaya çıkan gelişimsel yetersizlik” olarak tanımlanmaktadır (11).

2018 yılında, Ismael ve ark. tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında, OSB’li çocukların duyuşal işleme becerileri ile katılım arasındaki ilişki incelenmiş ve çevrenin OSB’li çocukların katılımında önemli bir etkiye sahip olduğu ve OSB’li çocukların aktivite katılımının incelenmesi gerektiği belirtilmiştir (12). Literatürde, OSB’li çocukların aktivitelere özellikle de oyuna katılımının etkilendiği belirtilmesine rağmen; oyuna katılımı etkileyen alanlar (oyun tercihi, oyun severlik ve oyun becerisi) birlikte incelenmemiştir. Ayrıca; OSBye ait semptomların çocuğun oyun becerilerine etki edebileceği belirtilmesine rağmen; çalışmalarda sıklıkla OSB’li çocukların oyun tipleri ve kullandıkları oyuncak çeşitleri (oyuncak bebek, küp, oyuncak araba, vb.) incelenmiştir (13). OSB’li çocukların oyun severliğinin farklı çevrelerde (ev, anaokulu, okul, özel eğitim kurumları, vb.) incelenmesi ve oyun severliğe etki edebilecek faktörlerin ayrıntılı olarak analiz edilmesi önerilmektedir (14). Oyun davranışlarının ise özellikle hizmet (eğitim ve sağlık) verilen ortamlarda incelenmesinin, OSB’li çocuğa verilen hizmet kalitesini artıracadığı belirtilmektedir (15). Bu nedenle; çalışmamızda 4-6 yaşı arası OSB’li çocukların oyun beceri ve davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamızda geliştirdiğimiz hipotezler şunlardır:

1. Okul öncesi dönem OSB’li çocukların yaşlılarıyla benzer oyun becerileri yoktur.
2. Okul öncesi dönem OSB’li çocukların yaşlılarıyla benzer oyun severlik becerileri yoktur.
3. Okul öncesi dönem OSB’li çocukların yaşlılarıyla benzer oyun davranışları yoktur.
4. Okul öncesi dönem OSB’li çocukların oyun becerileri ve oyun severlikleri ile duyuşal işleme becerileri arasında ilişki yoktur.

“Oyun oynamak, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır ve hayatı daha yaşanılır kılar.”

Burghardt

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Oyun

Oyun birçok bilim tarafından incelenmiş ve birçok farklı teori ortaya çıkmıştır. Bu teoriler klasik ve çağdaş oyun teorileri olarak incelenmektedir. Ancak; araştırmacılar tarafından farklı alan ve çalışmalardaki oyun kavramlarını anlayabilmek zor olmuştur. Bu nedenle Sutton-Smith (16) oyunun altında yatan varsayımları 7 temel kavram üzerinden açıklamıştır. Bu kavramlar güç, toplumsal kimlik, hayali, eğlence, süreç, şans ve benlik oyunlarıdır.

Güç Oyunları: Güç oyunları, spor ve yarışmalarla ilgilidir. Oyun çatışmayı temsil etmekte ve oyunu kazananların gücünü göstermektedir.

Toplumsal Kimlik Oyunları: Toplumsal kimlik oyunları, festival ve kutlamalar ile ilgilidir. Güç oyunları ile de ilişkilidir. Örneğin; her festivalde bir spor ya da yarış bulunmaktadır.

Hayali Oyunlar: Hayali oyunlarda oyun edebiyat, drama ve diğer sanatların bir parçası olarak görülür. Yaratıcılığı ve doğaçlamayı içerir, rahattır ve kendiliğinden oluşmuştur. Çocuğun özgürlüğünü ve özgünlüğünü vurgular.

Eğlence Oyunları: Eğlence oyunları toplumun yapısına uygun özellikler içerdiği ölçüde önem taşır. Palyaçolar, hokkabazlar ve stand-up gösterileri bu oyunlara örnek gösterilebilir.

Süreç Oyunları: Oyun çocukların gelişimini ve uyumunu sağlar. Çocukların beceri ve kapasitelerini artırır. Yedi temel kavram içerisinde ergoterapistlerin en sık kullandığı yaklaşımdır.

Şans Oyunları: Oyun da dahil olmak üzere, insanların birçok aktivitesinin talih, tanrı, şansla ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kavram özellikle kumar ve şans oyunlarında ortaya çıkmaktadır.

Benlik Oyunları: Oyun içsel motivasyonla oynanır ve çocuk oyunu oynamak istediği için oynar. Ergoterapide kişinin benliğini yeniden kazanması için kullanılır.

2.1.1. Oyun Teorileri

Klasik Oyun Teorileri

Fazla Enerjiyi Harcama Teorisi: Bu teorinin temsilcileri Schiller ve Spencer'dır (17). Bu teoriye göre; oyun amaçsız bir etkinliktir ve çocuk fazla enerjisini bu amaçsız etkinlik ile harcamaktadır. Diğer bir ifadeyle, çocuk fazla enerjisini harcamak için oyun oynamaktadır. Ancak; bu teorinin oyun ile ilgili açıklayamadığı bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar; çocuğun hastalık gibi enerjisini azaltan durumlarda da oyun oynaması, çocuğun ilgisinin sürekli değişmesi ve oyunun sürekli değişiklik göstermesidir (18).

Dinlenme Teorisi: Bu teorinin savunucularından olan Lazarus (19) ve Patrick (20) oyunun; fazla enerji tüketiminin aksine harcanan enerjiyi kazanmak yani enerji açığını kapatmak amacıyla oynandığını belirtmektedir. Oyun, yorucu bir çalışma döneminden sonra çocuğun dinlenme ihtiyacı olarak ortaya çıkan ve fazla enerji teorisinin aksine, enerjiyi artıran bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Ancak; dinlenme teorisi de oyunu yeterince açıklayamamaktadır (21).

Yetişkinlik Yaşamına Hazırlık Teorisi: Bu teorinin temsilcisi olan Groos (22)'a göre; oyun, çocuğun ileriki yaşamında kendisine yardımcı olacak ve onu hayata hazırlayacak doğal yeteneklerin ortaya çıkmasıdır. Bu teoriye göre oyun içgüdüseldir ve çocuk gelecekte sahip olacağı davranışlarını önceden içgüdüsel olarak oyun şeklinde denemektedir. Diğer bir ifadeyle, yaşama hazırlık kalıtsal bir özellik olma niteliğindedir. Ancak; çocuğun oyun sayesinde gelecekteki yaşamına hazırlık olarak birçok beceriyi öğrenmesi, bu öğrenmenin içgüdüsel bir hazırlık olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü çocuk sadece öğrenmek amacıyla oyun oynamamaktadır (22).

Tekrarlama Teorisi: Bu teorinin temsilcisi olan G. Stanley Hall (23)'a göre oyundaki her hareket kalıtsal bir temele dayanmaktadır ve kişi yaşamı boyunca atalarının geçirmiş olduğu aynı süreçten geçecektir. Bu teoriye göre oyun, kalıtım yoluyla gelen ilkel ve gereksiz davranışların terk edilmesi ve çalışmaya hazırlanmadır. Ayrıca; sonradan kazanılmış özelliklerin kalıtımla geçebileceğini savunmaktadır; ancak oyundaki yenilikleri ve gelişmeleri açıklamada yetersiz kalmaktadır (23).

Çağdaş Oyun Teorileri

Çağdaş oyun teorilerinin klasik teorilerden farkı, çocuğun oyun becerilerini ve çocukların neden oyun oynadığını açıklamasıdır. Çağdaş oyun teorilerinde oyun, çocuğun gelişimi açısından biyolojik gelişim, uyandırma-geliştirme, psikodinamik, bilişsel gelişim ve sosyokültürel olmak üzere beş grupta incelenmektedir.

Biyolojik Gelişim Teorisi: Oyun ve biyolojik gelişim arasındaki ilişki birçok farklı alandan çalışmacı tarafından incelenmektedir. Biyolog ve psikolog olan Burghardt (8) oyunun sadece memelilerde değil aynı zamanda böcekler, balıklar ve kuşlar gibi farklı türlerde de gözlemlendiğini belirtmektedir. Burghardt (8) oyunu insanlar da dahil tüm türler için 5 unsur ile tanımlamıştır:

1. Çok önemli olmayan bir fonksiyon (yaşamda kalmak için gerekli olmayan),
2. Endojen bileşen (spontan, istekli, gönüllü, keyif verici veya ototelik),
3. Yapısal veya zamansal fark (abartılı, bağlam dışı, parçalanmış veya tamamlanmamış eylem dizisi),
4. Yinelenen performans (zorunlu olmadan tekrarlanan eylem),
5. Rahat bir ortam (yemek, sağlık ve güvenlik sağlandığında oluşan ortam).

Burghardt (8), oyunu evrimin ürünü ve nedeni olarak tanımlamaktadır. Oyunda evrim sürecinin 3 aşamadan oluştuğunu belirtmektedir:

Birinci aşamada; oyun, nadiren oynayan veya çok basit seviyede oynayan hayvanların en karakteristik özelliklerinden biridir. Ancak; zaman zaman insanlar ve karmaşık hayvanlarda da görülebilir. Bu seviyede oyun, aşırı enerjinin olması ya da eşik seviyesinin düşük olması gibi oyunla ilgisi olmayan faktörlerin yan etkisidir.

İkinci aşamada; oyun nöral işleme, fiziksel uygunluk, algısal motor beceriler ve davranışsal uyum gibi fizyolojik ve davranışsal kapasitelerin korunmasında ve gelişiminde etkilidir.

Üçüncü aşamada; oyun yeni veya gelişmiş yeteneklerin üretilmesinde önemli bir faktör haline gelir. Bu seviyede, oyunda yaratıcılık ve yenilikler ortaya çıkmaktadır (8).

Seviyelere göre oyunun uyarlanmış özellikleri Tablo 2.1’de özetlenmiştir (18):

Tablo 2.1. Oyunun uyarlanmış özellikleri.

Genel Özellikler	Belirli Özellikler
Devam ettirme	Nöral işlem Davranışsal uyum Fiziksel uygunluk

Tablo 2.1. (Devam) Oyunun uyarlanmış özellikleri.

Devam ettirme	Algısal motor koordinasyon
Üretme	Sinirsel ve davranışsal gelişim Fiziksel aktivitelerin zihinsel aktivitelere dönüşümü Davranışların yeniden şekillenmesi Sosyal başarı Yeni davranış ve yaratıcılık

Sutton-Smith (9) oyunun uyarlanabilir bir değişken olduğunu belirtmektedir ve bu durum oyunun üçüncü aşaması ile bağdaşmaktadır. Optimal uyarılma; ilginçliği, fazlalığı ve esnekliği içermelidir. Sutton-Smith yapısal olarak bu özelliklere sahip olan oyunun temel biyolojik özelliğinin beyin fonksiyonlarında olduğu kadar, davranış paternlerinde de değişiklik yaparak uyumu sağlamak olduğunu belirtmektedir (9).

Ergoterapistler özellikle oyunun nöral işleme süreciyle ilgilenmektedir. Burghardt (8), zenginleştirilmiş bir çevrede oyunun birçok türde beyindeki sinirsel gelişimi artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Byers ve Walker (24) atlama veya kovalama gibi lokomotor oyunların serebellumun sinaptik gelişimini artırdığını vurgulamaktadır.

Oyun oynamak için neokortekse ihtiyaç duyulmamaktadır. Grandin ve Johnson (25) frontal lobun baskın olduğu insan ya da hayvanların daha çok “ciddi”; buna karşı ise daha az “oyun sever” olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca; Ritalin ilacı gibi frontal lobu inhibe eden ilaçlar kullanan dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocuklarda daha az oyun severliğin ve oyun davranışlarının görüldüğünü belirtmektedir (25).

Motivasyon, hareket ve içgüdüsel davranışlarla bağlantılı olan limbik sistem ve bazal gangliyonlarla oyun yakından ilişkilidir (26). Amigdala aktivasyonu özellikle sosyal oyunla ilişkilidir. Bazal gangliyonlar ve bazal gangliyonlarla ilişkili yapılardan salgılanan dopaminin oyun için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (8). Dopamin davranışın ödül, zevk, uyarılma ve motor özellikleriyle ilgilidir. Siviy (27) dopaminin dikkati artırarak ve oyundan zevk alınmasını sağlayarak oyuna dahil olmayı sağladığını; düşük serotonin seviyesinin ise oyunu sürdürmede etkili olduğunu belirtmektedir.

Uyandırma-Geliştirme Teorisi: Bu teori Berlyne (28) ve Ellis (29) tarafından oluşturulmuştur. Ellis (29), oyunu “uyarılma düzeyini optimal düzeyde tutarak motive

olunan davranış” olarak tanımlamaktadır. Hutt (30), Ellis’in tanımına ek olarak, çevredeki değişikliklerin de oyuna katılımı ve oyunun devamlılığını etkileyeceğini belirtmektedir. Hutt (30) araştırma ve oyunu çocuk davranışları üzerinden tanımlamaktadır. Araştırma yeni bir durumda gerçekleşir ve yeni bir nesnenin ya da ortamın araştırılmasıdır. Araştırma sırasında çocukta rahat ve soğukkanlı bir tavır ile çocuk üzerinde olumlu bir etki gözlemlenir. Oyunda çocuk “Bu nesneyle ben ne yapabilirim?” diye sorar (30). Hutt (30) araştırma ve oyun arasındaki ayrımı yapmasına rağmen, bu ayrım çocukların günlük yaşam aktivitelerini açıklamada yeterli olamamaktadır (18). Ayrıca; oyun sırasında bazen araştırma olsa da, her zaman araştırma oyun olmayabilir ve oyun her zaman keşif ve merakı içermeyebilir. Bu teorinin son yıllarda önemli temsilcilerinden birisi de Marvin Zuckerman’dır. Zuckerman’ın (31) çalışmaları klasik uyarılma teorilerine dayanmaktadır ve biyolojik yatkınlıklar ve çevresel etkiler arasındaki ilişkiyi açıkladığı “duyusal arayış” kavramı üzerinde durmaktadır. Duyusal arayış kavramını “çeşitli, yeni, karmaşık ve yoğun duyusal uyaran ve deneyim aranması ve bu tür deneyimler için fiziksel, sosyal, hukuki ve maddi risk alma isteği” olarak tanımlamaktadır (31). Duyusal arayışı, kişisel özellik olarak görmektedir ve çevresel uyaranlara verilen yanıtlar yerine kişilerin aktivite tercihlerine odaklanmaktadır. Örneğin; çalışmalarında yüksek duyusal arayışı olan kişilerin tüplü dalış ve kayak gibi sporlarla ilgilendiğini belirtmektedir. Ayrıca; yüksek duyusal arayışı olan kişilerin bu çeşit sporları risk almak için değil; yoğun ve yeni uyaran ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıklarını vurgulamaktadır. Benzer durumun sanat, müzik, madde kullanımı ve yemek yeme için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Örneğin; duyusal arayışı olan kişiler daha yoğun, karmaşık ve yeni duyusal deneyimler için daha soyut sanatlardan, rock müziklerden, uyuşturucudan ve egzotik / baharatlı yiyeceklerden hoşlanmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, duyusal arayışın zamanla özellikle de yetişkinlik ve yaşlılık döneminde azaldığı belirtilmektedir. Ancak çocukluk ve ergenlik dönemleriyle ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, özellikle sağlıklı yaşam biçimi ve madde bağımlılığı gibi alanlarda çalışan ergoterapistler için duyusal arayışın çocukluk ve ergenlik dönemlerinde oyun şeklini ve oyuna olan ilgiyi nasıl etkilediğini incelemek önemlidir (31).

Psikodinamik Teori: Bu teorinin gelişiminde Freud (32) ve Erikson (33)’un katkıları çok olmuştur. Freud’e göre oyun çocuğun duygusal gelişimi üzerinde etkilidir

ve özellikle iki unsurun gelişiminde çok önemlidir. Birincisi; oyun çocuğun büyük, güçlü ya da başka birisinin yerinde olma isteğini tatmin eder. İkincisi; oyun çocuğun travmatik olaylar sonrasında oluşan olumsuz duygulardan etkilenmemesini sağlar (32). Erikson (33) ise, oyunun çocuğun kişilik gelişimi üzerine etkili olduğunu ve başa çıkma becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Oyun sırasında çocuk kaygı ve belirsizlikle başa çıkabilir ve böylece gerçek hayatta da başa çıkma becerilerini geliştirebilir (33). Erikson'un görüşleri aynı zamanda oyun terapisinin de temelini oluşturmaktadır. Oyun terapisinde, travmatik olayın tekrarlanması ile anksiyete ve çaresizlik gibi duygusal yüklerden çocukların kurtulması amaçlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, oyun terapisinde çocuklar yetişkinler gibi duygusal problemleri hakkında "konuşmak" yerine; duygusal problemleri ile "oynarlar" (18).

Bilişsel Gelişim Teorisi: Bilişsel gelişim teorisi genellikle oyunu çocuğun kendi kontrolündeki nesnelere ya da oyuncaklarla etkileşim kurduğu ve gönüllü olarak katıldığı bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Oyun çocuğun problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştiren bilişsel bir süreçtir. Genellikle çocukların kavram ve sembollerini geliştirmesi ve düzenlemesine odaklanılmaktadır (18).

Bu teoride oyun, yaratıcılık ve uyum arasındaki ilişki önemlidir. İnsan davranışındaki yenilik ve esnekliğin gelişimine odaklanılmalıdır. Sutton-Smith (9) ve Bruner (34)'e göre oyun, fikirlerin ve davranışların yeni yollar ile bir araya gelerek bütünleşmesinden oluşur. Bu yeni birleşimleri çocuk oyun dışındaki bağlamlarda da kullanabilir. Bu şekilde, oyun çocuğun uyumuna katkı sağlamış olur.

Sutton-Smith (16) bir nesnenin sanki başka bir nesneymiş gibi kullanıldığı sembolik oyunu tanımlamak için "miş gibi" kavramını kullanmıştır. Örneğin; bardaktan su içermiş gibi yapmak, oyuncak bebeğe boş tabaktan yemek yediriymiş gibi yapmak –miş gibi oyundur (16). Çocuk, oyun ile fikirlerini yeni biçimleri ya da alternatif sembolik yapılara dönüştürebilir (3). Daha sonra, problem çözmeyi gerektiren "ciddi" ve oyun olmayan durumlarda bu yeni biçimleri ya da alternatif sembolik yapıları kullanarak duruma uyum sağlayabilir. "Miş gibi" çocuğun farklı düşünmesini, farklı rollere girmesini ve girdiği rollerden çıkmasını sağlayarak özgür hissetmesine yardımcı olur.

Bruner (34), oyunun nesne kullanımında gerekli olan el ve kavrama becerileri için istemli motor davranışların yeni birleşimleri için fırsat sağladığını belirtmektedir.

Baskının ve stresin olmadığı bir ortamda çocuk oyun oynayarak, hareketlerinin sonucu ya da hedefi olmadan oluşturacağı yeni yolları birleştirerek ya da önceden öğrendiği yolları yeniden birleştirerek, yetişkinlikte kullanacağı karmaşık becerileri edinmiş olacaktır. Diğer bir deyişle, çocuklar yaptıkları davranışların sonucundan sorumlu değildirler. Bu rahatlık, çocukların uyumunu ve gelişimini desteklemektedir (34).

Bruner ve Sutton-Smith'in vurguladıkları ortak nokta; oyunun problem çözme becerilerini geliştirdiği ve uyumu kolaylaştırdığı için davranışsal yeniliği ve esnekliği geliştirdiğidir. Böylece, yeni ve esnek düşünme ve davranışlar sayesinde çocuk yetişkinliğe hazırlanmış olacaktır (18).

Gardner (35) oyunda yaratıcılığı ve yaratıcılığın sanatla ifadesini incelemiştir. Gardner'a göre, yaşamın ilk yıllarında çocuklar duyuları ve hareketleriyle çevreleri hakkında bilgi edinmeye başlarlar. Elde ettikleri bilgiler, 2-7 yaş arasında konuşma, el ve vücut hareketleri, müzik, sayılar ve resim gibi bilgilerin sembolik şekilleriyle artmaya devam eder. Böylece çocuklar aynı zamanda kültürlerinde yer alan birçok sembolü de kullanarak deneyimlerini anlamlandırmaya ve ilişkilendirmeye devam eder. Bu anlamlandırma ve ilişkilendirme benzersiz ve etkileyicidir. Bu nedenle, Gardner (35) okul öncesi dönemi "yaratıcılığın altın çağı" olarak tanımlamaktadır. Çocuklar bu dönemde yaratıcı ve yenilikçi davranış sergilerler. Ancak ilkökul döneminde çocukların yaratıcı becerileri ve sanatsal aktivitelere katılımları azalmaya başlar. Bu durum topluma uyum sağlamak için meydana gelir ve Gardner bu duruma "aynılık durumu" demektedir. Çocuk akranlarına benzemeye başlamıştır. Oyunlarında kurallara uyma isteği ve kuralların dışına çıkmama vardır. Dolayısıyla oyunlardaki yaratıcılık azalmıştır. Bu nedenle, Gardner "aynılık durumu"nun sanatsal yaratıcılığın gelişimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle ilkökul dönemindeki çocukların yaratıcılığının artırılması gerektiğine inanmaktadır (35).

Piaget, oyunu bilişsel sürecin özümsemesi olarak, yani mevcut bilişsel yapılara göre deneyimlerin yorumlanması olarak belirtmektedir. Oyun, yeni problem çözme çabalarının kaynağı değildir; aksine, mevcut bilişsel yeteneklerin harekete geçirilmesi ile eğlenceli bir egzersizdir (36). Piaget, oyunu çocuğun bilişsel gelişim sürecinde geliştiğini ve bu gelişimin iki prensibe dayandığını vurgulamaktadır. Bu prensipler:

“1. Asimilasyon (Özümleme): Dış dünyanın içe alımıdır. Çocuğun yaşantısını, deneyimini, kendi davranış ve düşünce yapısı içerisinde düzenlemesi; dikkatini tanıdığı ve güvendiği nesnelere üzerinde yoğunlaştırmasıdır.

2. Akodomasyon (Uyum): Çevreye uyumdur. Çocuğun çevreden gelen uyarılara tepki verme becerisidir.” (36).

Asimilasyon ve akodomasyon arasında bir denge bulunmaktadır ve bu dengeye göre davranış ortaya çıkmaktadır. Akodomasyon, asimilasyon üzerinde baskın olursa, sonuç olarak “taklit” davranışı; asimilasyon akodomasyon üzerinde baskın olursa da, sonuç olarak “oyun” davranışı gözlemlenecektir (37).

Sosyokültürel Teori: Sosyokültürel teori, oyun ve kültür arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu teoriye göre, oyun kültürü etkilemekte ve aynı zamanda da kültürden etkilenmektedir. Oyun kültürü etkiler; çünkü oyun, çocukların sosyal normları, değerleri, rolleri ve davranışları öğrenme bağlamıdır ve çocukların sosyalleşmesine ve kültürel gelişimine katkıda bulunur. Oyun kültürden etkilenir; çünkü kültür, oyunda ifade edilir veya somutlaşır (38). Ayrıca; oyun hem bir tür iletişimdir, hem de toplumun bir yorumudur.

George Herbert Mead (39), çocukların oyun sırasında sosyal kuralları ve normları öğrendiğini belirtmektedir. George Herbert Mead’e göre, çocuk oyun içerisinde çeşitli rollere girerken, aynı zamanda çocuğun bakış açısı da gelişmektedir. Kurallı oyun sırasında, çocuğun kendi rollerini bilmesinin yanı sıra çocuk oyundaki diğer çocukların da rollerini bilmeli ve anlayabilmelidir. Böylece; her çocuk oyun sırasında bir sonraki adımı tahmin edebilir ve kendi davranışlarını ayarlayabilir. Oyun sırasında çocuk başka rollere girdikçe, benlik algısı ve “genelleme” becerisi de aynı zamanda gelişecektir. “Genelleme” ile çocuk sosyal normları ve kuralları öğrenecek ve böylece toplumun bir üyesi haline gelecektir. Benlik algısı, özellikle çocuk kendi beceri ve yeteneklerini diğer çocuklarla kıyasladığında ve sosyal kuralları içselleştirdiğinde gelişecektir. Ayrıca; Mead oyunu “sosyalleşme ya da hazırlık” olarak görmektedir. Oyun sırasında çocuk edindiği tecrübelerini, yetişkinlik döneminde sosyalleşirken kullanacaktır (39).

Bateson (40) oyunun bir iletişim aracı olduğunu belirtmektedir. İletişimin daha anlaşılır olması için “meta-iletişim” terimini kullanmıştır. Evrensel olarak, oyun başlangıcında oyuncular tarafından söylenen “Bu bir oyun” mesajı bir meta-

iletişimdir. Oyunun iletişimle ilgili olması oyunun gerçeklikten ayrıldığı anlamına gelmemektedir. Aksine, oyun ve iletişim arasında bir ilişki bulunmaktadır. Oyun, gerçek hayatta gerekli olan becerilerdir. Çocuk, oyun oynarken bir anne veya baba rolü üstlenerek nasıl bir ebeveyn olunabileceğini öğrenmek yerine; bu rolleri kendisinin nasıl yerine getireceğini öğrenir. Böylece, oyun sayesinde belirli bir rol hakkında değil, roller kavramı hakkında bilgi edinir (40). Ayrıca; Schwartzman (41) çocuğun oyun ile mevcut olan sosyal rolleri ve sistemleri sorguladığını ve böylece çocuğun gözünden kültürün yansımalarının ve yorumunun anlaşılacağını belirtmektedir.

2.1.2. Oyun Sınıflandırmaları

İnsan oyununun temelinde içsel motivasyon, keyif ve aktif katılım gibi doğrudan gözlemlenemeyen özellikler bulunmaktadır. Ancak oyun hakkında klinik bir değerlendirme ya da çalışma yapmak için gözlemlenen oyun davranışları hakkında bir yorum yapılması gerekmektedir. Bu nedenle birçok araştırmacı bazı sınıflandırmalar yapmıştır (42). Bu sınıflandırmalardan bazıları:

Piaget'in Oyun Sınıflandırması

Piaget (36), oyunu zihinsel gelişime paralel olarak alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar olmak üzere üç başlık altında toplamıştır:

1. Alıştırma oyunları (İşlevsel oyun- Duyu motor dönem): Doğumdan yaklaşık olarak 2 yaşa kadar devam eden süreçteki oyunlardır. Bu tarz oyunlar motor hareketleri ve yinelemeleri içerir. Çocuk bu davranışlardan haz aldığı için tekrarlamaktadır ve nesnelere kullanmaya başlamıştır.

2. Sembolik oyunlar (Taklit simgesel oyun): 2 ile 7-8 yaş arasındaki dönemi kapsar. Dil gelişimi de bu döneme denk gelmektedir. Çocuk kendi dünyasını oyun sırasında hareketleriyle yansıtmaktadır. “-Miş gibi” oyunlar bu dönemde görülür. “-Miş gibi” oyunun, kombinasyonları zamanla değişen şu öğeleri kapsadığı bildirilmektedir: “a) Bağlamdan uzaklaşmış davranış (örneğin, "boş bir bardaktan" çay içmek gibi tanıdık bir davranışta bulunmak), b) Kendine göndermede bulunmaktan bir başkasına göndermede bulunmaya doğru değişimler (örneğin, kendisinin çay içmesi yerine, oyuncak bebeğine çay içirmesi), c) İkame nesnelere kullanım (örneğin,

bebek yerine bir blok kullanılması), d) Sırasal kombinasyonlar (örneğin, çocuğun, tek bir eylemi taklit etmek yerine -miş gibi olarak bütün bir senaryoyu kurması)” (43).

3. Kurallı oyun: Bu oyun türü daha ileri bir bilişsel seviye gerektirmektedir ve yaklaşık olarak 7-8 yaş civarında kurulmaya başlanır. Çocuk öncelikle kendisinden yaşça büyük kişilerin oyunlarını taklit eder; sonrasında kendi yaşlılarıyla kendi oyunlarını kurmaya başlar (36). Çocuklar büyüdükçe alıştırmaya oyunları ve sembolik oyunlar yerini kurallı oyunlara bırakacaktır. Bu durum aynı zamanda çocuğun sosyal becerilerinin geliştiğini de göstermektedir (37).

Parten'in Oyun Sınıflandırması

Parten (44) oyunu sosyal gelişim açısından altı başlık altına toplamıştır:

1. Katılımsız Davranış (Unoccupied behavior): Çocuk etrafıyla ilgili değilmiş gibi görünür. Amaçsız, sıradan davranışlar gösterebilir. Genellikle 0-2 yaş arası çocuklarda gözlenmektedir.

2. Tek Başına Oyun (Solitary play): Çocuk kendi oyuncakları ile tek başına oynamaktadır. Akranlarıyla iletişime girmez. Tek başına oyun ile çocuk bağımsız olabilmeyi öğrenmektedir. Genellikle 2-3 yaşlarında gözlenmektedir.

3. Oyun İzleme (Onlooker play): Çocuk tek başına oyun oynamaya devam etmektedir; ancak yanında ya da yakınında kendi oyuncakıyla ilgilenen akranı ya da akranları olabilir. Genellikle 2.5-3.5 yaş arasında gözlemlenmekle birlikte, tüm yaş gruplarında da gözlemlenebilir.

4. Paralel Oyun (Parallel play): Çocuk akranlarıyla aynı ortamda oynamaya başlar. Oyuncaklarını paylaşır ancak hala oyun içerisinde kendi istediklerini yapmaya çalışabilir. Genellikle benzer oyuncaklarla oynarlar ve çoğu kez birbirlerini taklit ederler. Genellikle 2.5-3.5 yaş arasında gözlemlenmekle birlikte, tüm yaş gruplarında da gözlemlenebilir.

5. Birlikte Oyun (Associative play): Çocuklar gruplar halinde oynar; ancak ortak bir hedefleri yoktur. Tek başına oyuncaklarıyla oynamak yerine, akranlarıyla oynamak isteyecektir. Paralel oyundan farkı, etrafındaki akranlarına daha fazla dikkatini veriyor olmasıdır. Oyunlarda hala kural yoktur. Genellikle 3-4 yaş arasında

gözlemlenmeye başlanır. Birlikte oyun önemlidir; çünkü çocuğun işbirliği yapma, problem çözme ve dil becerilerinin gelişmesini sağlar.

6. İşbirlikçi Oyun (Cooperative play): Oyun içerisinde takım çalışması gözlenir. Çocuk hem akranlarıyla, hem de oyuncaklarıyla ilgilenebilmektedir. Grubun lideri ve ortak hedef belirlenebilir. 4-6 yaş civarında gözlemlenebilir. İşbirlikçi oyun için sosyal olgunluk ve örgütlenme becerisi olmalıdır (44).

Garvey'in Oyun Sınıflandırması

- a- Motivasyon ve etkileşim ile oyun
- b- Dil ile oyun
- c- Nesnelere oyundur (18).

2.1.3. Oyunun Yaşa Göre Gelişimi

0-6 ay: Keşfedici, sensorimotor oyun baskındır. Sosyal bağlanma oluşur.

6-12 ay: Keşfecidi-sensorimotor oyun fonksiyonel oyuna dönüşür. Oyuncakları fonksiyonlarına göre oynamaya başlar. Ebeveyn ya da bakıcısıyla sosyal bağlanması oluşmuştur.

12-18 ay: İlişkisel ve fonksiyonel oyun baskındır. Basit, kendi üzerinde, –miş gibi oyunlar oynamaya başlar (yemek yiyormuş, uyuyormuş gibi). Akran iletişimi ve paralel oyun başlamıştır.

18-24 ay: Fonksiyonel oyun baskınlaşmıştır. Birden çok basamaklı eylemleri yerine getirebilir. –Miş gibi oyunları cansız nesnelere de oynamaya başlar (bebeği uyutma, besleme, vb.). Kaba motor becerileri içeren oyunları oynamaktan hoşlanır. Sosyal-paralel oyun (yanında başka bir çocuk vardır) görülebilir, diğerlerinin oyununu taklit eder, grupta yer alabilir, sıraya girebilir.

2-3 yaş: Birden fazla sembolik eylemi içeren oyunları oynamaya başlar. Nesnelere kullanır. Evcilik oynayabilir. Oyuncaklarla ya da hayali arkadaşıyla oynayabilir. Belirli rolleri üstlenmeye başlamıştır. Yapıcı oyun (çizme, yap-boz, oyuncakları kullanan yetişkinleri taklit etme) ve kaba motor becerileri içeren oyunlar

(atlama, boğuşma, parmak boyaları) görülür. Sosyal oyunda bazı ortak oyunlar, paralel oyunlar görülebilir.

3-4 yaş: Karmaşık hayali oyun (gerçek hayattaki ya da hayali rolleri yansıtan senaryolar oluşturma) baskındır. Karakterlerin duygularını tasvir edebilir. Yapıcı oyun olarak yap-boz ve kule yapabilir. Hareketli oyunlar (salıncak, yerde yuvarlanma, atlama, koşma) ve sosyal oyun (ilişkisel, diğer çocuklarla oynama, oyunda aynı hedefe sahip olma, grupla birlikte dans etme, şarkı söyleme) görülür.

4-5 yaş: Basit kurallı oyunlar, organize kaba motor becerileri içeren oyunlar, bilinen rollerde oyunlar görülür. Yapıcı oyunlarda daha karmaşık şekiller oluşturma başlamıştır. Yaratıcı drama oyunları (belirli bir senaryoda –miş gibi oynama, hikaye anlatma, kostüm giyme, rol oynama) gözlemlenebilir.

5-6 yaş: Kurallı oyunlardan bilgisayar ve masabaşı oyunları gözlemlenir. Yaratıcı drama oyunlarında gerçek dünyayı yeniden kurgular, rol oynamada hikayeleri ve temaları kullanır. Top oyunları oynamaya başlar. Kazanmaya odaklanılan ve grupla oynanan sosyal oyunlar başlamıştır.

6-10 yaş: Kurallı oyunlardan bilgisayar oyunları, kartlı ve masabaşı oyunlar gözlemlenir. Koleksiyon oluşturmaya ve hobi edinmeye başlayabilir. Sporu organize ya da serbest zamanlarda yapabilir. Kazanmaya ve becerilere odaklanır. Kişisel ya da grupla birlikte rekabete dayalı oyunlar oynanır. Espri ve konuşmayı içeren, genellikle en yakın arkadaşlarla oynanan oyunlar tercih edilir.

7-12 yaş: Hız, beceri, güç ve endurans içeren spor ya da kaba motor becerileri içeren oyunlar hakimdir. Kurallı ve rekabete yönelik oyunlar gözlemlenir.

12 yaş ve üzeri: Yeteneklerin keşfedilmesi, oyunda bağımsızlık, akranlarla vakit geçirme görülür (45).

2.2. Ergoterapide Oyun

Oyun, ergoterapi mesleğinin ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. Adolph Meyer (46) iş, dinlenme, oyun ve uykuyu “insan organizasyonunun tamamı”nı şekillendirmeye yardımcı olan ve en kötü anlarda bile dengelenmesi gereken 4 büyük ritim olarak tanımlamaktadır. Meyer’in bu tanımı, fiziksel ve psikososyal engeli

bulunan kişiler için ergoterapi programlarının hazırlanmasında etkili olmuştur. Özellikle oyun birçok ergoterapist tarafından insanlığın gereği olarak görülmeye başlanmıştır (18).

Granoff, 20. yüzyılın başlarında ergoterapide oyunun tedavide nasıl kullanılacağı konusundaki belirsizliklere değinmiştir. Bu belirsizliklerin nedeninin, ekonomik baskılar, kavramsal belirsizlikler ve oyunla ilgili terapatik hedeflerdeki amaçsızlık olduğunu belirtmektedir (18).

20. yüzyılın ortalarında, ergoterapistler oyuna daha çok bilimsel yaklaşıma başlamıştır. Mary Reilly oyunla ilgili ilk bilimsel çalışmalara yapmaya başlayan kişidir. Reily'ye göre, oyun önemlidir; çünkü kişinin özellikle de engelli kişilerin beceri kazanmasına ve bağımsız olabilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca; oyunun gelişimsel bir sürekliliği olduğunu vurgulamış ve bu durumu “aktivite davranışı (occupational behaviour)” olarak tanımlamıştır. Bu nedenle; kişisel koşullara bakılmaksızın, kişinin beceri kazanması ve bağımsız olabilmesi “aktivite davranışı” yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Gelişimsel bir süreç olan aktivite davranışında oyun ve iş arasındaki ilişki incelenmiştir. Oyun ve iş beceri, başarı ve uyumun ortaya çıktığı bağlamlar olarak görülmektedir. Çocukluk döneminde oyun sayesinde yetişkinlikte gerekli olan rekabet, beceri, ilgi ve alışkanlıklar gelişecektir. Bu nedenle, çocukluk dönemindeki oyun “iş için hazırlık” dönemidir. Yetişkinlik döneminde ise, oyun rekreasyonel aktivite olarak görülmekte ve oyunun iş yaşamına destek olduğu düşünülmektedir (18).

Reilly (47), oyunun davranışsal olarak beceriksiz ve dağınık olan kişiler üzerinde “organizasyon etkisi” yarattığını vurgulamaktadır. Organizasyon etkisini “kural öğrenme” ile açıklamıştır. “Kural öğrenme”de hayal gücünün bir boyutu olarak oyun “nörolojik”, “sembolizasyon” ve “dil” alt sistemlerinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu üçlü hiyerarşik sistemin en altında yer alan nörolojik sistemde, merkezi sinir sistemi çevreden gelen bilgileri seçerek alır ve organize eder. Bir sonraki seviye olan sembolizasyon sisteminde duysal veriler semboller şeklinde anlamlandırılır. Bu semboller sayesinde beyin genelleme yapabilmektedir. Hiyerarşinin en üst seviyesinde dil sistemi bulunmaktadır. Bu seviyede oyun, çevredeki hareketlerden gelen sembollerin kullanımını gerektirmektedir. Bu

hareketlerle ilişkili olan semboller “kural” olarak tanımlanmaktadır. Reilly “kural” terimini, dünyanın ve “ben”in zihinsel temsil ya da semboller ile nasıl çalıştığını belirtmek için kullanmıştır. Bu kurallar oyun içerisinde oluşturulur. Böylece oyun “gerçeklik problemleri”nden sıyrılır ve “gerçekliği anlama ya da gerçekliğe hakim olma” olarak görülür. Oyun ile çocuk sensorimotor kuralları, nesnelerin ve insanların kurallarını ve düşünme kurallarını öğrenir. Temel kurallar öğrenildiğinde, ileri düzey kurallar oluşturulmaya ve böylece yetişkinlikte kullanılacak olan beceriler elde edilmeye başlanır. Örneğin; futbol oynayacak olan bir çocuk, öncelikle topu (dünya) ve kendi vücudunu (ben) nasıl kullanacağını (kurallarını) bilmelidir. Sonrasında topa ayağıyla vurma ve topu tutma gibi temel kuralları öğrenecektir. Öğrenmiş olduğu temel kuralları zamanla sıralayacak (topu sabit bir yere koyma, tekme atma, topu gittiği yerden alma, vb.) ve arkadaşlarıyla oynarken bu farklı kuralları, farklı ortamlarda birleştirecektir. Böylece, farklı kişilerle, farklı ortamlarda futbol oynama becerisini kazanmış olacaktır (47).

Reilly’e göre oyun ile ilgili başka bir nokta, oyunun merak ve çatışma ile ortaya çıkmasıdır. Çocuk çevreyle iletişime girdiğinde, beklenen ve beklenmeyen durumlar ile bilinen ve bilinmeyen durumlar arasında bir çatışma ortaya çıkacaktır. Bu çatışma çocukta nesne, insan, fikir ve olaylar hakkındaki kuralları öğrenmek için merak oluşturacaktır (47). Ayrıca, merakın oluşması için Robinson (48) çocuğun güvenli bir ortamda zorlanması gerektiğini vurgulamaktadır (48). Reilly, oyun gelişiminde merakı 3 aşamada ifade etmektedir. Bu aşamalar “keşif davranışı”, “yetkinlik davranışı” ve “başarı davranışı”dır (47).

Keşif davranışı, bebek ve erken çocukluk dönemi oyunlarında ya da yeni/alışılmadık durumlarda ortaya çıkmaktadır. Çevreye gösterilen ilgiden kaynaklanır. Bu davranışın sonucu yerine amacı önemlidir ve içsel motivasyonla bu davranış gösterilir. Çocuklar “gerçekliğin sınırını” araştırdıkları için duyuşsal deneyim önemlidir. Çocuk güvenli bir ortamda keşif davranışını gösterecektir ve böylece çocukta umut ve güven duygusu oluşacaktır (47).

Yetkinlik davranışı motivasyonla ilişkilidir ve belirli bir durumun gerekliliklerini karşılayabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Çocuk bu davranış biçiminde çevreyle etkileşime girme, çevresini kontrol etme ve yaptığı hareketlerden

geribildirim almaya çalışır. Tutumu genellikle “kendim yapmak istiyorum” şeklindedir. Oyun sırasında çok konsantre ve ısrarcıdır, oyun oynadıkça becerileri gelişecek ve kendine güveni artacaktır (47).

Başarı davranışının gelişmesi için ilk iki aşamanın gelişmiş olması gerekmektedir. Başarı, başarı ya da başarısızlık beklentileri ve kazanma ya da kaybetme ölçütleriyle değerlendirilir. Başarı davranışında performans belirli koşullara göre değerlendirilmektedir. Bu nedenle keşif ve yetkinlik davranışlarına göre, başarı davranışında dışsal motivasyon daha fazladır. Çocuk kendisiyle ya da diğer çocuklarla rekabet halindedir. Başarı davranışı risk alma ve strateji oluşturma becerisini de içerir. Umut ve özgüven cesarete dönüşmüştür (47).

Rol, “toplumdaki konumla ilişkili olarak kişiden beklenen davranış biçimi” olarak tanımlanmakta iken; aktivite rolü “kişinin topluma katkıda bulunduğu ve böylece toplum içerisindeki değerini gösteren aktivite” olarak tanımlanmaktadır. Aktivite rolleri yaşam boyunca değişir. Örneğin; bir kişi kreş çocuğu iken ilkökul öğrencisine, çalışana ya da işverene ve son olarak da emekliye dönüşecektir. Her aktivite rolü için beklentiler farklıdır. Bebeğin ya da kreş yaşındaki bir çocuktan oyun oynaması beklenir. Oyun sırasında edineceği kurallar, beceriler ve alışkanlıkları sonraki aktivite rollerinde kullanacaktır (18, 47).

1960 ve 1970li yıllarda, Reilly ve öğrencileri ergoterapide oyunun önemi üzerinde durmaya ve birçok çalışma yapmaya devam etmişlerdir. Bu araştırmacıların birçoğu oyunla ilişkili birçok güncel uygulamanın temelini atmıştır. Örneğin; Linda Florey (49), oyun sırasında içsel motivasyonun incelenmesi gerektiği vurgulamıştır. Oyunun bir öğrenme süreci olduğunu, bu nedenle ergoterapistlerin müdahalelerini planlarken çocuğun iç ve dış ortamlarda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca; engelli çocukların oyuna katılmadıklarını ve engelli çocukların oyun oynama haklarının ihmal edildiğini; dolayısıyla ergoterapistlerin engelli çocukların oyun haklarını korumaları gerektiğini vurgulamaktadır (49). Takata (50) ise oyunun gelişimsel bir süreç olduğunu belirtmiş ve oyunla ilgili aşamaları tanımlamış ve Oyun Gelişimi (Play History) ölçeğini geliştirmiştir (50). Tablo 2.2’de Takata’nın oyun sınıflandırması verilmiştir.

Tablo 2.2. Takata'nın oyun sınıflandırması.

Dönem	Yaş	Tanım
Sensorimotor	0-2	İlk 18 ayda duyuları ve hareketleri içeren sadece ototelik oyunlar: ce-e, ninni (pat-a-cake), taklit, nesnelere atma, nesnelere özelliklerinin inceleme, yeni motor becerileri deneme, basit problem çözme becerisi
Sembolik ve Basit Yapısal	2-4	Yalnız, tek başına oyundan, paralel oyuna ve paylaşmaya başlama; sembolik oyun ve materyallerin basit yapısal kullanımı. Tırmanmak ve koşmaktan hoşlanır.
Dramatik ve Karmaşık Yapısal	4-7	Birlikte oyun, materyallerin yapı oluşturma için anlamlı kullanımı, gerçeğin dramatisasyonu ve beceri alışkanlıklarının gelişmesi ile alet kullanma. El becerisi gerektiren oyunlar. Sözlü mizah yapabilir, tekerlemeleri anlar.
Kurallı	7-12	Yapısal ve sportif becerilerin kurallara bağlı şekilde artırılması, rekabet, ilerlemenin takdir edilmesi, oyunda risk alma
Rekreasyon	12-16	Takım katılımı, organize sporlarda bağımsız eylem sergilenmesi, ilgi grupları, serbest zaman hobileri, karmaşık el becerileri

Susan Knox (51), Reilly ile birlikte Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğini geliştirmiştir. Ayrıca Reilly'nin diğer bir öğrencisi olan Janice Matsutsuyu (52) özellikle İnsan-Aktivite Modeli (Model of Human Occupation)nin değerlendirme aracı olarak kullanılan İlgi Ölçeğini (Interest Checklist) geliştirmiştir.

Oyun üzerindeki çalışmaların artmasıyla birlikte, oyunun amaç ve araç olarak kullanılması da önemsenmeye başlanmıştır ve ergoterapistler özellikle de çocuklarla çalışan ergoterapistler tedavi edici olarak oyuna katılımın değerlendirilmesine yönelmektedir. Bu yönelim aktivite adaletini (occupational justice) de kapsamaktadır.

2.2.1. Aktivite Adaleti (Occupational Justice)

Ergoterapi bilimindeki değişikliklerle birlikte, ergoterapistlerin oyun ve serbest zaman gibi anlamlı aktivitelere bakış açısı değişmiştir. Stadnyk ve ark. (53) kişilerin şu haklara sahip olduğunu bildirmektedir:

- Kişi için anlamlı aktiviteleri, kişinin yapması
- Kişinin katılımının sağlanması
- Kişinin ya da bir topluluğun aktivite seçiminde özgür olması
- Aktivitelere katılımı adil ayrıcalıklardan faydalanma.

Aktivite adaleti, "kişilerin kendi çevrelerinde, anlamlı ve amaçlı aktivitelerini seçme, organize etme ve sürdürmeleri için kişilere ekonomik, politik ve sosyal yönden adil fırsatlar sağlanması"dır (54).

Engelli kişiler, aşağıdaki aktivite adaletsizliklerine maruz kalabilirler (55):

- *Aktivite yoksunluğu (Occupational deprivation)*: Kişi ya da grupların dış faktörler nedeniyle anlamlı ve amaçlı aktivitelerini yerine getirememeleridir. Bu durumda, sosyal, kültürel ve kişisel aktivitelerin yerine getirilmesi zor ya da imkansız olabilmektedir (56).

- *Aktivite ötekileştirilmesi (Occupational marginalisation)*: Kişilerin aktivite tercihleri ile toplumun bir aktivitenin nasıl, ne zaman ve nerede yapılması gerektiği konusundaki beklentileri örtüşmediğinde ortaya çıkan durumdur (57).

- *Aktivite yabancılaşması (Occupational alienation)*: Bir grubun anlamlı ve amaçlı aktivitelerini gerçekleştirmelerine engel olan sosyal dışlanma olarak tanımlanmaktadır (58).

- *Aktivite dengesizliği (Occupational imbalance)*: Bir grup insana aşırı aktivite verildiği, diğer bir grup insana ise hiç aktivite verilmediği durumlardır (58).

- *Aktivite ayrımcılığı (Occupational apartheid)*: Irk, renk, engel, yaş, cinsiyet, cinsel tercih, din, siyasi görüş, sosyal statü ya da diğer normlar nedeniyle günlük yaşam aktivitelerine katılımın reddedilmesi veya engellenmesidir (59).

Yaş, cinsiyet, ırk, cinsel tercih, sosyal statü gözetmeksizin, herkes için aktivite adaletinin sağlanabilmesinin, ancak toplumun “sosyal katılımın önemi” konusundaki farkındalığını artırmakla mümkün olacağı bildirilmektedir (60).

2.2.2. Oyun Severlik

Oyun severlik, oyun oynamaya karşı eğilim olarak tanımlanabilir (61). Başka bir ifadeyle, çocuğun ya da kişinin oyuna ya da bir aktiviteye yaklaşımıdır. Oyun severlik, oyunun sadece bir yönüdür. Oyunun diğer yönleri ise oyun tercihleri ve oyun becerileridir. Oyun severlik içsel motivasyon, içsel kontrol ve gerçeklikten sıyrılma becerisinden oluşmaktadır.

Kişi sadece oyunu istediği, kendisi içsel motivasyona sahip olduğu için oynar. Oyun sonrasında elde edilen üründen ziyade, oyun süreci önemlidir.

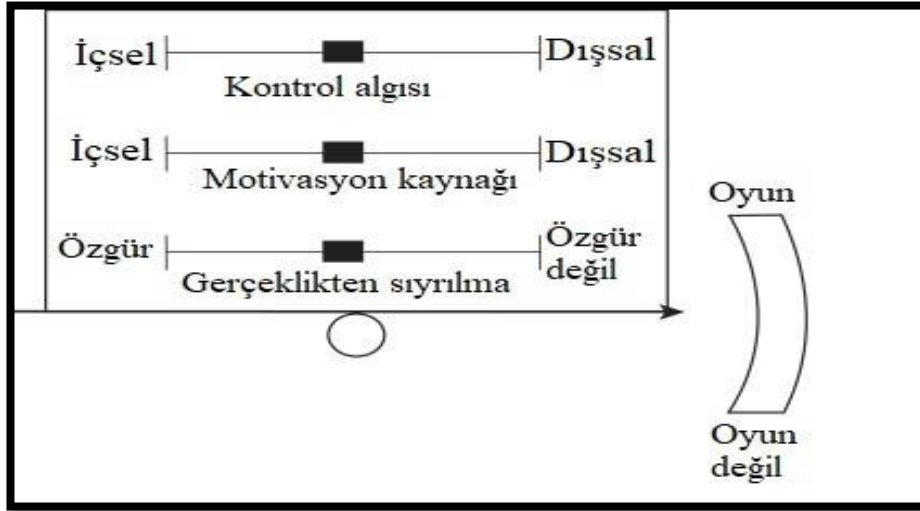
İçsel kontrol, kişinin eylemlerinden ve/veya en azından aktivitenin sonuçlarından sorumlu olduğu anlamına gelir. Oyun oynayan kişiler kiminle, ne ile, ne zaman oynayacaklarına ve oyunun ne zaman biteceğine karar verebilirler. Oyun içerisinde kural olsa bile, kurallar oyun oynayan kişilerin ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir.

Gerçeklikten sıyrılma becerisi, kişinin gerçeğe ne kadar yakın olmayı tercih ettiği anlamına gelmektedir. Oyun oynayan kişiler, oyun sırasında başka bir kişi ya da başka bir şey olabilir ya da bir nesneyi başka bir kişinin ya da başka bir nesnenin yerine kullanabilirler. Gerçekte yapmadıkları bir şeyi, yapmış gibi yapabilirler. Ayrıca; gerçek yaşamdaki kuralları oyun içerisinde değiştirebilirler (62).

Bu 3 faktör arasındaki denge oyun severliği oluşturur ve bu denge Şekil 2.1’de gösterilmiştir.

Oyun severliğin bu 3 özelliğine ek olarak, Bateson (63) “bağlam” kavramını da eklemektedir ve bağlamı resmi duvar kağıdından ayıran çerçeveye benzetmektedir. Bu çerçevede oyuncu diğer oyunculara oyun hakkında ipucu vermektedir. İyi bir oyuncu bu ipuçlarını verebilmeli ve anlayabilmelidir. Sosyal ipuçlarını verme ve anlayabilme becerisi sözel olmayan iletişimle ilgilidir. Bateson (63), oyunda bu ipuçlarının öğrenilmesinin kolay olduğunu savunmaktadır. Ayrıca; bu ipuçlarını öğrenmek için dil becerilerine ihtiyaç duyulmadığını belirtmektedir. İpuçlarını verme

ya da okuma kültürün bir parçasıdır; dolayısıyla bağlam oyunu oluşturan yapılar arasında açıklanması en zor olan yapıdır.



Şekil 2.1. Oyun severliğin oluşumu.

2.3. Ergoterapistlerin Oyun Konusundaki Roller ve Sorumlulukları

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'ni 1990 yılında imzalamıştır. İmzalanan bu sözleşme, 1994 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmış ve 27 Ocak 1995 tarihinde 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Böylece; sözleşmenin 31. maddesi

1. Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.

gereğince çocuğun oyun hakkının ülke politikası, programı ve hizmetlerine uygun bir şekilde korunacağı ve geliştirileceği taahhüt edilmektedir (64).

Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme'yi onaylaması ise 18 Aralık 2008 tarih ve 27084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır (65).

UNICEF'in 2013 Dünya Çocuklarının Durumu-Engelli Çocuklar Raporu'nda engelli çocukların akranlarıyla birlikte spor ve eğlenme-dinlenme etkinliklerine katılmaya özendirilmelerinin bir hak olduğu, Engelli Hakları Sözleşmesinin taraf devletlere *“engelli çocukların, okul sistemi içindekiler dahil olmak üzere oyun, eğlence, boş zaman ve spor etkinliklerine diğer çocuklarla eşit erişime sahip olmalarını sağlama”* görevini verdiği belirtilmektedir (66).

Çocuğun ya da kişinin oyun, eğlence, serbest zaman ya da spor etkinliklerine katılımını artıran bir meslek elemanı olarak ergoterapistler, 26 Nisan 2011 tarih, 27916 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 6225 nolu kanunun 9. maddesi s bendinde *“iş ve uğraşı terapisi alanında lisans eğitimi veren fakülte veya yüksekokullardan mezun, sağlıklı kişilerde mesleği ile ilgili ölçüm ve testleri yaparak, mesleği ile ilgili koruyucu ve geliştirici programları planlayan ve uygulayan; hasta kişiler için uzman tabibin teşhisine bağlı olarak bireylerin günlük yaşam, iş ve üretkenlik, boş zaman aktivitelerine katılımını artırmak, sağlık durumlarını iyileştirmek, özürüllüğü önlemek ve çevreyi düzenleyerek katılımı artırmak için gerekli iş ve uğraşı terapisi yöntemlerini uygulayan sağlık meslek mensubu”* olarak tanımlanmıştır (67).

Ergoterapistlerin görev ve sorumlulukları ise 22 Mayıs 2014 tarih ve 29007 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Sağlık Meslek Mensupları İle Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş Ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik'te;

“a)Bireyin ev, iş ve okul ortamlarında fonksiyonel potansiyelini değerlendirerek performansını en üst düzeye çıkarmak ve çevreye uyumunu sağlamak için önerilerde bulunur;

b)Bireylerin hastalık ve engellilik sonucu ortaya çıkan fonksiyonel sınırlılıklarını değerlendirir, günlük faaliyetlerini ve mesleklerini sürdürecekt uygulamaları yapar,

c)Hastaların duygusal, psikososyal, gelişimsel ve fiziksel yeterliliklerini mesleği ile ilgili ölçüm ve testleri kullanarak değerlendirir,

c) *Günlük yaşam aktivitelerinde bağımsızlığı sağlamaya yönelik yöntemler ile araç-gereçleri belirler ve kullanımını öğretir,*

d) *Bireysel ve grup olarak mesleki, sosyal, sanatsal ve eğitim aktivitelerinin kullanımıyla ilgili rehabilitasyon programları yapar ve uygular,*

e) *Duyu algı motor bütünleşme eğitimini ve bu alanlarda iş ve uğraşı terapisi uygular,*

f) *Kişilerin topluma katılımını etkileyen kişisel çevresel ve aktivite performansına ait engelleri değerlendirir,*

g) *Dışlanmış bireylerin topluma kazandırılması için gerekli değerlendirme ve rehabilitasyon işlemlerini yürütür.”*

şeklinde belirtilmektedir (68).

Belirtilen yasalar çerçevesinde; ergoterapistlerin oyun alanındaki yetkinlikleri:

- Engelin oyuna katılımı nasıl etkilediğini incelemek,
- Çevrenin oyuna katılımı nasıl etkilediğini incelemek,
- Oyuna katılımın kişinin sağlık ve iyi olma haline etkisini incelemektir (45).

Ergoterapistlerin oyun alanındaki rol ve sorumlulukları ise:

- Kişinin, grubun ya da toplumun oyun aktivitelerini değerlendirmek,
- Engelli kişilere oyun aktiviteleri için kendi ilgi, beceri ve fırsatlarını belirlemede yardımcı olmak,
- Kişiden, ailesinden ya da kişiyi tanıyan diğer kişilerden kişinin oyun aktiviteleri hakkında bilgi toplamak,
- Kişi, ailesi ya da ilgili kişilerle birlikte oyun aktiviteleri için ortak hedefler belirlemek,
- Kişiye, ailesine ya da ilgili kişilere oyun aktiviteleri konusunda önerilerde bulunmak,
- Oyuna katılımı artırmak için müdahale planlarını geliştirmek ve uygulamak,

- Oyuna katılıma yardımcı olacak olan ekipman ve teknolojiyi kullanmak,
- Oyuna katılımı kolaylaştıracak programlar ya da ortamlar tasarlamak,
- Kişiyi değerlendirmek ve gerektiğinde müdahaleyi ve önerileri değiştirmek,
- Kişinin oyuna katılımını sağlamak için kişiyi eğitmek, kişiye rehber olmak ya da kişiye koçluk etmek,
- Kişinin, grubun ya da toplumun oyun aktivitelerine katılımı konusunda haklarını savunmaktır (45).

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun

Sosyal iletişimde ve etkileşimde bozulma ile tekrarlayan ve kısıtlanmış davranışlar ve ilgilerle tanımlanan OSB, fenotip ve genotip açısından heterojendir (69). Belirtiler yaşamın ilk yıllarından itibaren başlamakta olup yaşam boyu sürmektedir (70). Erken dönemde tanı ve müdahalelerin önemi bilinmesine karşın; 3 yaş altında tanı koymada zorluklar yaşanmaktadır. Ancak OSB tanı kriterleri oyun sırasında gözlemlenebilmektedir. Örneğin; OSB’li çocuklarda nesne ile oyun sırasında kısıtlı, tekrar eden ve kalıplaşmış davranış, ilgi ve aktiviteler gözlemlenebilir (71). Sembolik oyunun olmaması ya da gecikmiş olması OSB tanı kriterlerinden birisi olmuştur. Sosyal etkileşim ve iletişimdeki bozukluklar nedeniyle sosyal oyun gelişmemiştir (18, 72).

2.4.1. Nesneyle Oyun

Tipik gelişim gösteren çocuklarda nesneyle oyun çocuğun nesnelere manipüle etmesiyle başlar. Genellikle nesneyi ağza alma, tutma, çekme, atma, vurma, sallama şeklinde görülür. Bir nesneyle oynama, yeni bir nesne gelene kadar devam eder. Nesnenin duyuşal girdisini kazanma, nesnenin ne işe yaradığını anlamayı sağlar; başka bir deyişle nesneyle oyunda çocuk “nesnenin karşılığını anlama”yı öğrenir (73). Nesneyle oyun 1 yaşın sonuna doğru azalır (74).

OSB’li çocuklarda ise, nesneyle oyun 1 yaşından sonra da devam eder. Sadece birkaç nesneyle oynama, belli nesnelere sürekli elinde bulundurma, tüm nesnelere aynı şekilde oynama, nesnelerin bütünü yerine parçalarına takılma (arabanın kendisinden ziyade tekerleklerine odaklanma) şeklinde ilişkisel oyuna geçişe engel

olan davranış kalıpları devam eder (75). Ayrıca; OSB'li çocuklarda, nesnelere ile örneğin elindeki oyuncak uçakla gözlerini kapatıp, etrafında dönme gibi kendisine duyuşsal uyarıyı verme görülebilir (76).

2.4.2. İlişkişel Oyun

Tipik gelişim gösteren çocuklarda ilişkişel oyun 9 ay civarında gelişmeye başlar (77). Başlangıçta nesnelere fonksiyonel kullanamazlar. Örneğin; küplerden kule yapmak yerine, küpleri birbirine vururlar. Böylece hangi nesnelere birbiriyle ilişkişel olduğunu ve çevresindeki nesnelere etkili kullanmayı öğrenir (48). İlişkişel oyun, praksiş ve ince motor beceriler ile nesnelere anlamlı ilişkişlendirmek için gereklidir. Çocuk, nesnelere kullanmaya başladıkça, nesnelere kutunun içine atma, ayırma gibi daha karmaşık becerileri de geliştirmeye başlar. İlişkişel oyunda deneme yanılma ile zihinde nesnelere ilgili şemalar da oluşacaktır (78).

OSB'li çocuklarda ilişkişel oyun daha rijit ve tekrarlayıcıdır. Nesnelere farklı kullanımlarını deneyimlemek yerine nesnelere dizeşler. Kendini uyarıcı davranışlar oyuncaklarla amacına uygun oynamasını engeller (79).

2.4.3. Fonksiyonel Oyun

Tipik gelişim gösteren çocuklarda fonksiyonel oyun 9-12 aylıkken gelişir ve 15 ay civarında dominantlaşır (74). Presembolik oyun olarak da isimlendirilir. Bu oyun seviyesinde, nesnelere artık amacına uygun kullanılmaktadır (beslenme için kaşık). Başlangıçta fonksiyonel oyun çocuğa odaklanır (boş bardaktan su içme), sonra oyuncuğa geçer (boş bardaktan oyuncuğa su içirme) (temsili oyun olarak isimlendirilir) ve bir nesne üzerinde birden çok hareketin sıralanmasını içerir (kendini besleme, anneyi besleme, oyuncuğı besleme). Fonksiyonel oyun, nesneyle oyuna sosyal iletişimin eklenmiş halidir (çocuk toplumun nesneyi kullandığı gibi kullanmaya başlar, kaşığı ağzına götürür, bacağına değil). Bu oyunda, hala nesnelere somut, fiziksel bir kullanımı olmasına rağmen; nesnenin kullanımı yerine toplumsal normlara uygun kullanımı da gelişmektedir (76).

OSB'li çocuklarda; nesne merkezli fonksiyonel oyun, kişiyi merkezli fonksiyonel oyunla hemen hemen eşit seviyededir. Ancak tipik gelişim gösteren çocuklarda nesne merkezli fonksiyonel oyun daha siktir (80). Nesne merkezli

fonksiyonel oyun, sembolik oyuna geçiş için gereklidir (76). Ayrıca OSB'li çocuklarda fonksiyonel oyun daha az ayrıntılı, çeşitli ve bütüncüdür. Çocukların tekrarlı ve ritüelistik nesnelere oyunu fonksiyonel oyunu engelleyebilir; çünkü çocuk için nesne alışılmadık bir anlama sahiptir (81).

2.4.4. Sembolik Oyun

Tipik gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyun 24 ay civarında gelişmeye başlar (82). Nesnelere fiziksel olarak kullanılmaz; ama topluma uygun olarak kullanılır (küpü telefon olarak, ezilmiş teneke şişeyi tepsi olarak kullanma). Çocuk kendi dünyasında nesnenin neyi sembolize ettiğini açıklayabilir. Taklit ve drama sembolik oyunun özelliklerindedir (76). Sembolik oyun, mantıksal bir bitiş veya sonuca sahip olmasa da hikaye anlatımını içerir (balerin, itfaiyeci, süper kahraman, vb.) ve bilişsel ve iletişim becerileriyle ilişkilidir (78).

OSB'li çocuklarda sembolik oyun sembolizm, yaratıcılık ve karmaşıklık olmadığı için zayıftır. İpucu, yapılandırılmış ya da yönergeli oyunlardan spontan sembolik oyun daha çok etkilenmiştir. Modelleme ve yönergelerle biraz sembolik oyun oynayabilirler. Görev dışı, oyunla ilgisi olmayan davranışları sergilerler. Bilgiyi işlemede ve yaratıcı, orijinal fikirler üretmede başarısızdırlar (83).

2.4.5. Sensorimotor Oyun

Tipik gelişim gösteren çocuklarda sensorimotor ya da fiziksel oyun, gerçek ya da sembolik nesnelere manipüle edilmesini ve ilişkilendirilmesini içerebilir/içermeyebilir. Sensorimotor oyunda nesne manipülasyonu olabilir, ancak bu nesnelere kolayca sınırlandırılacak, kolayca taşınabilecek veya manipüle edilebilecek nesnelere değildir. Geniş bir alan gerektirir. Taklit ya da sosyal kuralları içermeyen fiziksel aktivitelerin tekrarlanmasını (özellikle kaba motor aktiviteler) içerir (76). Özellikle 2 yaşa kadar ve yeni beceriler öğrenilirken yaygındır. Boğuşma, takla atma ve yuvarlanma gibi oyunlar özellikle erkek çocukların sevdiği sensorimotor oyunların sosyal şeklidir (50).

OSB'li çocuklar daha çok sensorimotor oyunları tercih etmektedirler (84).

2.4.6. Sosyal Oyun

Tipik gelişim gösteren çocuklarda sosyal oyunda yetişkinlerle birlikte sosyalleşme başlar. Nesne kullanımı, fiziksel çevre ya da başka bir şeye gerek yoktur. Çocuk büyüdükçe, oyunlarda bağımsızlıktan iş birliği yapmaya doğru ilerler. Yetişkinlerle hareket ya da iletişim sırasında sosyal etkileşim başlar. Yüz-yüze oyunlarda ses çıkarır ve taklit ederler. 6-12 aylarda, oyunlar daha yapılandırılmış ve ce-e gibi geleneksel oyunlar ve nesneli ikili oyunlara dönüşür. 1 yılın sonunda, çocuk yetişkinin onayını almaya başlar. Bilişsel ve dil becerileriyle ilişkilidir (75).

OSB'li çocuklarda sosyal etkileşimli ve işbirlikçi oyun becerileri zayıftır. Sosyal oyundaki defisitler geri çekilme, izolasyon ve ortak dikkatte probleme neden olur. Göz teması kurmazlar. İnsan yüzüne dikkat etmezler. Motor planlama, sıralama, sembol oluşumu etkilendiği için sosyal oyun oynayamazlar. Taklit becerilerindeki zayıflık sosyal oyunu etkiler. İnsanları tanımada, sosyal normlara uymada zorluk yaşarlar (76, 85).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Bireyler

OSB'li çocukların oyun beceri ve davranışlarının incelendiği çalışmamız, Aralık 2017-Şubat 2018 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü Duyu Bütünleme Ünitesinde gerçekleştirildi. Çalışmamız için Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 19.12.2017 tarihli toplantıda GO 17/547 kayıt numarası ile izin alındı.

Çalışmamızda OSB'li çocuklar 'çalışma grubunu', tipik gelişim gösteren çocuklar ise 'kontrol grubunu' oluşturdu. Çalışma ve kontrol grubunu oluşturan çocuk sayısı power analizi ile belirlendi. %5 tip I hata ve %80 güç ile her bir grup için 29 çocuk olmak üzere toplam 58 çocuk uygun görüldü.

Çalışma grubu için dahil edilme kriterleri;

- Video kaydının yapıldığı tarihte 4-6 yaş (48 ay-72 ay) arası olma,
- Engelli Sağlık Kurulu Raporunda ilk tanının Çocukluk Otizmi (F84.0), Atipik Otizm (F84.1), Yaygın Gelişimsel Bozukluk (F84.9) tanısı olmasıydı.

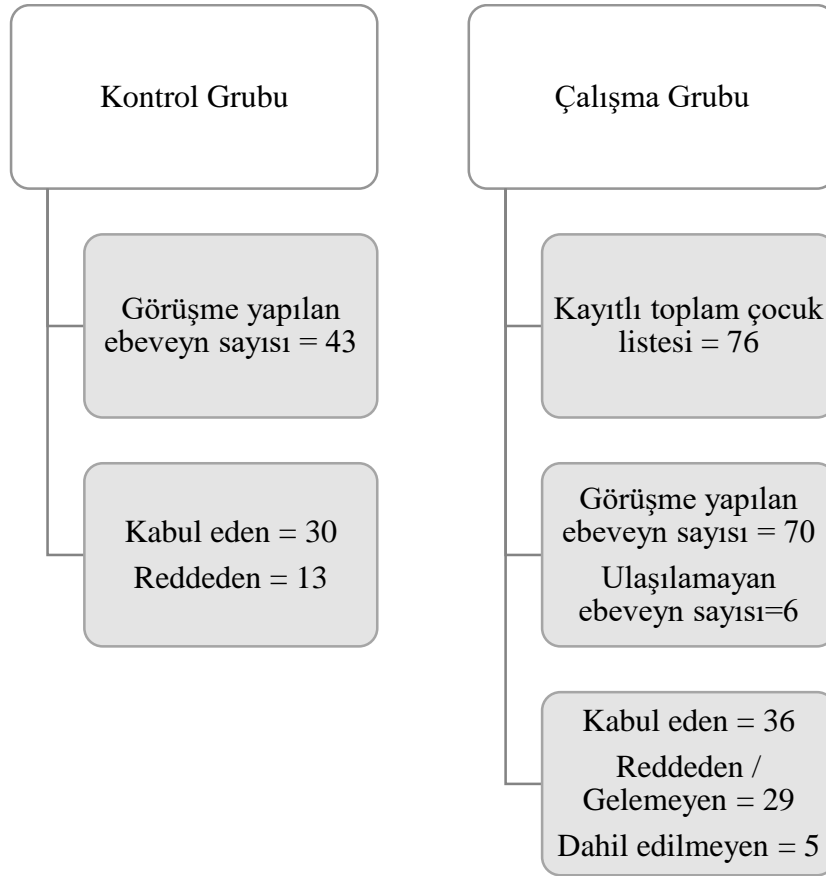
Çalışma grubu için dahil edilmeme kriteri ise Engelli Sağlık Kurulu Raporunda çocuğun oyun becerilerini etkileyecek bilişsel ve/veya motor becerileriyle ilgili bir tanının olmasıydı.

Çalışma grubunu oluşturan OSB'li çocuklar Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü Duyu Bütünleme Ünitesine başvuran çocuklar arasından alındı. Duyu Bütünleme Ünitesine Haziran 2015-Aralık 2017 tarihleri arasında başvuran ve kaydedilen tanıları arasında çocukluk otizmi, atipik otizm veya yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan çocukların ebeveynlerine telefon ile ulaşıldı. Çalışma hakkında bilgi verildi ve kabul eden ebeveynlerden en yakın tarihli Engelli Sağlık Kurulu Raporu istendi. Engelli Sağlık Kurulu Raporuna göre dahil edilme kriterlerine uygun olan çocukların ebeveynlerinden aydınlatılmış onam formu alındı (Şekil 3.1.).

Kontrol grubu için dahil edilme kriterleri ise;

- Video kaydının yapıldığı tarihte 4-6 yaş (48 ay-72 ay) arası olma,
- Tipik gelişim göstermesi,
- Herhangi bir sağlık probleminin olmamasıydı.

Kontrol grubunu oluşturan çocuklar Hacettepe Üniversitesi Ayser ve İhsan Doğramacı Anaokulu'ndan alındı. Çalışmanın içeriği ve amacı ebeveynlere Ayser ve İhsan Doğramacı Anaokulu'nda yüzyüze detaylı olarak anlatıldı. Çocuğunun çalışmaya katılmasını gönüllü olarak kabul eden ebeveynlerden aydınlatılmış onam formu alındı (Şekil 3.1.). Ayser ve İhsan Doğramacı Anaokulunda, çocuk gelişimi uzmanları tarafından tipik gelişim gösteren çocukların gelişimi belirli aralıklarla değerlendirilmekteydi.



Şekil 3.1. Çalışma ve kontrol gruplarının belirlenmesi.

3.2. Değerlendirmeler

3.2.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Çocukların yaş, tanı ve cinsiyet bilgileri, anne-babanın yaşı, eğitim seviyesi ve çalışma durumu, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu bilgileri kaydedildi.

3.2.2. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği-YKOÖÖÖ (Revised Knox Preschool Play Scale-RKPPS)

1968 yılında ergoterapist Susan Knox tarafından geliştirilmiştir (86). Ölçeğin Almanca, İspanyolca, Japonca, Korece, Norveççe, Fransızca ve Portekizce dillerine adaptasyonu yapılmıştır (87). 0-72 aylık çocuklar için hazırlanan bu ölçeğin Türkiye'deki uyarlama çalışmasında 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. 48-59 aylık formun cronbach α değeri 0.728 iken; 60-72 aylık formun cronbach α değeri 0.747'dir (88).

Ölçek toplam 4 ana boyut, 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Ana boyutları alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik oyun ve katılımdır (87, 88).

Alan yönetimi, çocuğun vücudunu ve bulunduğu ortamı yönetmeyi öğrenme şeklidir. Bu öğrenme şekli çocuğun oyun ortamını keşfetmesi ile ilgilidir. Kaba motor aktiviteler ve ilgi alt boyutlarından oluşmaktadır. Kaba motor aktiviteler çocuğun oyun sırasında tüm vücudunu aktif olarak kullanması ile ilgilidir. İlgi ise dikkatini belirli bir oyun üzerinde toplama eğilimidir.

Materyal yönetimi çocuğun oyuncacı ya da nesneyi nasıl ve hangi amaç için kullandığı ile ilgilidir. Çocuğun oyuncak ya da nesneyi kontrol etmeyi ve kullanmayı bilmesidir. Kullanma/manipüle etme, inşa etme, amaç ve dikkat alt boyutlarından oluşmaktadır. Kullanma/manipüle etme oyuncak ya da nesnenin manipülasyonudur. İnşa etme nesnelere birleştirme ve ürün oluşturmaktır. Amaç ise oyun ya da aktivitenin sebebidir. Dikkat bağımsız bir oyunda geçirilen sürenin uzunluğudur.

Sembolik oyun çocuğun taklit ederek öğrenmesi ve gerçeği anlama ve ayırt etme becerisi ile ilgilidir. Taklit ve dramatizasyon alt boyutlarından oluşmaktadır. Taklit kültürel çevre ile ilişkilidir. Dramatizasyon ise rol yapma ve oynama, yeni şeyler deneme becerisidir.

Katılım çevredeki kişilerle etkileşim miktarı ve şekli, oyunu yönetme ve işbirliği yapma becerisi ile ilgilidir. Katılım şekli, işbirliği, mizah ve dil alt boyutlarından oluşmaktadır. Katılım şekli oyun içerisindeki sosyal etkileşimdir. İşbirliği oyun sırasında diğer kişilerle anlaşabilme becerisidir. Mizah nükteli ve imalı kelime ya da olayları anlama ve ifade etmedir. Dil oyun içerisinde diğer kişilerle iletişim kurabilmedir.

Ölçek gözleme dayalıdır. 15 dakika iç mekan, 15 dakika dış mekan ya da 15x2'lik set şeklinde iç ve dış mekanda, çocuk oyun oynarken gözlemlenir. Gözlem öncesinde, çocuğun gözlemciye ve ortama alışması için çocuğa 5 dakika verilmesi önerilmektedir (89).

Ölçek puanlaması ölçeğin orjinal formunda yer alan yönergeye uygun olarak, çocuğun gelişimine uygun oyun davranışını sergilemesi halinde 1 puan, davranışın gözlenememesi halinde 0 puan ve fırsatı olmasına rağmen beklenen davranışı gerçekleştirememesi veya başarısız olması durumunda -1 puan verilerek yapılmaktadır. Çocuğun ölçekten aldığı puan, kullanılan ölçeğin başlangıç ay yaşına eklenerek oyun gelişimi ve oyun yaşı hesaplanmaktadır. Ayrıca; her bir ana boyut için çocuğun oyun gelişimi ve oyun yaşı, ölçeğin başlangıç ay yaşına o ana boyuttan alınan puanın eklenmesi ile hesaplanmaktadır. Örneğin; ay yaşı 53 olan bir çocuk için kullanılacak ölçek 48-59 ay için olan ölçektir. Bu durumda, çocuğun ölçek başlangıç ay yaşı 48 aydır. Çocuk 48-59 ay için olan ölçekten 4 puan aldığı anda, oyun yaşı:

$$48 (\text{ölçek başlangıç yaşı}) + 4 (\text{ölçekten aldığı puan}) = 52 \text{ ay olacaktır.}$$

Çocuğun ay yaşı ile oyun yaşı arasında 8 aydan fazla fark olması, çocuğun oyun becerilerinde kısıtlılık olduğunu göstermektedir (88).

3.2.3. Oyun Severlik Testi-4. Versiyon (Test of Playfulness-4. Version)

Bundy, Nelson ve Metzger ve ark. tarafından 2001 yılında 6 ay-18 yaş grubu için geliştirilmiştir (90). “Kontrol algısı”, “Motivasyon kaynağı”, “Gerçeklikten sıyrılma özgürlüğü” ve “Bağlam” olmak üzere 4 alt parametresi bulunmaktadır. Toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “Kapsam”, “Yoğunluk” ve “Beceri” başlıkları altında 0-3 puan arasında puanlanmaktadır (18). “Kapsam” puanlaması “3=Neredeyse Her zaman, 2=Çoğu Zaman, 1=Bazı Zaman, 0=Çok Nadir veya Hiç,

NA=Uygulanamıyor” şeklindedir. “Yoğunluk” puanlaması “3=*Çok Yoğun*, 2=*Ortalama Yoğun*, 1=*Hafif Yoğun*, 0=*Yok*, NA= *Uygulanamıyor*” şeklindedir. “Beceri” puanlaması “3=*Çok Becerikli*, 2=*Ortalama Becerikli*, 1=*Az Becerikli*, 0=*Beceremiyor*, NA= *Uygulanamıyor*” şeklindedir. Çocuğun her bir maddeden aldığı puan skala üzerinde işaretlenir (Bkz. EK 5). İşaretlenen puanların yarısı altta, yarısı üstte kalacak şekilde bir çizgi çizilir. Çizilen çizginin geçtiği ölçüm puanı (measure score) belirlenir. Ölçüm puanı istatistiksel yöntemlerde kullanılacak olan puandır (62, 91).

OST-4 için gözlem süresi 15 dakikadır (92). Kullanımı 4 aşamalıdır. İlk aşama, değerlendirme yapılacak grubun saptanmasıdır. İkinci aşama, oyunun oynanacağı ortamın belirlenmesidir. Üçüncü aşama, değerlendirilecek kişilerin dikkatini dağıtmadan 15 dakikalık video kaydının alınmasıdır. Dördüncü aşama ise, video kaydının OST-4’e göre puanlanmasıdır (93).

Türkçe geçerlik güvenirliği Sicim ve Erden Tantekin (94) tarafından yapılmıştır. Alt parametrelerin cronbach α değerlerinin “*Kontrol algısı*” için 0,99; “*Motivasyon kaynağı*” için 0,96; “*Gerçeklikten sıyrılma özgürlüğü*” için 0,56 ve “*Bağlam*” için ise 0,94 olduğu belirtilmektedir. Testin toplam cronbach α değeri ise 0,93’tür (94).

3.2.4. Duyu Profili (3-10)

Duyu Profili (DP) 3 ile 10 yaş arasındaki çocukların duyuşal işleme becerilerini değerlendirmek için ergoterapist Dunn (95) tarafından geliştirilmiştir. Bakım verenler tarafından doldurulmaktadır. Yüz yirmi beş maddeden oluşmaktadır. Puanlaması duyu bütünleme terapisi alanında çalışan terapistler tarafından yapılmaktadır.

Dunn Duyuşal İşleme Teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre, çevreden gelen uyarılara karşı verilen tepki iki süreç ile açıklanmaktadır. Bu süreçler; çevreden gelen uyarının algılanma süresi (nörolojik eşik) ve uyarana karşı nasıl cevap verildiği (self-regülasyon)dir. Nörolojik eşik yüksek veya düşük; self-regülasyon ise aktif veya pasif davranıştır. Süreçlerin etkileşiminden dört duyuşal işleme çeyrek dairesi oluşur. Bu çeyrek daireler; kayıt, arayış, hassasiyet ve kaçınmadır (Şekil 3.2.)

Kayıt yüksek nörolojik eşik ve pasif davranışsal cevaptır. Kayıt ile ilgili problem yaşayan çocuklar, duyuşsal uyarılara karşı daha hassastırlar ve duyuşsal uyarıyı daha yoğun hissederler. Bu durumun nedeni; duyuşsal kayıt yapılamadığı için her duyuşsal uyarının ilk defa alınıyormuş gibi hissedilmesidir. Bu durum davranışa duyuşsal uyarana normalden daha fazla dikkat etme ve bunun sonucunda da çok fazla zaman kaybetme şeklinde yansır (96, 97).

Arayış yüksek nörolojik eşik ve aktif davranışsal cevaptır. Arayış ile ilgili problem yaşayan çocuklar, duyuşsal uyarıdan hoşlanırlar ve çok yoğun duyuşsal uyarı almak isterler. Bu durum davranışa sürekli farklı aktiviteler yapma ve bir aktiviteden diğerk aktiviteye geçerken çok fazla zaman harcama şeklinde yansır (96, 97).

Hassasiyet düşük nörolojik eşik ve pasif davranışsal cevaptır. Hassasiyet ile ilgili problem yaşayan çocuklar, duyuşsal uyarıya karşı çok dikkatli ve hep uyarılma durumundadır. Bu durum davranışa yapılan aktivitenin süresinin uzaması, başka aktiviteye geçmekte zorlanma ve yeni aktiviteye alışma için daha fazla zamana ihtiyaç duyma şeklinde yansır (96, 97).

Kaçınma düşük nörolojik eşik ve aktif davranışsal cevaptır. Kaçınma ile ilgili problem yaşayan çocuklar çevrelerinde az duyuşsal uyarı olduğunda aktivitelerini rahat yaparlar. Duyuşsal uyarının fazla olması durumunda ise bir aktiviteden diğerkine geçmede zorlanırlar, zaman kaybederler ve aktivite süreleri uzar (96, 97).

Nörolojik Eşik Süreci	Davranışsal Cevap/Self-regülasyon Süreci	
	Pasif	Aktif
Yüksek	Kayıt —	Arayış ~
Düşük	Hassasiyet ⊙	Kaçınma

Şekil 3.2. Dunn Duyuşsal İşleme Teorisine göre çeyrek daireler.

Anket 3 ana bölümden, 14 alt bölümden, 4 çeyrek daireden ve 9 alt faktörden oluşmaktadır.

Ana bölümler duyuşal işleme bölümü, modülasyon ve davranış ve duygusal cevaplardır. Duyusal işleme bölümü duyma işlemi, görme işlemi, vestibüler işlem, dokunma işlemi, çoklu duyuşal işlem ve oral duyuşal işlem alt bölümlerinden oluşmaktadır. Modülasyon bölümü endurans ve tonusla ilgili duyuşal işlem, hareket ve vücut pozisyonu ile ilgili düzenlemeler, aktivite seviyesini etkileyen hareket düzenlemeleri, duygusal cevaplarını etkileyen duyuşal girdilerin düzenlenmesi ve duygusal cevapları ve aktivite düzeyini etkileyen görsel uyarının düzenlenmesi alt bölümlerinden oluşmaktadır. Davranış ve duygusal cevaplar duygusal-sosyal cevaplar, duyuşal işlemin davranışsal sonuçları ve tepki verme eşiğini tanımlayan maddeler alt bölümlerinden oluşmaktadır (95).

Duyusal işleme bölümü; günlük yaşamda sık karşılaşılan belirli duyuşal işlem türlerini içerir. Duyma işlemi işitsel uyarana karşı; görme işlemi görsel uyarana karşı; vestibüler işlem harekete karşı; dokunma işlemi dokunsal uyarana karşı; çoklu duyuşal işlem aynı anda birden çok duyuşal uyarana karşı; oral duyuşal işlem ise ağızdan alınan dokunma ve tat duyusuna karşı verilen cevabı değerlendirir (95).

Modülasyon bölümü; duyuşal uyarıların günlük yaşama etkisini değerlendirir. Endurans ve tonusla ilgili duyuşal işlem çocuğun performansını sürdürebilme becerisini; hareket ve vücut pozisyonu ile ilgili düzenlemeler hareket becerisini; aktivite seviyesini etkileyen hareket düzenlemeleri aktivasyon seviyesini; duygusal cevaplarını etkileyen duyuşal girdilerin düzenlenmesi duyguların oluşumunda duyuları kullanma becerisini; duygusal cevapları ve aktivite düzeyini etkileyen görsel uyarının düzenlenmesi iletişim kurmak için görsel uyarıyı kullanma becerisini inceler (95).

Davranış ve duygusal cevaplar bölümü; duyuşal uyarıların çocuğun duygusal ve davranışsal cevaplarına etkisini değerlendirir. Duygusal-sosyal cevaplar başa çıkma stratejileri ile; duyuşal işlemin davranışsal sonuçları aktivitenin gerekliliklerini yerine getirme becerisi ile; tepki verme eşiğini tanımlayan maddeler ise çocuğun modülasyon seviyesi ile ilişkilidir (95).

Alt faktörler ise duyuusal girdi arama, duygusal tepki, düşük endurans/tonus, oral duyuusal hassasiyet, dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı, zayıf kayıt, duyu hassasiyeti, hareketsiz ve algısal ince motordur (98).

Duyuusal girdi arama hiperaktivite; duygusal tepki duygusal cevaplara karşı zayıf başa çıkma becerisi ve duygulanım eksikliği; düşük endurans/tonus kas gücü ve kas tonusu; oral duyuusal hassasiyet seçici beslenme alışkanlıkları; dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı dikkat eksikliği ve oyun becerilerinde zayıflık; zayıf kayıt duyuusal uyarana hiposensitif ve hipersensitif cevap verme; duyu hassasiyeti ise işitsel ve görsel uyarılara karşı hassaslık; hareketsiz ise sessiz ve hareketli oyun tercihi olarak yorumlanır (95).

Kayıt çeyrek dairesi düşük/endurans tonus, zayıf kayıt ve hareketsiz; arayış çeyrek dairesi duyuusal girdi arama; hassasiyet çeyrek dairesi oral duyuusal hassasiyet, dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı ve duyu hassasiyeti; kaçınma çeyrek dairesi duygusal tepki alt parametresi ile ilişkilidir. Algısal ince motor alt parametresi ince motor becerilerle ilişkilidir ve praxis becerilerinden etkilenmektedir (98).

Test yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmektedir. 5’li likert bir ölçektir. “*Her zaman*” 1; “*Sıklıkla*” 2; “*Ara sıra*” 3; “*Nadiren*” 4 ve “*Hiçbir zaman*” 5 şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar hesaplandıktan sonra, referans puan tablosuna göre (Bkz. EK 7) çocuğun duyu sistemi işleme problemi, duyu nasıl yorumladığı, çevredeki duyuusal uyarılara nasıl uyum sağladığı, günlük yaşam aktivitelerine nasıl katıldığı ya da onlara nasıl tepki gösterdiği hakkında sonuç elde edilir (95).

Kayıhan ve ark. tarafından 2015 yılında Türkçe versiyon çalışması yapılmıştır. Ölçeğin toplam cronbach α değeri 0,99’ dur (99).

3.2.5. Değerlendirme Alanı ve Oyuncakların Özellikleri

Duyu Bütünleme Ünitesi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü binası içerisinde, 2. katta yer alan ve yaklaşık olarak 7.5x8.5 m boyutlarında olan bir odadır (Şekil 3.3). Ünite içerisi SAFE kuralına (sensori-motor, uygun (appropriate), eğlence (fun) ve kolay (easy)) uygun bir şekilde düzenlenmiştir (100).



Şekil 3.3. Duyu Bütünleme Ünitesi.

Ünite içerisindeki oyuncak ve materyaller çocukların yaşına, cinsiyetine ve farklı oyun tiplerine (sensorimotor, fonksiyonel, sembolik, vb.) uygundur (15).

Çocuklar ünite içerisine alınmadan önce, kırılabilir ya da çocukların yutma ihtimali olan oyuncaklar/materyaller güvenlik nedeniyle kaldırıldı.

3.3. Video Kayıtlarının Saklanması ve Analizi

Çalışma ve kontrol grubundaki çocuklar Duyu Bütünleme Ünitesinde, ünite içerisine ve ortama alıştıktan sonra, serbest bir şekilde oyun oynarken 15 dakikalık video kayıtları alındı. Video kayıtları sırasında ebeveynler de ünite içerisinde yer aldı.

Video kayıtları alındıktan sonra, çocukların video kaydındaki hareketleri, oynadıkları/kullandıkları oyuncaklar ve yüz ifadeleri incelenerek Word belgesine yazıldı. Video kayıtları Word belgesine yazıldıktan sonra, video kayıtları YKOÖÖ ve OST-4'e göre puanlandı.

Çocukların oyun davranışları 10'ar saniyelik aralıklarla incelendi. Video kaydında çocukların sergilemiş oldukları oyun davranışları sayıldı.

Oyun davranışları sınıflandırması ve açıklaması Tablo 3.1.'de verilmiştir (101). Bu sınıflandırmaya çocukların oyun için hazırlanması ve oyuncak bulma süreleri için 11. madde olarak "Oyunu/oyuncağı hazırlama ve bulma" maddesi eklendi.

Tablo 3.1. Oyun davranışları sınıflandırması ve tanımları.

Oyun Davranışları Sınıflandırması		Tanımı
1A	Dikkati yok	Etrafa bakınma
1B	Dikkati var, eylem yok	Oyuncaklara ya da materyallere bakma ama etkileşime girmeme
2	Alakasız davranış	Oyuncak ya da materyalleri kendine uyararak kullanma; alakasız sorular sorma; kendi kendine konuşma
3	Etiketleme	Yanıdaki kişiye oyuncak ya da materyali hakkında bir şey söyleme
4	Verme / Gösterme	Oyuncak ya da materyal hakkında yorum yapmadan, yanındaki kişiye oyuncak ya da materyali verme ya da gösterme
5	Bitirme / Sonlandırma	Oyuncak ya da materyali atması ya da kendisinden uzaklaştırması
6	Keşif / Araştırma	Oyuncak ya da materyali bir yerden başka bir yere aktarma ya da elinde döndürme (stereotip hareketler)
7	Sensorimotor oyun	Oyuncak ya da materyal ile amaç dışı oynama; genellikle tekrarlayıcı hareketler (emme, ağza alma, vurma, sallama, vb.)
8	İlişkisel oyun	İki veya daha fazla oyuncak ya da materyali fonksiyonel ya da sembolik oyun olmayacak şekilde ilişkilendirme (dökme, bir kutuya koyma, araba yıkamanın üzerine araba koyma, vb.)

Tablo 3.1. (Devam) Oyun davranışları sınıflandırması ve tanımları.

9A	Fonksiyonel oyun (tanıdık oyuncaklar)	Oyuncağı ya da materyali amacına uygun kullanma (bebeğin saçını tarama, arabayı araba yıkamaya doğru itme, vb.)
9B	Fonksiyonel oyun (gereksiz oyuncaklar)	İşlevi önemsiz olan bir nesne kullanma (pamuk ile yüzü silme, biberondan pipetle bir şey içme)
10A	Sembolik oyun (nesne değişimi)	Bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma (küpü araba gibi kullanma)
10B	Sembolik oyun (olmayan özelliklerin atfedilmesi)	Nesnede olmayan bir özelliğin varmış gibi söylenmesi (oyuncak sobanın “sıcak” olması, oyuncak bebeğin yüzünün “kirli” olduğu için temizlenmesi)
10C	Sembolik oyun (olmayan nesnelerin kullanımı)	Ortamda olmayan nesnenin varmış gibi kullanılması (kamyonu hayali köprüden geçirme, hayali yemek yeme, vb.)
11	Oyunu/oyuncağı hazırlama ve bulma	Kutu içerisinden oyuncak seçme, oyun için gerekli materyalleri bağımsız bir şekilde oyun ortamına getirme

Video kayıtlarının saklanma şekli ve korunması Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu kurallarına uygun şekilde yapıldı.

3.4. İstatistiksel Analiz

Verilerin istatistiksel analizi IBM SPSS Statistics (SPSS) 23 programı ile yapıldı.

Tanımlayıcı istatistikler, kategorik değişkenler için sayı ve yüzde; sayısal değişkenler için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum olarak verildi. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemlerle (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testleri) incelendi. Kategorik değişkenler arası karşılaştırmalarda Ki-Kare testi kullanıldı. Normal dağılım göstermeyen sayısal değişkenlerin ikili grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U Testi, çoklu grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis Testi kullanıldı. Normal dağılım gösteren sayısal değişkenlerin ortalamalarının karşılaştırılmasında

Bağımsız Gruplarda t Testi ve ANOVA analizi kullanıldı. Bağımsız gruplar arası fark olup olmadığı parametrik olmayan veriler için Mann Whitney U testi ile karşılaştırıldı. Duyusal işleme becerileri ile oyun becerileri ve oyun severlik arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelendi.

Tüm testler için $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

4. BULGULAR

4-6 yaş arası OSB’li çocukların oyun beceri ve davranışlarını incelemeyi amaçladığımız çalışmamıza OSB’li 36 çocuk ve tipik gelişim gösteren 30 çocuk katıldı. OSB’li çocuklar “çalışma grubu”nu, tipik gelişim gösteren çocuklar ise “kontrol grubu”nu oluşturdu.

Çalışma grubunda bulunan çocukların %38,9’u F84.0-Çocukluk otizmi; %50’si F84.1-Atipik otizm; %11,1’i ise F84.9-Yaygın gelişimsel bozukluk-tanımlanmamış tanısına sahipti (Tablo 4.1.).

Tablo 4.1. Çalışma grubundaki çocukların tanı gruplarına göre dağılımı.

Tanımlar	Sayı (n)	Yüzde (%)
F84.0-Çocukluk otizmi	14	38,9
F84.1-Atipik otizm	18	50
F84.9-Yaygın gelişimsel bozukluk-tanımlanmamış	4	11,1
Toplam	36	100

28603 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması Ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik”te özür oranları Atipik otizm (başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk) için % 40, Otizm için ise %80 olarak belirtilmiştir (102). Çalışmamıza dahil olan OSB’li çocukların Engelli Sağlık Kurulu Raporuna göre %38,9’u %56 ve daha az özür oranına; %61,1’i ise %80 ve daha fazla özür oranına sahipti.

4.1. Çocukların Sosyodemografik Bulguları

Gruplar cinsiyet açısından incelendiğinde; kontrol grubunda 13 erkek, 17 kız; çalışma grubunda ise 29 erkek, 7 kız bulunmaktaydı.

Gruplar yaş açısından karşılaştırıldığında, çalışma grubunun yaş ortalaması 62,22±7,26 ay iken; kontrol grubunun yaş ortalaması 61,86±7,99 ay idi. Yaş ortalaması açısından gruplar arasında fark bulunmamaktaydı ($p>0,05$). Çalışma grubunda annelerin yaş ortalaması 33,16±5,53 yıl, babaların yaş ortalaması ise

37,72±5,24 yıl idi. Kontrol grubunda ise annelerin yaş ortalaması 33±5,82 yıl, babaların yaş ortalaması 37,23±5,43 yıl idi. Anne ve baba yaş ortalaması açısından gruplar arasında fark bulunmamaktaydı ($p>0,05$) (Tablo 4.2.). Bu sonuçlar grupların çocuk ve anne-baba yaş ortalaması açısından homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2. Gruplara göre çocukların ve ebeveynlerin yaş açısından karşılaştırılması.

	Çalışma Grubu X±SS (min-max)	Kontrol Grubu X±SS (min-max)	z	p
Çocukların yaşı (ay)	62,22±7,26 (49-73)	61,86±7,99 (48-72)	-0,135	0,892
Annenin yaşı (yıl)	33,16±5,53 (25-46)	33,00±5,82 (23-42)	-0,045	0,964
Babanın yaşı (yıl)	37,72±5,24 (29-55)	37,23±5,43 (27-48)	-0,110	0,913

Çalışma grubundaki çocukların %36,1'i tek çocuktur. %50'sinin bir, %13,9'unun iki kardeşi bulunmaktaydı. Kontrol grubundaki çocukların ise %13,3'ü tek çocuktur. %53,3'ünün bir; %26,7'sinin iki; %6,7'sinin ise üç kardeşi bulunmaktaydı. Gruplar arasında kardeş sayısı açısından fark yoktu ($p>0,05$). Çalışma grubundaki çocukların %25'i en büyük, %2,8'i ortanca, %36,1'i ise en küçük çocuktur. Kontrol grubundaki çocukların ise %13,3'ü en büyük, %16,7'si ortanca, %56,7'si ise en küçük çocuktur. Gruplar arasında çocukların çocuk sırası açısından fark vardı ($p<0,05$) (Tablo 4.3.). Çalışma grubundaki çocuklar genellikle tek ya da bir kardeşe sahip iken; kontrol grubundaki çocuklar genellikle bir ya da iki kardeşe sahipti. Her iki gruptaki çocuklar çoğunlukla ailenin en küçük çocuğu idi.

Tablo 4.3. Gruplara göre kardeş bilgileri.

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		p
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Kardeş sayısı	Tek	13	36,1	4	13,3	0,06
	1	18	50	16	53,3	
	2	5	13,9	8	26,7	
	3	0	0	2	6,7	
	Toplam	36	100	30	100	

* $p<0,05$

Tablo 4.3. (Devam) Gruplara göre kardeş bilgileri.

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		p
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Kaçıncı çocuk olduğu	Tek	13	36,1	4	13,3	0,02*
	En büyük	9	25	4	13,3	
	2./Ortanca	1	2,8	5	16,7	
	En küçük	13	36,1	17	56,7	
	Toplam	36	100	30	100	

*p<0,05

Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının eğitim seviyeleri ile çalışma durumları Tablo 4.4.'de gösterilmiştir. Annelerin eğitim seviyesi çalışma grubunda çoğunlukla lise düzeyinde; kontrol grubunda ise ilkokul düzeyinde idi. Babaların eğitim seviyesi ise çalışma grubunda lise düzeyinde iken; kontrol grubunda lise ve ön lisans/lisans düzeyinde idi. Çalışma ve kontrol grubunda annelerin büyük çoğunluğu çalışmamakta; babaların ise neredeyse tamamı çalışmakta idi. Gruplar arasında annenin ve babanın eğitim seviyesi ile çalışma durumu açısından fark bulunmamaktaydı (p>0,05) (Tablo 4.4.).

Tablo 4.4. Gruplara göre anne ve baba eğitim seviyeleri ve çalışma durumları.

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		p
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Annenin eğitim seviyesi	İlkokul mezunu	8	22,2	11	36,7	0,414
	Lise mezunu	15	41,7	9	30	
	Önlisans/Lisans mezunu	12	33,3	9	30	
	Yüksek lisans/Doktora mezunu	1	2,8	1	3,3	
	Toplam	36	100	30	100	
Babanın eğitim seviyesi	İlkokul mezunu	4	11,1	9	30	0,325
	Lise mezunu	18	50	10	33,3	
	Önlisans/Lisans mezunu	13	36,1	10	33,3	
	Yüksek lisans/Doktora mezunu	1	2,7	1	3,3	
	Toplam	36	100	30	100	

p>0,05

Tablo 4.4. (Devam) Gruplara göre anne ve baba eğitim seviyeleri ve çalışma durumları.

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		p
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	5	13,8	9	25	0,114
	Çalışmıyor	31	86,1	21	75	
	Toplam	36	100	30	100	
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	35	97,2	28	93,3	0,454
	Çalışmıyor	1	2,7	2	6,7	
	Toplam	36	100	30	100	

p>0,05

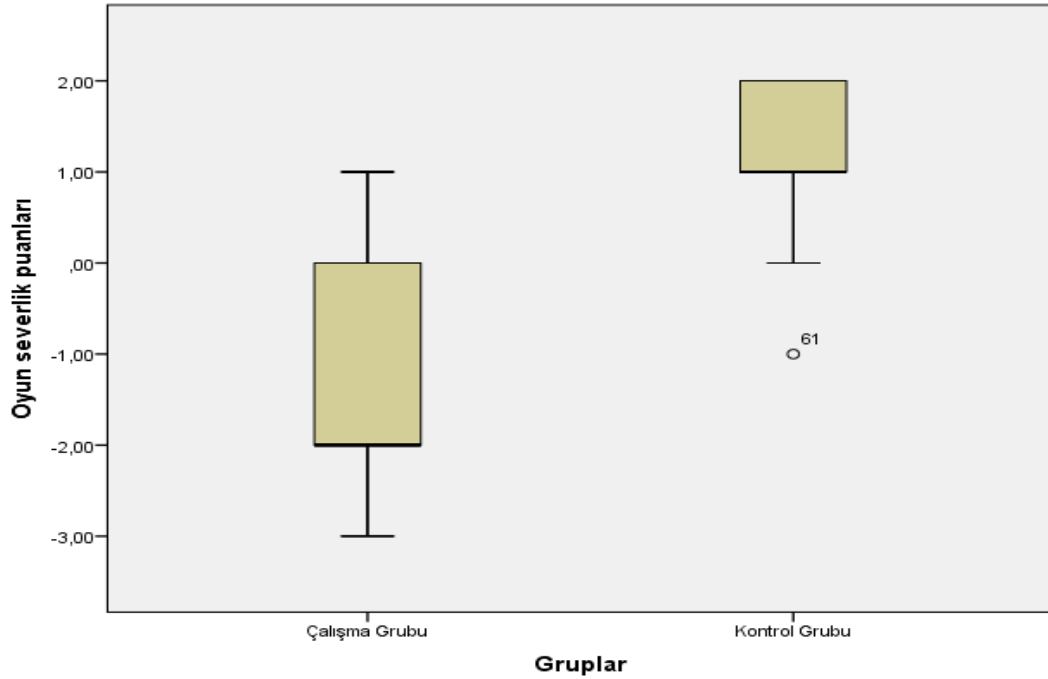
Çalışma ve kontrol grubundaki ailelerin aylık ortalama gelir dağılımı Tablo 4.5’de gösterilmiştir. Çalışma grubundaki ailelerin ortalama geliri 2.999 TL ve altı iken; kontrol grubundaki ailelerin ortalama geliri 3.000-5.000 TL arası idi. Gruplar aile ortalama aylık geliri açısından farklılık göstermemekteydi (p>0,05).

Tablo 4.5. Gruplara göre ailelerin ortalama aylık gelirleri.

Dağılım / Gruplar	Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		p
	n	%	n	%	
2.999 TL ve altı	19	52,8	10	33,3	0,202
3.000-5.000 TL arası	13	36,1	14	46,7	
5.001 TL ve üzeri	4	11,1	6	20	
Toplam	36	100	30	100	

4.2. Oyun Severlik ile İlgili Bulgular

Şekil 4.1.’de, çalışma grubu ile kontrol grubu arasındaki oyun severlik becerileri incelendiğinde, tipik gelişim gösteren çocukların OSB’li çocuklara göre daha yüksek oyun severlik becerisine sahip olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,01) (Tablo 4.6.).



Şekil 4.1. Gruplara göre oyun severlik puanları.

Tablo 4.6. Gruplara göre oyun severlik bulguları.

	Çalışma Grubu X±SS(min-max)	Kontrol Grubu X±SS(min-max)	z	p
Oyun severlik	-1,27±0,94 (-3-1)	1,23±0,72 (-1-2)	-6,717	0,01*

*p<0,01

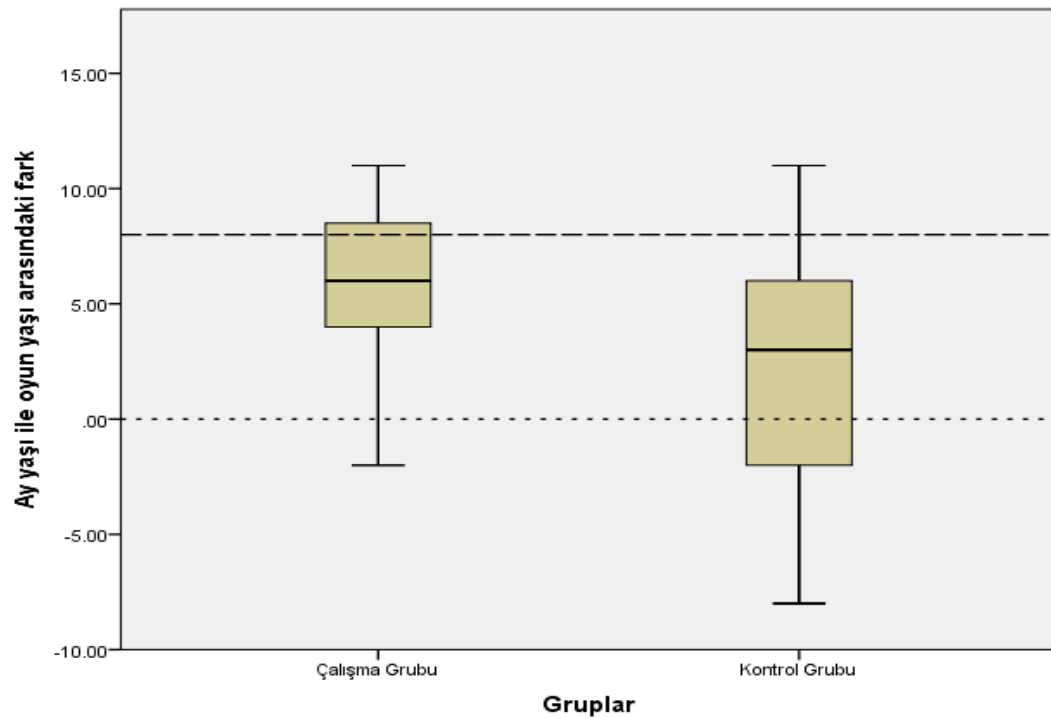
4.3. Oyun Becerileri ile İlgili Bulgular

Her iki grupta da kronolojik yaş ile oyun yaşı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$) (Tablo 4.7.). Bu farkın, çalışma ve kontrol grubuna göre dağılımı Şekil 4.2.'de gösterildi. Şekil 4.2.'de üstteki kesikli çizgi sekiz ay çizgisinden geçmektedir. Bu çizginin üzerinde kalan kısım klinik olarak oyun becerilerinde kısıtlılık olan çocukları temsil etmektedir. Alttaki kesikli çizgi ise sıfır noktasından geçmektedir. Bu çizginin altında kalan kısım oyun becerisi iyi olan çocukları temsil etmektedir.

Tablo 4.7. Gruplara göre ay yaşı ile oyun yaşı arasındaki farka ilgili bulgular.

	Çalışma Grubu X±SS(min-max)	Kontrol Grubu X±SS(min-max)	t	p
Ay yaşı ile oyun yaşı arasındaki fark	6,08±3,62 (-2 – 11)	2,5±4,79 (-8 – 11)	3,458	0,01*

*p<0,05

**Şekil 4.2.** Gruplara göre ay yaşı ile oyun yaşı arasındaki farkın dağılımı.

Gruplara göre YKOÖÖÖ ana ve alt boyutlardaki oyun yaşı Tablo 4.7.’de verilmiştir. “Alan yönetimi” ve “Materyal yönetimi” ana boyutu ile “Dikkat” alt boyutunda gruplar arasında fark tespit edilmiştir (p<0,05) (Tablo 4.8.). Bu alanlardaki fark, OSB’li çocukların akranlarına göre oyun sırasında vücutlarını aktif olarak kullanamadıklarını, oyuncak ya da nesneyi kontrol etme ve kullanmada zorluk yaşadıklarını ve oyun ya da oyuncak üzerine ilgilerini veremediklerini göstermektedir.

Tablo 4.8. Gruplara göre Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ana ve alt boyutlardaki oyun yaşı.

YKOÖÖ ana ve alt boyutları	Çalışma Grubu X±SS(min-max)	Kontrol Grubu X±SS(min-max)	z	p
Ay yaşı	62,22±7,26 (49-73)	61,86±7,99 (48-72)	-0,135	0,892
Oyun yaşı	56,13±6,22 (48-64)	59,36±5,87(49-69)	-3,018	0,035*
1. Alan yönetimi	55,69±6,13 (48-61)	56,66±5,82 (48-62)	-1,998	0,046*
a. Kaba motor aktiviteleri	55,69±6,07 (48-61)	56,4±5,95 (48-61)	-1,681	0,093
b. İlgi	55,36±5,95 (48-61)	55,86±5,75 (48-61)	-1,018	0,309
2. Materyal yönetimi	55,66±5,89 (48-61)	57,2±5,36 (49-63)	-2,728	0,006*
a. Kullanma /manipüle etme	55,38±5,81 (48-60)	56±5,42 (49-61)	-1,349	0,177
b. İnşa etme	55,36±5,89 (48-60)	55,76±5,73 (48-61)	-0,677	0,498
c. Amaç	55,36±5,95 (48-61)	55,86±5,89 (48-61)	-1,121	0,262
d. Dikkat	55,55±6,01 (48-61)	56,36±5,92 (48-61)	-2,209	0,027*
3. Sembolik/-miş gibi	55,36±5,95 (48-61)	55,83±6 (48-61)	-1,078	0,281
a. Taklit	55,36±5,95 (48-61)	55,83±6 (48-61)	-1,078	0,281
b. Dramatizasyon	55,33±5,93 (48-60)	55,66±5,88 (48-60)	-0,184	0,854
4. Katılım	55,38±5,98 (48-61)	56,36±6,13 (48-63)	-1,700	0,089
a. Katılım şekli	55,33±5,93 (48-60)	55,93±5,94 (48-60)	-1,559	0,119
b. İşbirliği	55,36±5,95 (48-61)	55,83±6 (48-61)	-1,078	0,281
c. Mizah	55,33±5,93 (48-60)	55,6±5,88 (48-60)	-0,184	0,854
d. Dil	55,36±5,95 (48-61)	55,8±5,9 (48-61)	-0,874	0,382

*p<0,05

4.4. Duyusal İşlemeye Ait Bulgular

Çalışma ve kontrol grubunun Duyu Profili bölümleri, alt faktörleri ve çeyrek dairelerine ait puan ortalamaları Tablo 4.9.'da ve görsel olarak ise Şekil 4.3., 4.4. ve 4.5.'de verilmiştir. "Hareketsiz" alt parametresinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememesine rağmen; diğer bölüm, alt faktör ve çeyrek dairelerde anlamlı fark tespit edilmiştir (p<0,05). Bu fark, OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre duyusal işleme becerilerinde problem olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 4.9. Gruplara göre Duyu Profili bölüm, alt faktör ve çeyrek dairelerinden alınan puan ortalamaları.

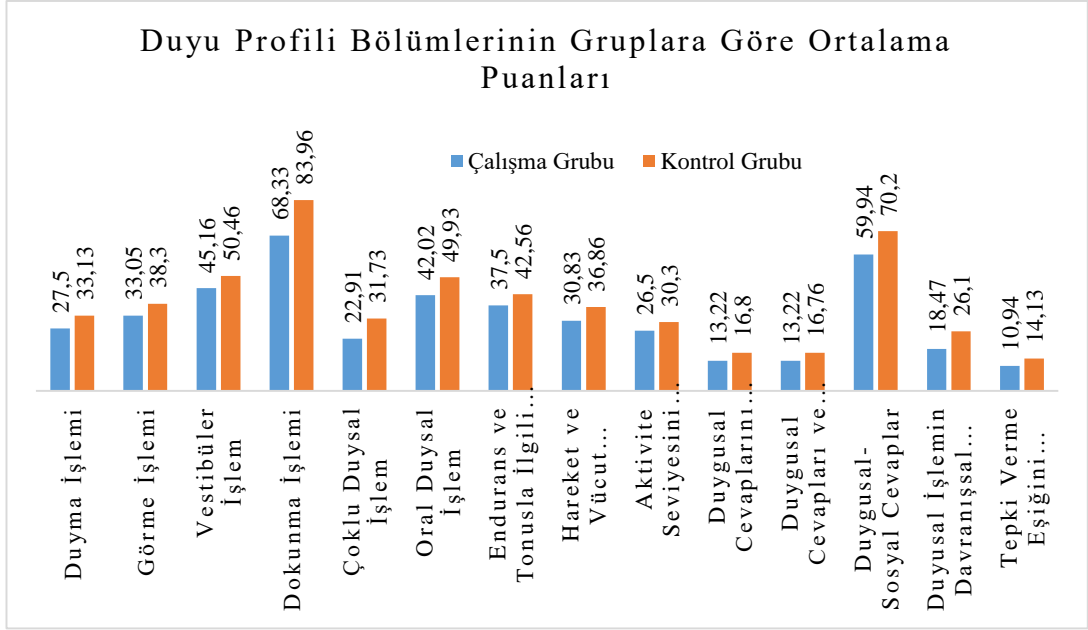
Duyu Profili bölüm, alt faktör ve çeyrek daireleri		Çalışma Grubu X±SS (min-max)	Kontrol Grubu X±SS (min-max)	t	p
Duyusal İşleme Bölümü	Duyuma İşlemi	27,52±6,12	33,13±4,82	-4,068	0,01**
	Görme İşlemi	33,05±6,76	38,3±4,76	-3,570	0,01*
	Vestibüler İşlem	45,16±6,08	50,46±4,58	-3,928	0,01**
	Dokunma İşlemi	68,33±10,63	83,96±5,66	-7,236	0,01**
	Çoklu Duyusal İşlem	22,91±5,02	31,73±3,01	-8,426	0,002*
	Oral Duyusal İşlem	42,02±10,92	49,93±8,8	-3,191	0,002*
Modülasyon	Endurans ve Tonusla İlgili Duyusal İşlem	37,5±7,68	42,56±2,48	-3,461	0,01*
	Hareket ve Vücut Pozisyonu ile İlgili Düzenlemeler	30,83±6,49	36,86±6,56	-3,739	0,01**
	Aktivite Seviyesini Etkileyen Hareket Düzenlemeleri	26,5±4,8	30,3±4,2	-3,383	0,01**
	Duyusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi	13,22±2,96	16,8±2,45	-5,268	0,01**
	Duyusal Cevapları ve Aktivite Düzeyini Etkileyen Görsel Uyarının Düzenlenmesi	13,22±3,01	16,76±2,71	-4,975	0,01**

*p<0,05; **p<0,01

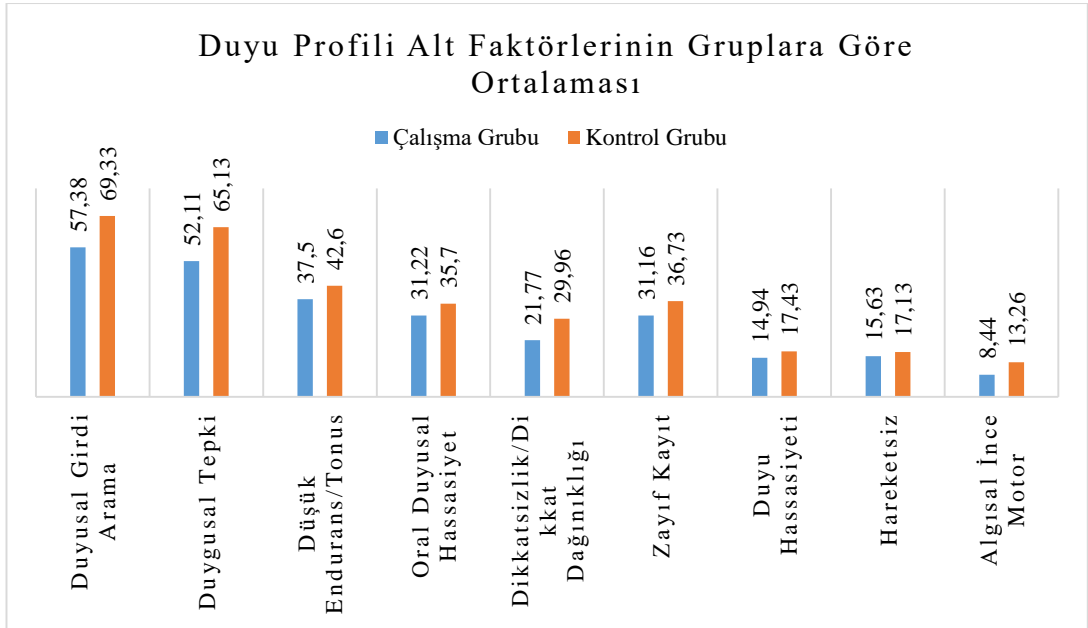
Tablo 4.9. (Devam) Gruplara göre Duyu Profili bölüm, alt faktör ve çeyrek dairelerinden alınan puan ortalamaları.

Duyu Profili bölüm, alt faktör ve çeyrek daireleri		Çalışma Grubu X±SS (min-max)	Kontrol Grubu X±SS (min-max)	t	p
Davranış Ve Duygusal Cevaplar	Duygusal-Sosyal Cevaplar	59,94±10,32	70,2±7,35	-4,560	0,01**
	Duyusal İşlemin Davranışsal Sonuçları	18,47±4,77	26,1±3,36	-7,351	0,01**
	Tepki Verme Eşiğini Tanımlayan Maddeler	10,94±2,41	14,13±1,9	-5,867	0,01**
Çeyrek Daire (Quadrant)	Kayıt	55,94±11,34	67,83±5,24	-5,282	0,01**
	Arayış	118,8±21,22	141,16±21,42	-4,244	0,01**
	Hassasiyet	72,41±12,8	88,36±8,26	-5,876	0,01**
	Kaçınma	110,58±17,57	126,26±12,69	-4,078	0,01**
Alt Faktörler	Duyusal Girdi Arama	57,38±10,34	69,33±9,81	-4,781	0,01**
	Duygusal Tepki	52,11±10,54	65,13±8,09	-5,537	0,01**
	Düşük Endurans /Tonus	37,5±7,68	42,6±2,47	-3,485	0,01*
	Oral Duyusal Hassasiyet	31,22±9,12	35,7±8,37	-2,060	0,044*
	Dikkatsizlik /Dikkat Dağımlılığı	21,77±5,12	29,96±3,62	-7,347	0,01**
	Zayıf Kayıt	31,16±5,25	36,73±3,03	-5,126	0,01**
	Duyu Hassasiyeti	14,94±2,87	17,43±2,34	-3,800	0,01**
	Hareketsiz	15,63±3,82	17,13±2,87	-1,764	0,083
	Algısal İnce Motor	8,44±2,73	13,26±1,76	-8,332	0,01**

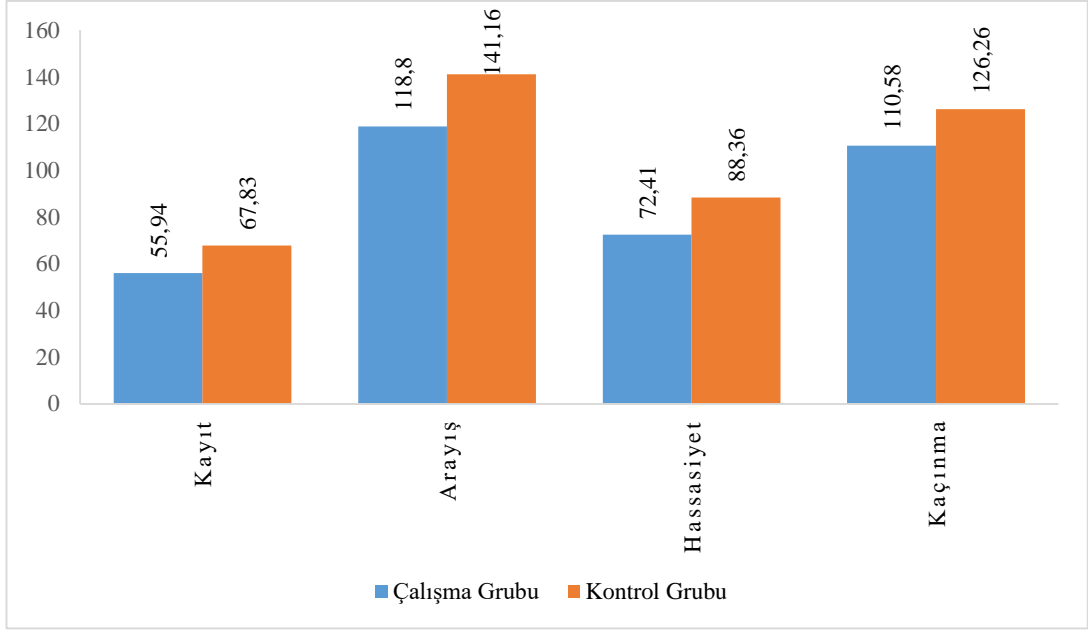
*p<0,05; **p<0,01



Şekil 4.3. Gruplara göre Duyu Profili bölümlerinden alınan puan ortalamaları.

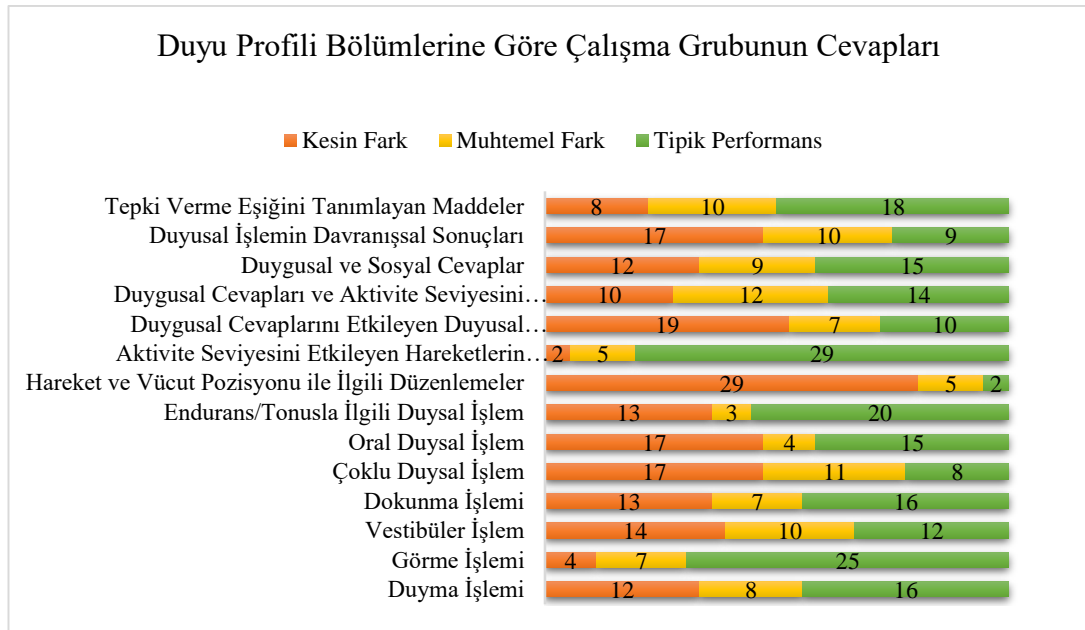


Şekil 4.4. Gruplara göre Duyu Profili alt faktörlerinden alınan puan ortalamaları.

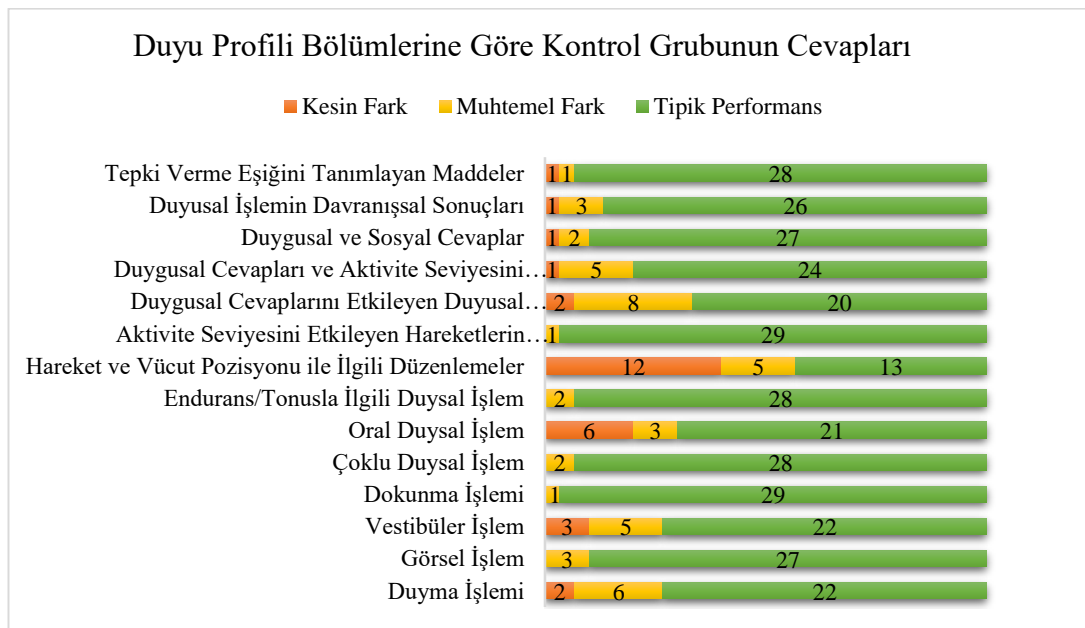


Şekil 4.5. Gruplara göre Duyu Profili çeyrek dairelerinden alınan puan ortalamaları.

OSB’li çocuklarda tipik cevaplara göre daha fazla verilen kesin ve muhtemel fark cevabının en sık görüldüğü bölümler “Hareket ve Vücut Pozisyonu ile İlgili Düzenlemeler (34 çocuk)”, “Çoklu Duysal İşlem (28 çocuk)”, “Duyusal İşlemin Davranışsal Sonuçları (27 çocuk)”, “Duygusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi (26 çocuk)” ve “Vestibüler İşlem (24 çocuk)” iken; kontrol grubunda “Hareket ve Vücut Pozisyonu ile İlgili Düzenlemeler (17 çocuk)”, “Duygusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi (10 çocuk)”, “Oral Duysal İşlem (9 çocuk)”, “Duyma İşlemi (8 çocuk)” ve “Vestibüler İşlem (8 çocuk)”dir (Şekil 4.6. ve Şekil 4.7.). Her iki grupta da tipik cevaplara göre daha fazla verilen kesin ve muhtemel fark cevabının sık görüldüğü bölümler “Hareket ve Vücut Pozisyonu ile İlgili Düzenlemeler”, “Duygusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi” ve “Vestibüler İşlem”dir.



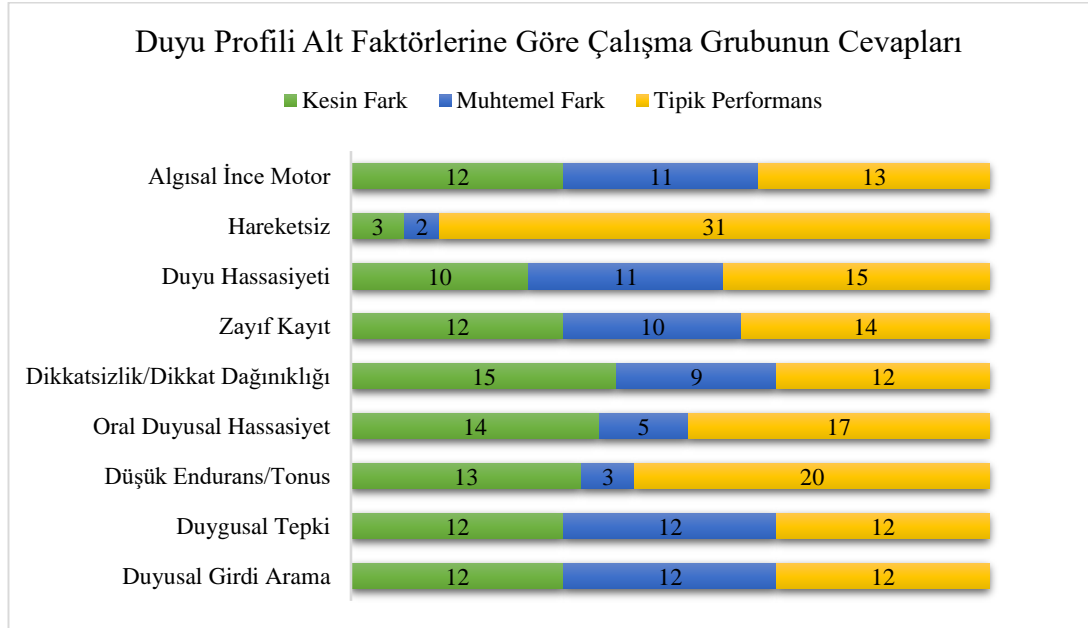
Şekil 4.6. Çalışma grubunun Duyu Profili bölümlerine göre cevapları.



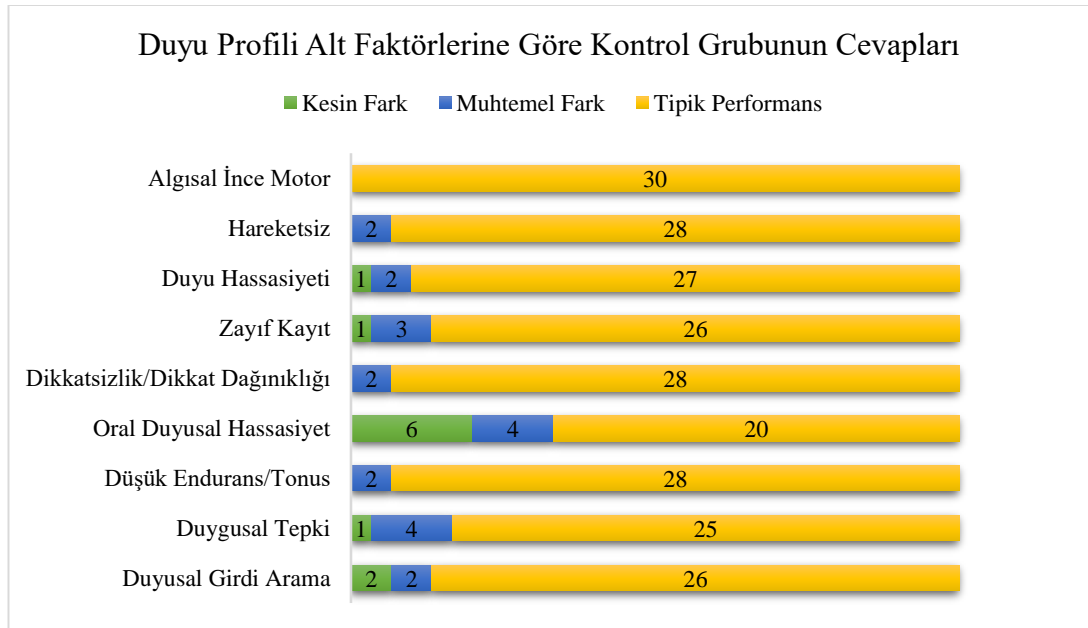
Şekil 4.7. Kontrol grubunun Duyu Profili bölümlerine göre cevapları.

OSB’li çocuklarda tipik cevaplara göre daha fazla verilen kesin ve muhtemel fark cevabının en sık görüldüğü alt faktörler “Dikkatsizlik/Dikkat dağınıklığı (24 çocuk)”, “Duyusal Girdi Arama (24 çocuk)”, “Duygusal Tepki (24 çocuk)”, “Algısal İnce Motor (23 çocuk)”, “Zayıf Kayıt (22 çocuk)” ve “Duyu Hassasiyeti (21 çocuk)”

iken; tipik gelişim gösteren çocuklarda “Oral Duyusal Hassasiyet (10 çocuk), “Duygusal Tepki (5 çocuk)” ve “Zayıf Kayıt (4 çocuk)”tır (Şekil 4.8. ve Şekil 4.9.)

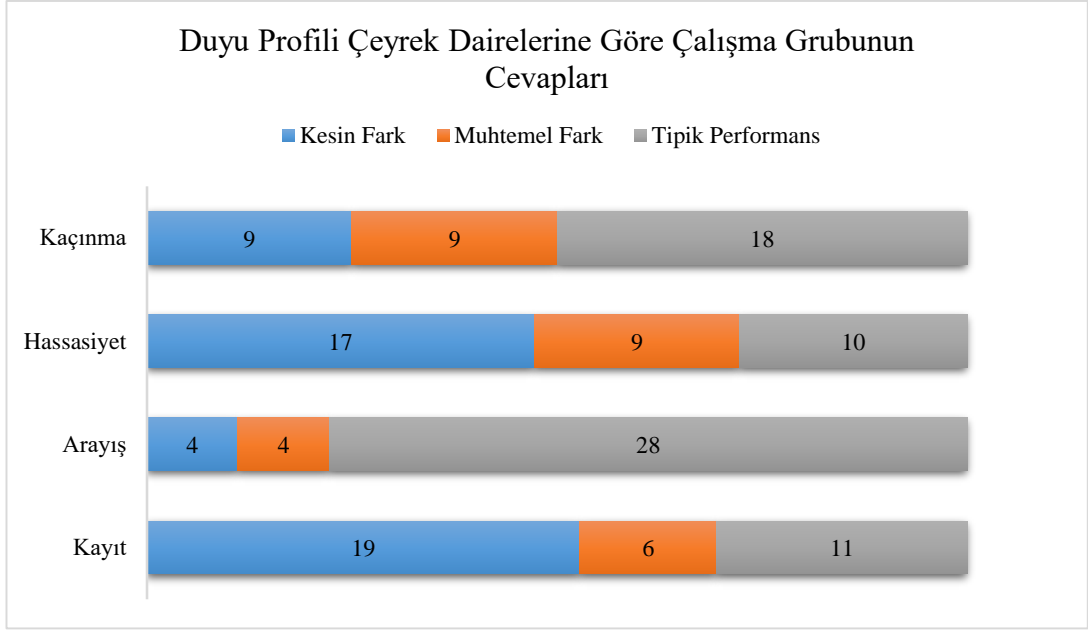


Şekil 4.8. Çalışma grubunun Duyu Profili alt faktörlerine göre cevapları.

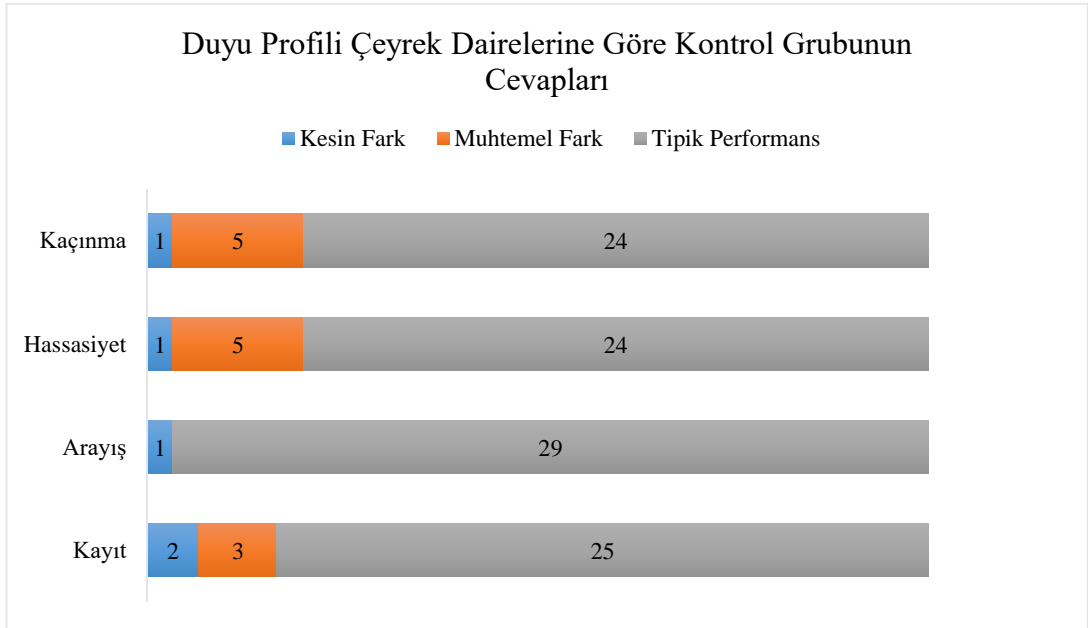


Şekil 4.9. Kontrol grubunun Duyu Profili alt faktörlerine göre cevapları.

OSB’li çocuklarda tipik cevaplara göre daha fazla verilen kesin ve muhtemel fark cevabın en sık görüldüğü çeyrek daireler “Hassasiyet (26 çocuk)” ve “Kayıt (25 çocuk)” iken; tipik gelişim gösteren çocuklarda “Kaçınma (6 çocuk)” ve “Hassasiyet (6 çocuk) idi (Şekil 4.10. ve Şekil 4.11.).



Şekil 4.10. Çalışma grubunun Duyu Profili çeyrek dairelerine göre cevapları.

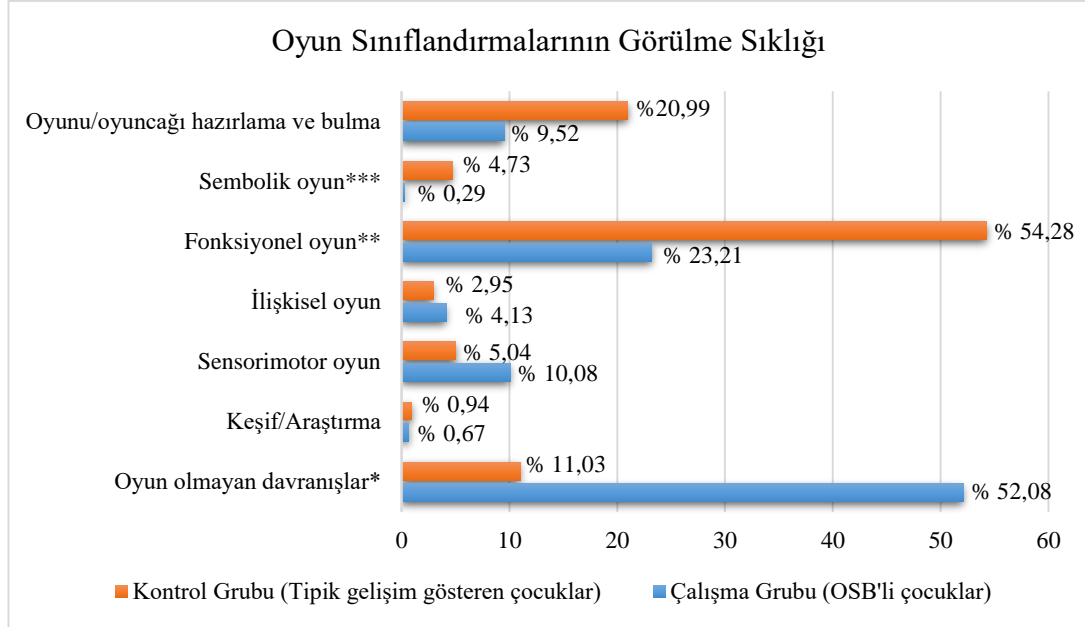


Şekil 4.11. Kontrol grubunun Duyu Profili çeyrek dairelerine göre cevapları.

4.5. Oyun Davranışlarına Ait Bulgular

Gruplara göre oyun davranışlarının görülme yüzdeleri Şekil 4.12’de verilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar en çok fonksiyonel oyun; OSB’li çocuklar ise oyun olmayan davranışlar sergilemiştir. Gözlemlenen oyun olmayan davranışlarına

mızırndanma, amaçsızca koşturma, nesnelere sadece dokunup bırakma, nesnelere elinde bulundurma, kaydırak üzerinde halka ya da araba kaydırma gibi davranışlar örnek gösterilebilir.



Şekil 4.12. Gruplara göre oyun davranışlarının görülme sıklığı.

*1A, 1B, 2, 3, 4 ve 5 oyun davranışları bu başlık altında toplanmıştır.

**9A ve 9B oyun davranışları bu başlık altında toplanmıştır.

***10A, 10B ve 10C oyun davranışları bu başlık altında toplanmıştır.

4.6. Oyun Beceri ve Severliği Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Anne ve baba yaşı, çalışma durumu ve eğitim seviyesi, cinsiyet, kaçınıcı çocuk olduğu ve kardeş sayısı ile oyun becerisi ve oyun severlik arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 4.10. ve Tablo 4.11.).

Tablo 4.10. Oyun becerileri ile bazı faktörler arasındaki varyans analizi sonuçları.

Faktörler	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Anne yaşı	2.232	1	2.232	.175	0,678
Baba yaşı	1.252	1	1.252	.098	0,756
Anne çalışma durumu	.426	1	.426	.033	0,856
Baba çalışma durumu	.751	1	.751	.059	0,809

$p>0,05$

Tablo 4.10. (Devam) Oyun becerileri ile bazı faktörler arasındaki varyans analizi sonuçları.

Faktörler	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Anne eğitim seviyesi	21.160	3	7.053	.552	0,649
Baba eğitim seviyesi	5.218	3	1.739	.136	0,938
Cinsiyet	15.686	1	15.686	1.228	0,273
Kaçıncı çocuk olduğu	10.210	2	5.105	.400	0,673
Kardeş sayısı	12.773	2	6.386	.500	0,610
Toplam	2644.000	66			

p>0,05

Tablo 4.11. Oyun severlik ile bazı faktörler arasındaki varyans analizi sonuçları.

Faktörler	Kareler toplamı	sd	Ortalama kare	F	p
Anne yaşı	.178	1	.178	.245	0,623
Baba yaşı	.945	1	.945	1.300	0,260
Anne çalışma durumu	.110	1	.110	.151	0,699
Baba çalışma durumu	.653	1	.653	.897	0,348
Anne eğitim seviyesi	1.205	3	.402	.552	0,649
Baba eğitim seviyesi	1.011	3	.337	.463	0,709
Cinsiyet	1.133	1	1.133	1.558	0,218
Kaçıncı çocuk olduğu	.817	2	.408	.562	0,574
Kardeş sayısı	2.578	2	1.289	1.773	0,181
Toplam	151.000	66			

p>0,05

4.7. Duyu Profili Bölümleri, Alt Faktörleri ve Çeyrek Daireleri ile Oyun Severlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4.12.'de Duyu Profili bölümleri, alt faktörleri ve çeyrek daireleri ile oyun severlik arasındaki ilişki gruplara göre incelenmiştir.

Çalışma grubunda duyuşsal işlemede “Vestibüler İşlem” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve düşük orta derecede; “Duyma İşlemi”, “Görme İşlemi” ve “Dokunma İşlemi” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve orta derecede ilişki tespit edilmiştir. Davranışsal ve duygusal cevaplar alanında “Duyusal İşlemin Davranışsal Sonuçları” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve düşük orta derecede; “Tepki Verme Eşiğini Tanımlayan Maddeler” ile oyun severlik arasında pozitif yönde ve iyi derecede ilişki saptanmıştır. Çeyrek dairelerde “Kayıt” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve orta derecede; “Arayış”, “Hassasiyet” ve “Kaçınma” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve düşük orta derecede ilişki tespit edilmiştir. Alt faktörlerden ise “Duyu Hassasiyeti” ve “Algısal İnce Motor” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve düşük orta derecede; “Duyusal Girdi Arama”, “Duygusal Tepki” ve “Zayıf Kayıt” ile oyun severlik arasında negatif yönde ve orta derecede; “Dikkatsizlik/Dikkat Dağınıklığı” ile oyun severlik arasında ise negatif yönde ve iyi derecede ilişki saptanmıştır (* $p<0,05$; ** $p<0,01$) (Tablo 4.12.). Bu bulgular; oyun severliğin duyuşsal işlem becerilerinden etkilendiğini göstermektedir.

Kontrol grubunda ise çeyrek dairelerden “Hassasiyet” ve “Kaçınma” ile oyun severlik arasında pozitif yönde ve orta derecede ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kontrol grubundaki çocukların tamamı “Algısal İnce Motor” alt parametresinde tipik performans sergiledikleri için değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 4.12.).

Tablo 4.12. Duyu Profili bölümleri, alt faktörleri ve çeyrek daireleri ile oyun severlik arasındaki ilişkinin gruplara göre incelenmesi.

Duyu Profili Bölümleri, Alt Parametreleri ve Çeyrek Daireleri ile Oyun Severlik	Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		
	r	p	r	p	
Duyusal İşleme Bölümü	Duyma İşlemi	-0,436	0,008*	0,334	0,071
	Görme İşlemi	-0,448	0,006*	0,215	0,253
	Vestibüler İşlem	-0,353	0,035*	0,264	0,159
	Dokunma İşlemi	-0,404	0,015*	0,228	0,226

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 4.12. (Devam) Duyu Profili bölümleri, alt faktörleri ve çeyrek daireleri ile oyun severlik arasındaki ilişkinin gruplara göre incelenmesi.

Duyu Profili Bölümleri, Alt Parametreleri ve Çeyrek Daireleri ile Oyun Severlik		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu	
		r	p	r	p
Duyusal İşleme Bölümü	Çoklu Duysal İşlem	-0,231	0,175	0,095	0,618
	Oral Duysal İşlem	-0,180	0,294	0,188	0,321
Modülasyon	Endurans ve Tonusla İlgili Duysal İşlem	-0,236	0,186	0,095	0,618
	Hareket ve Vücut Pozisyonu ile İlgili Düzenlemeler	-0,230	0,166	0,151	0,425
	Aktivite Seviyesini Etkileyen Hareket Düzenlemeleri	-0,263	0,121	-0,096	0,614
	Duyusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi	-0,145	0,398	-0,020	0,917
	Duyusal Cevapları ve Aktivite Düzeyini Etkileyen Görsel Uyarının Düzenlenmesi	-0,182	0,286	0,163	0,391
	Davranışsal ve Duyusal Cevaplar	Duyusal-Sosyal Cevaplar	-0,303	0,072	0,202
	Duyusal İşlemin Davranışsal Sonuçları	-0,378	0,023*	-0,147	0,437
	Tepki Verme Eşiğini Tanımlayan Maddeler	-0,652	0,01**	0,328	0,077
Çeyrek Daireler	Kayıt	-0,423	0,01*	0,112	0,567
	Arayış	-0,342	0,041*	0,228	0,226
	Hassasiyet	-0,335	0,046*	0,472	0,009*
	Kaçınma	-0,398	0,016*	0,472	0,009*
Alt Faktörler	Duyusal Girdi Arama	-0,468	0,004*	0,139	0,464
	Duyusal Tepki	-0,406	0,014*	-0,030	0,875
	Düşük Endurans/Tonus	-0,236	0,166	0,095	0,618
	Oral Duyusal Hassasiyet	-0,164	0,339	0,292	0,117
	Dikkatsizlik/Dikkat Dağılımı	-0,601	0,01**	0,095	0,618
	Zayıf Kayıt	-0,441	0,007*	0,150	0,427
	Duyu Hassasiyeti	-0,391	0,018*	0,034	0,857
	Hareketsiz	-0,173	0,312	0,328	0,077
	Algısal İnce Motor	-0,378	0,023	-	-

*p<0,05; **p<0,01

4.8. Duyu Profili Bölümleri, Alt Faktörleri ve Çeyrek Daireleri ile Oyun Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ile Duyu Profili alt parametreleri arasındaki ayrıntılı ilişki EK 8’de gösterilmiştir. Arasında ilişki tespit edilen alt parametreler Tablo 4.13’te belirtilmiştir.

Tablo 4.13. Çalışma grubunda Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği ile Duyu Profili alt parametreleri arasındaki ilişki.

Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği	Duyu Profili “Hareketsiz” Alt Faktörü	
	r	p
1. Alan yönetimi	0,317	0,059
a. Kaba motor aktiviteleri	0,336	0,045*
b. İlgi	0,291	0,085
2. Materyal yönetimi	0,247	0,146
a. Kullanma /manipüle etme	0,329	0,05
b. İnşa etme	0,317	0,06
c. Amaç	0,381	0,022*
d. Dikkat	0,165	0,335
3. Sembolik oyun	0,381	0,022*
a. Taklit	0,381	0,022*
b. Dramatizasyon	0,320	0,057
4. Katılım	0,352	0,035*
a. Katılım şekli	0,320	0,057
b. İşbirliği	0,291	0,085
c. Mizah	0,320	0,057
d. Dil	0,381	0,022*

*p<0,05

Çalışma grubunda “Hareketsiz” alt parametresi ile “Kaba motor aktiviteler”, “Amaç”, “Sembolik oyun”, “Taklit”, “Katılım” ve “Dil” arasında pozitif yönde, düşük orta derecede ilişki tespit edilmiştir (p<0,05) (Tablo 4.13). Bu bulgular, sessiz ve hareketli oyun ile oyun sırasında tüm vücudunu aktif olarak kullanım ve çevredeki kişilerle etkileşim miktarı ve şekli, oyunu yönetme ve işbirliği yapma, gerçeği anlama ve ayırt etme becerisi arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Çalışmamızda OSB’li çocukların oyun severliklerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre az olduğu; oyun yaşının kronolojik yaştan 6 ay geri olduğu; anlamlı oyun davranışlarının olmadığı, sergilenen anlamlı oyun davranışlarının ise sıklıkla fonksiyonel ve sensorimotor oyun olduğu saptanmıştır.

Cooper (103) oyun severliğin oyun ortamının fiziksel, sosyal ve kültürel yönlerinden; çocuğun ise fiziksel, sosyal ve bilişsel yönlerinden etkilendiğini belirtmektedir.

Rigby ve Gaik tarafından 2007 yılında yapılan ve yaşları 4-8 yaş arası değişen 16 serebral palsili çocuğun oyun severliğinin ev ve okul ortamında incelendiği çalışmada, serebral palsili çocukların evde daha fazla oyun sever olduğu tespit edilmiştir (104).

Skaines ve arkadaşlarının 2006 yılında yaptığı, 3-7 yaş arası 24 OSB’li ve 34 tipik gelişim gösteren çocuğun oyun severliğinin klinik oyun ortamında terapist yönlendirmeli (yapılandırılmış) oyun ve serbest (yapılandırılmamış) oyun sırasında incelendiği çalışmada, OSB’li çocukların terapist yönlendirmeli (yapılandırılmış) oyun sırasında daha fazla oyun sever olmasına rağmen, tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az oyun sever olduğu bulunmuştur (105).

Pinchover ve arkadaşları tarafından, 2016 yılında yapılan, 3-6 yaş arası 29 OSB’li ve 32 tipik gelişim gösteren çocuğun oyun severliğinin anne ve öğretmen ile oyunları sırasında incelendiği çalışmada; OSB’li çocukların öğretmenleri ile, tipik gelişim gösteren çocukların ise anneleri ile daha fazla oyun sever olduğu belirlenmiştir (14).

Pinchover tarafından 2017 yılında yapılan ve öğretmenin oyun severliği ile çocuğun oyun severliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğretmenin oyun severliğinin çocuğun oyun severliğini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır (106).

Pinchover ve Shulman tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada, OSB’li çocukların oyun severliği ile davranış problemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkiye öğretmenlerin oyun sırasındaki etkisi incelenmiştir. Yaşları 3-6 yıl arasında değişen 31 OSB’li ve 32 tipik gelişim gösteren çocuk ile 63 öğretmen çalışmaya dahil

edilmiştir. Çalışma sonucunda, davranış problemi ile oyun severlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve bu ilişkiyi öğretmenin duygusal varlığının etkilediği vurgulanmaktadır (107).

Çalışmamızda, OSB'li çocukların oyun severlik becerilerini etkilememek için araştırmacının ve/veya ünite içerisinde yer alan ebeveynlerin çocukları yönlendirici davranışlarda bulunmaması sağlandı. Böylece, oyun severlik açısından gruplar arasında farklılığa neden olabilecek araştırmacı ve/veya ebeveyn varlığı, yönlendirmesi ve/veya desteklemesi gibi etkenler çalışmanın planlanma aşamasında ortadan kaldırıldı.

Rentzou 2013 yılında yapmış olduğu çalışmasında, yaşları 16-62 ay arasında değişen 158 çocuğun oyun severliğini kişisel ve aile özellikleri açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, aile yapısının (çekirdek, boşanmış ebeveyn ve geniş) oyun severliği etkilediği ve ailedeki çocuk sayısı ile oyun severlik arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşın; cinsiyet ve etnik köken ile oyun severlik arasında ilişki tespit edilmemiştir (108).

Barnett ve Kleiber 1984 yılında yapmış oldukları çalışmada, yaş ortalaması 5,05 yıl olan 106 tipik gelişim gösteren çocuğun ev ortamındaki oyun severlik becerilerini ve oyun severlik ile ebeveynlere ait faktörler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, kız çocuklarının oyun severlik becerileri ile babanın mesleği arasında; erkek çocuklarının oyun severlik becerileri ile annenin yaşı arasında ilişki tespit edilmiştir (109).

Zachopoulou ve arkadaşları tarafından 2004 yılında yapılan, yaş ortalaması $5,4 \pm 0,6$ yıl olan 607 tipik gelişim gösteren çocuğun oyun severliğinin incelendiği çalışmada, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla oyun sever olduğu saptanmıştır (110).

Keleş ve Yurt tarafından 2017 yılında yapılan ve yaşları 41-80 ay arasında değişen 875 Türk çocuğun oyun severliğinin incelendiği çalışmada, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla oyun sever olduğu tespit edilmiştir (111).

Çalışmamızda çocukların yaşı, anne-baba yaşı, eğitim seviyesi, çalışma durumu ile kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu ile oyun severlik arasında ilişki

bulunmamaktaydı. Bu durumun sebebinin grupların bu bilgiler açısından homojen dağılım göstermesi olduğu düşünüldü. Dolayısıyla; OSB’li çocukların oyun severliklerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre kısıtlı olmasında, çevresel faktörlerin etkisinin olmadığı; bu durumun OSB’den kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Waldman-Levi ve Weintraub 2015 yılında yaptığı çalışmada anne-çocuk ilişkisi ile oyun severlik ve becerilerinin ilişkili olduğunu belirtmektedir (112). Baker ve Drapela 2010 yılında yaptığı çalışmada, çocuğuna OSB tanısı konan annelerin çoğunlukla kendilerini suçladığı ve çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilmek için işlerini bıraktığını saptamıştır (113). Çalışmamızda, çalışma grubundaki annelerin çoğunluğu çalışmamaktaydı.

Okimoto ve ark. (114) tarafından 2000 yılında yapılan çalışmada, 19 serebral palsi ve gelişimsel geriliği olan çocuk ile 19 tipik gelişim gösteren çocuğun oyun severliği incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, serebral palsili ve gelişimsel geriliği olan çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha az oyun severdir.

Chan 2016 yılında yapmış olduğu çalışmada, serebral palsi (SP), kromozomal anomali, mental retardasyon gibi faktörlerin çocuğun oyun beceri ve severliğini etkileyebileceğini belirtmektedir (115). Bu nedenle; Engelli Sağlık Kurulu Raporu’nda oyun severliği etkileyebilecek ilave tanıya sahip çocuklar çalışmaya dahil edilmedi. Dolayısıyla; oyun severlik açısından OSB’li çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki farkın, eşlik eden herhangi bir başka durumdan kaynaklanmadığı düşünülmektedir.

Brentnall ve arkadaşları 2008 yılında, OST-4 testi için gözlem süresinin puanlamaya olan etkisini incelemiştir. Çalışmada yaşları 2 yıl 8 ay ile 6 yıl arasında değişen 20 tipik gelişim gösteren çocuğun iç mekanda, serbest oyun sırasında, 2 ya da 3 hafta arayla, 2 kez 30 dakikalık video kaydı alınmış ve 3 farklı gözlemci tarafından videoların ilk 15 dakikası, son 15 dakikası ve 30 dakikalık kaydın tamamı OST-4 testine göre puanlanmıştır. Çalışma sonucunda; OST-4 için uzun gözlem süresinin araştırmacıya ek bir bilgi sağlamaması, testin test-retest geçerliliğini artırmaması ve testin klinik kullanım tercihinin etkileyebilmesi nedeniyle gözlem süresinin 15 dakika

olması önerilmektedir. Ayrıca; gözlemin video kaydında istenilen yerden yapılabileceği de belirtilmektedir (92).

Knox YOÖÖ için gözlem süresinin en az 30 dakika iç mekan, 30 dakika ise dış mekan olmasını önermektedir (78, 87).

Jankovich ve arkadaşları tarafından 2008 yılında yapılan YOÖÖ'nin değerlendiriciler arası güvenilirlik ve geçerlik çalışması yaşları 36-72 ay arasında değişen 38 tipik gelişim gösteren çocuk ile yapılmıştır. Gözlem süresinin, testi geliştiren Susan Knox'a da danışılarak, iç mekan ve dış mekanda 15 dakika olmak üzere, toplam 30 dakika olmasına karar verildiği belirtilmektedir. Ayrıca; iç ve dış mekandaki video kaydının mümkünse bir günde alındığı; mümkün olmayan durumlarda ise gelişimsel değişikliklere engel olmak amacıyla en geç bir hafta içerisinde alındığı belirtilmektedir (89).

Değirmenci ve Uyanık Balat 2016 yılında YOÖÖ'yü Türkçeye uyarlama ve psikometrik özelliklerinin incelenmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, 15 dakika iç mekan, 15 dakika dış mekan ya da 15 dakikalık hem iç hem de dış mekan video kaydı ile gözlem yapılabileceğini belirtmiştir (88).

Çalışmamızda gözlem süresinin 15 dakika olmasına karar verildi. Her iki grup için de tek seferlik 15 dakikalık video kaydı alınarak, çocuklarda oluşabilecek muhtemel gelişimsel ya da durumluk değişikliklerin (hastalık, ilaç değişimi, uykusuzluk, vb.) etki etmesinin önlenmesi sağlandı. Bu nedenle; oyun severlik açısından OSB'li çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki farkın, video kayıt süresi ve video kaydı sırasındaki etmenlerden kaynaklı olmadığını düşünmekteyiz.

Watling ve arkadaşları 2001 yılında yapmış oldukları çalışmada; 3-6 yaş arası 40 OSB'li ve 40 tipik gelişim gösteren çocuğun Duyu Profili puanlarını kıyaslamıştır. Duyusal Girdi Arama, Duyusal Tepki, Düşük Endurans/Tonus, Oral Duyusal Hassasiyet, Dikkatsizlik/Dikkat Dağınıklığı, Zayıf Kayıt ve Algısal İnce Motor alt faktörlerinde OSB'li çocukların tipik gelişim çocuklara göre daha az puan aldıkları bulunmuştur (116).

Tomchek ve Dunn tarafından 2007 yılında, 3-6 yaş arası 281 OSB'li çocuk ve 281 tipik gelişim gösteren çocukla yapılmış oldukları çalışmada, çocukların duyuşal işleme becerileri Kısa Duyu Profili kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda; OSB'li çocukların duyuşal işlemede ve duyuşal uyarana cevap oluşturmada problem yaşadığı; dikkatsiz ve dokunsal uyarana karşı hassas olduğu; en çok işitsel işlemede, dokunsal hassasiyette ve araştırmada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca; çocuklarda duyuşal işleme becerilerinde görülen problemlerin aktivite performansına etkisinin incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır (117).

Huri ve arkadaşları tarafından 2014 yılında yapılan çalışmada, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların taktil tercihleri ve bu taktil tercihleri somatoduyusal açıdan incelenmiştir. Çalışma sonucunda, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların taktil tercihlerinin somatoduyusal algıya bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (118).

Burns ve arkadaşları 2017 yılında yapılmış oldukları sistematik derleme çalışmasında, 93 araştırmayı incelemiştir. Sonuç olarak, OSB'li çocukların duyuşal işleme becerilerinin kısıtlı olduğunu ve OSB'li çocukların duyuşal işleme becerisini değerlendirmede ergoterapistler tarafından en sık Duyu Profili'nin kullanıldığını belirtmiştir (119).

White ve arkadaşları tarafından 2007 yılında yapılan çalışmada 68 çocuğun motor ve süreç becerileri ile duyuşal işleme becerileri incelenmiştir. Duyusal işleme becerilerinde problem görülen çocukların günlük yaşam aktivitelerinde zorlandıkları ve görevlerin başarıyla tamamlanmasını sağlayan motor becerilerin, dikkat ve organizasyon gibi süreç becerilerinden daha çok duyuşal işleme becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; nesnelere kavrama, stabilize etme ve tutmanın, nesne kullanım hız ve gücünü ayarlamının görsel, vestibüler ve taktil işleme ile ilgili olduğu vurgulanmıştır (120).

Jasmin ve arkadaşları ise 2009 yılında yapılmış oldukları çalışmada, yaşları 3-4 yıl olan 35 OSB'li çocuğun sensori-motor becerilerin günlük yaşam aktiviteleri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda OSB'li çocukların duyuşal işleme

ve motor becerileri ile günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlılık olduğu; günlük yaşam aktivitelerindeki geriliğin kavrama ve yapı oluşturma, ince motor beceriler ve duyuşal işleme becerilerindeki zayıflıktan kaynaklandığı belirtilmektedir (121).

Watts ve arkadaşları tarafından 2014 yılında yapılan sistematik derleme çalışmasında, oyun ve duyuşal işleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, 1990-2012 yılları arasında, 3-12 yaş arasındaki çocuklarda oyun ve duyuşal işleme becerisini değerlendiren toplam 8 çalışma değerlendirilmiştir. Duyuşal işleme bozukluğu olan çocukların duyuşal uyarı içeren oyuncakları tercih ettiği, oyuncak ya da nesnelere anlamlı oynama sürelerinin çok kısa olduğu belirtilmiştir. Buna karşın; duyuşal işleme becerisi ile oyun arasında ilişkinin hala “ne basit, ne de net” olduğu ve daha ayrıntılı incelenmesi önerilmektedir (122).

Bodison 2015 yılında yapmış olduğu çalışmada, yaşları 5 yıl ile 8 yıl 11 ay arasında değişen 32 OSB’li çocukta dispraksinin oyun becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, OSB’li çocuklarda fikir üretme ve taklit becerilerinde zayıflık, oyun ve serbest zaman aktivitelerine katılımda kısıtlılık tespit edilmiştir (123).

Çalışmamızda OSB’li çocukların duyuşal işleme becerileri Duyu Profili kullanılarak değerlendirilmiştir. OSB’li çocuklarda en sık birden çok duyuşal uyarı aynı anda işleyemediği, vücut hareketlerini koordine edemediği, dikkat toplama ve sürdürmede problem yaşadığı, duygular ile başa çıkmada zayıf becerilere sahip olduğu, ince motor becerilerde ve praksişte kısıtlılık olduğu saptandı.

Ayrıca; OSB’li çocukların oyun becerilerinde kısıtlılık olduğu ve özellikle oyun sırasında OSB’li çocukların oyun materyallerine tırmanma, koşma, atlama gibi kaba motor becerilerde; sosyal iletişimde; bir oyuna ya da oyuncuğa ilgi göstermede ve manipüle etmede problem yaşadıkları tespit edildi.

Tae-Hyung ve arkadaşları tarafından 2014 yılında yapılan, yaşları 40 ile 80 ay arasında olan, 69’u erkek çocuğu olmak üzere toplam 128 tipik gelişim gösteren çocukta yaşa ve cinsiyete göre oyun severlik ve duyuşal işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; yaş olarak daha küçük erkek çocukların, kız

çocuklarından daha fazla oyun sever oldukları saptanmıştır. Ayrıca; duyuşal işleme ile oyun severlik arasında ilişki tespit edilmiştir (124).

Bundy ve arkadaşları tarafından 2007 yılında yapılan çalışmada, oyun severlik ve duyuşal işleme bozukluğu arasındaki ilişki ve duyu bütünleme müdahalesinin oyun severlik üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda modülasyon problemlerinin oyun severliği etkilediği ve duyu bütünleme tedavisinin oyun severlik üzerine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (125).

O'Brien ve arkadaşları tarafından 2001 yılında yapılan derleme çalışmasında, oyun severliğin zaman içerisinde değişebileceği ve bu değişimin çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği vurgulanmıştır (126).

Bundy ve arkadaşları tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada, yaşları 15 ay ile 12 yıl arasında değişen 265 çocuğun oyun severlik becerilerine çevrenin etkisini incelenmiştir. Çalışma sonucunda destekleyici bir çevrenin oyun severlik becerilerini etkilediği tespit edilmiştir (127).

Balıkçı yapmış olduğu derleme çalışmasında, olgun bir merkezi sinir sistemi gelişiminin genetik ve çevresel faktörlerin çift yönlü etkileşimi ile gerçekleştiğini, bu nedenle duyuşal açıdan zengin bir ortamın çocuğun beyin ve duyuşal işleme becerilerini geliştireceğini belirtmektedir (128).

Çalışmamızda OSB'li çocuklarda oyun severlik ve duyuşal işleme becerilerinin ilişkili olduğu saptandı. Bu nedenle; ergoterapistlerin müdahale planları içerisinde OSB'li çocukların duyuşal işleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamasının yanı sıra, duyuşal açıdan zengin oyun ortamları ile oyun severlik becerilerine de odaklanması gerektiğini düşünmekteyiz.

Libby ve arkadaşları tarafından 1998 yılında yapılan çalışmada, 9 OSB'li, 9 down sendromlu ve 9 tipik gelişim gösteren çocuğun klinik oyun ortamında oyun davranışları incelenmiştir. OSB'li çocuklarda sembolik oyunun çok az gözlemlendiği; fonksiyonel oyunda kontrol grubu ile anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen, OSB'li çocukların fonksiyonel oyun sırasında zorlandıkları belirtilmiştir (101).

Desha ve arkadaşları tarafından 2003 yılında yapılan çalışmada, 24 OSB'li çocuğun ergoterapi değerlendirme ünitesinde oyun davranışları ve oyuncak tercihleri

15'er dakikalık video kayıtları alınarak, 10'ar saniyelik analizler ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda, sembolik oyunun çok az gözlemlendiği, fonksiyonel oyunun sık görülmesine rağmen, fonksiyonel oyunda çeşitlilik ve yapısallığın çok az olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; oyun davranışlarının motivasyon ve kişisel faktörlerle (kişisel tercih, gelişimsel ve bilişsel seviye) şekillendiği vurgulanmıştır (129).

Dominguez ve arkadaşları tarafından 2006 yılında yapılan çalışmada, 24 OSB'li çocuk ile 34 tipik gelişim gösteren çocuğun klinik oyun ortamında serbest oyun sırasındaki oyun davranışları 15'er dakikalık video kayıtları ile incelenmiştir. Oyun davranışları ve kullandıkları oyuncaklar ve nesnelere 10'ar saniyelik aralıklarla kodlanarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla keşfedici, sensorimotor ve ilişkisel oyun oynadıkları; buna karşın gruplar arasında fonksiyonel ve sembolik oyun arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (15).

Libby ve ark. (101), Desha ve ark. (129) ve Dominguez ve ark. (15) oyun davranışları değerlendirmesinin 10'ar saniyelik aralıklarla yapılmasını önermektedir. Bu nedenle; çalışmamızda oyun davranışlarının analizi 10'ar saniyelik aralıklarla ve bir önceki çalışmalarda tanımlanan oyun davranışları sınıflandırmasıyla uyumlu olacak şekilde yapıldı (15, 101, 129). Ancak; 10'ar saniyelik analizlerde çocukların oyuncak seçme ve oyunun bir adımından diğer adımına geçmede çok zaman harcadıkları tespit edildi. Bu nedenle "Oyunu/oyuncağı hazırlama ve devam ettirme" başlığı oluşturularak analiz yönteminin detaylandırılması sağlandı. Bu harcanan zaman farklılığını örneklendirecek olursak, 4 basamaklı bir kaydıraktan OSB'li bir çocuğun çıkıp kayması ortalama 15 saniye iken; tipik gelişim gösteren bir çocuğun ortalama 8 saniye idi. Bu süreler arasındaki farklılık nedeniyle, ergoterapistlerin OSB'li çocuklara oyun sırasında daha fazla zaman vermesi ve aileleri de bu konuda uyarması gerektiğini düşünmekteyiz.

Çalışmamızda, OSB'li çocuklarda çok az sembolik oyun; çok sık amaçsızca koşturma, nesnelere sadece dokunup bırakma, nesnelere elinde bulundurma gibi oyun olmayan davranışlar gözlemlendi. Ergoterapistlerin OSB'li çocuklarda müdahale planı oluştururken kullanılan oyun yöntemini dengeli ve yeterli şekilde, çocuğun ihtiyacına uygun, kişi merkezli olacak şekilde planlaması önemlidir. Ayrıca; ergoterapistlerin

aileleri oyun becerileri gelişim basamakları, her basamak için beklenen ve beklenmeyen davranışlar ve çevre/ortam düzenlemeleri (keşfedici ve dikkat dağıtmayan ortam gibi) konusunda bilinçlendirerek, ev içinde oyun oynama aktivitelerine yön vermesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamıza katılan OSB'li çocukların otizm şiddeti açısından heterojen ve farklı sosyoekonomik çevreye sahip olması çalışmanın limitasyonu olarak düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda, çocukluk otizmi, atipik otizm ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklar ayrı ayrı değerlendirildiğinde oyun becerileri arasındaki farklılığın saptanması mümkün olacaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

4-6 yaş arası, 36 OSB'li ve 30 tipik gelişim gösteren çocuğun, oyun beceri ve davranışlarının incelendiği çalışmamızda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- OSB'li çocukların oyun becerileri, oyun severlikleri ve oyun davranışları kısıtlıdır. Bu kısıtlılıklar da OSB'li çocukların oyuna katılımlarını etkileyebilir. Bu nedenle; ergoterapistler OSB'li çocukların oyun katılımını belirlemek için bu üç alanı da değerlendirmelidir.
- OSB'li çocuklar oyun sırasında vücutlarını aktif olarak kullanamamakta, oyuncak ya da nesneyi kontrol etme ve kullanmada zorluk yaşamakta ve oyun ya da oyuncak üzerine ilgilerini verememektedir.
- OSB'li çocukların hareket becerisi, işitsel, görsel ve dokunsal uyararı işleme becerisi, aktivitenin gerekliliklerini yerine getirme becerisi, ince motor beceri, duygusal cevaplarla başa çıkabilme becerisi, dikkat ve modülasyon seviyesi oyun severliği etkilemektedir. Bu nedenle, ergoterapistler OSB'li çocukların oyuna katılımını değerlendirirken, duyuşal işleme becerilerini de incelemelidir.
- OSB'li çocuklar oyun olmayan davranışlar sergilemektedir. OSB'li çocuklara ve aileye yönelik planlanan ergoterapi müdahale programlarında çocukların gösterdiği davranışlar ayrıntılı olarak değerlendirilerek müdahaleye yön verilmelidir.
- OSB'li çocukların oyun beceri ve davranışlarının incelenmesi sırasında standardize testlerin yanı sıra, gözlem ve/veya video kayıtları da kullanılması önerilmektedir. Gözlem ve/veya video kaydı sırasında çocuğun fizyolojik (açlık, susuzluk, uyku, vb.) ve güvenlik (kaygısız, tahmin edilebilir, vb.) açısından herhangi bir ihtiyacının olmadığından emin olunmalıdır.

Farklı yaş grubun ve/veya yüksek riske sahip OSB'li çocukların farklı çevrelerde oyuna katılımlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Garvey C. Play: Harvard University Press; 1990.
2. Parham LD. 1 - Play and Occupational Therapy. Play in Occupational Therapy for Children (Second Edition). Saint Louis: Mosby; 2008. p. 3-39.
3. Rubin KH, Fein GG, Vandenberg B. Play. Handbook of child psychology. 1983;4:693-774.
4. Caillois R. Man, play, and games: University of Illinois Press; 1961.
5. Clark CD, Miller PJ. Play. Encyclopedia of Mental Health Vol 3. 1998:189-97.
6. Johnson JE, Christie JF, Yawkey TD, Wardle FP. Play and early childhood development: Scott, Foresman & Co; 1987.
7. Sutton-Smith B. Play as a parody of emotional vulnerability. Play and culture studies. 2003;5:3-18.
8. Burghardt GM. The genesis of animal play: Testing the limits: Mit Press; 2005.
9. Sutton-Smith B. The ambiguity of play. 1997.
10. Amini DA, Kannenberg K, Bodison S, Chang P, Colaianni D, Goodrich B, et al. Occupational therapy practice framework: Domain & process 3rd edition. Am J Occup Ther. 2014;68:S1-S48.
11. K ro lu E. DSM-5 Tanı  l utleri başvuru el kitabı.  eviri Hekimler yayın birliği İstanbul. 2013.
12. Ismael N, Lawson LM, Hartwell J. Relationship Between Sensory Processing and Participation in Daily Occupations for Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Studies That Used Dunn's Sensory Processing Framework. Am J Occup Ther. 2018;72(3):7203205030p1-p9.
13. Jung S, Sainato DM. Teaching play skills to young children with autism. Am J Intellect Dev Disabil. 2013;38(1):74-90.
14. Pinchover S, Shulman C, Bundy A. A comparison of playfulness of young children with and without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. Early Child Dev Care. 2016;186(12):1893-906.
15. Dominguez A, Ziviani J, Rodger S. Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. Autism. 2006;10(1):53-69.
16. Sutton-Smith B. The role of play in cognitive development. Young children. 1967:360-70.
17. Evans J, Pellegrini A. Surplus Energy Theory: an enduring but inadequate justification for school break-time. Educational review. 1997;49(3):229-36.
18. Parham LD, Fazio LS. Play in occupational therapy for children: Mosby; 2008.
19. Lazarus M.  ber die reize des spiels: F. D mmler; 1883.
20. Patrick GTW. The psychology of relaxation: Houghton Mifflin; 1916.

21. Saracho ON, Spodek B. Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *Journal of education*. 1995;177(3):129-48.
22. Groos K. The value of play for practice and self-realization. *Play—Its role in development and evolution*. 1976:65-83.
23. Hall GS. *Youth: Its education, regimen, and hygiene*: Bookpubber; 1908.
24. Byers JA, Walker C. Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *Am Nat*. 1995;146(1):25-40.
25. Grandin T, Johnson C. *Animals in translation: Using the mysteries of autism to decode animal behavior*: SUNY Press; 2009.
26. Burghardt GM. Play: Attributes and neural substrates. *Developmental psychobiology*. 2001:317-56.
27. Siviy SM. Neurobiological substrates of play behavior: Glimpses into the structure and function of mammalian playfulness. *Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. 1998:221-42.
28. Berlyne DE. *Conflict, arousal, and curiosity*. 1960.
29. Ellis MJ. *Why people play*. 1973.
30. Hutt C. Specific and diversive exploration¹. *Advances in child development and behavior*. 5: Elsevier; 1970. p. 119-80.
31. Zuckerman M. *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*: Cambridge university press; 1994.
32. Freud S. *Beyond the Pleasure Principle*. 1922. Trans James Strachey New York: Liveright. 1961.
33. Erikson EH. *Childhood and society*, 2nd. New York: WW. 1963.
34. Bruner JS. Nature and uses of immaturity. *Am Psychol*. 1972;27(8):687.
35. Gardner H. *Art, mind, and brain: a cognitive approach to creativity*. 1982. Report No.: 0465004458.
36. Piaget J. *Play, dreams and imitation in childhood*. 1952.
37. Pehlivan H. *Oyun ve öğrenme*: Anı yayıncılık; 2012.
38. Roopnarine JL, Johnson JE. The need to look at play in diverse cultural settings. *Children's play in diverse cultures*. 1994:1-8.
39. Mead GH. *Mind, self and society*: Chicago University of Chicago Press.; 1934.
40. Bateson G. *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*: University of Chicago Press; 1972.
41. Schwartzman HB. *Transformations: The anthropology of children's play*. 1978.
42. Lynch H. *Infant places, spaces and objects: exploring the physical in learning environments for infants under two*. 2011.
43. Nicolopoulou A. *Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2004;37(2):137-69.

44. Parten MB. Social participation among pre-school children. *J Abnorm Soc Psych.* 1932;27(3):243.
45. Governance C1a. *Play and Leisure Practice Guide for Occupational Therapists who Support People with Disability.* 2015.
46. Meyer A. The philosophy of occupation therapy. *Am J Phys Med Rehabil.* 1922;1(1):1-10.
47. Reilly M. *Play as exploratory learning: Studies of curiosity behavior:* Sage Publications, Inc; 1974.
48. Robinson AL. Play: The arena for acquisition of rules for competent behavior. *Am J Occup Ther.* 1977.
49. Florey L. An approach to play and play development. *Am J Occup Ther.* 1971.
50. Takata N. Play as a prescription. *Play as exploratory learning: Studies in curiosity behaviour.* 1974:209-46.
51. Knox SH. A play scale. *Play as exploratory learning: Studies of curiosity behaviour.* 1974:247-66.
52. Matsutsuyu JS. The interest check list. *Am J Occup Ther.* 1969.
53. Stadnyk R, Townsend EA, Wilcock A. Occupational justice. *Introduction to occupation: The art and science of living.* 2010;2:329-58.
54. Townsend E. Enabling occupation in the 21st century: making good intentions a reality. *Aust Occup Ther J.* 1999;46(4):147-59.
55. Hammell KRW, Beagan B. Occupational injustice: A critique: L'injustice occupationnelle: une critique. *Can J Occup Ther.* 2017;84(1):58-68.
56. Whiteford G. Occupational deprivation: Global challenge in the new millennium. *Br J Occup Ther.* 2000;63(5):200-4.
57. Townsend E, A. Wilcock A. Occupational justice and client-centred practice: A dialogue in progress. *Can J Occup Ther.* 2004;71(2):75-87.
58. Stadnyk R, Townsend, E., Wilcock, A. Occupational justice. In: Christiansen C, Townsend, E., editor. *Introduction to Occupation: The Art of Science and Living.* Second ed. United States of America: Pearson; 2014. p. 307-36.
59. Kronenberg F, Pollard N. Overcoming occupational apartheid: A preliminary exploration of the political nature of occupational therapy. *Occupational therapy without borders: Learning from the spirit of survivors.* 2005;1:59-86.
60. Whiteford G, Townsend E. Participatory occupational justice framework (POJF) 2010: Enabling occupational participation and inclusion. *Occupational therapies without borders.* 2011;2:65-84.
61. Barnett LA. The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play & Culture.* 1991;4(6):51-74.
62. Skard G, Bundy AC. 4 - Test of Playfulness A2 - Parham, L. Diane. In: Fazio LS, editor. *Play in Occupational Therapy for Children (Second Edition).* Saint Louis: Mosby; 2008. p. 71-93.

63. Bateson G. The message "This is play.". *Group processes*. 1956;2:145-241.
64. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. 20 Kasım 1989.
65. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, 5825 (18 Aralık 2008).
66. UNICEF. Dünya Çocuklarının Durumu Raporu-Engelli Çocuklar. 2013.
67. Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (26 Nisan 2011).
68. Sağlık Meslek Mensupları İle Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş Ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik (22 Mayıs 2014).
69. Obafemi-Ajayi T, Settles L, Su Y, Germeroth C, Olbricht GR, Wunsch DC, et al., editors. Genetic variant analysis of boys with Autism: A pilot study on linking facial phenotype to genotype. *Bioinformatics and Biomedicine (BIBM)*, 2017 IEEE International Conference on; 2017: IEEE.
70. Estes A, Zwaigenbaum L, Gu H, John TS, Paterson S, Elison JT, et al. Behavioral, cognitive, and adaptive development in infants with autism spectrum disorder in the first 2 years of life. *J Neurodev Disord*. 2015;7(1):24.
71. MacDonald R, Sacramone S, Mansfield R, Wiltz K, Ahearn WH. Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *J Appl Behav Anal*. 2009;42(1):43-55.
72. Muys V, Rodger S, Bundy AC. Assessment of playfulness in children with autistic disorder: A comparison of the children's playfulness scale and the test of playfulness. *OTJR*. 2006;26(4):159-70.
73. Power TG. *Play and exploration in children and animals*: Psychology Press; 1999.
74. Largo RH, Howard JA. Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months. I: Spontaneous play and imitation. *Dev Med Child Neurol*. 1979;21(3):299-310.
75. Williams E. A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*. 2003;7(4):361-74.
76. Spitzer SL. 14 - Play in Children with Autism: Structure and Experience A2 - Parham, L. Diane. In: Fazio LS, editor. *Play in Occupational Therapy for Children (Second Edition)*. Saint Louis: Mosby; 2008. p. 351-74.
77. Fenson L, Kagan J, Kearsley RB, Zelazo PR. The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*. 1976:232-6.
78. Knox SH. *Play and Play Styles of Preschool Children*: University of Southern California; 1997.
79. Koegel RL, Firestone PB, Kramme KW, Dunlap G. Increasing spontaneous play by suppressing self-stimulation in autistic children. *J Appl Behav Anal*. 1974;7(4):521-8.
80. Ungerer JA, Sigman M. Symbolic play and language comprehension in autistic children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1981;20(2):318-37.

81. Williams E, Costall A, Reddy V. Children with autism experience problems with both objects and people. *J Autism Dev Disord.* 1999;29(5):367-78.
82. Cole M, Cole SR, Lightfoot C. *The development of children: Macmillan; 2005.*
83. Chaudry M, Dissanayake C. Pretend Play in Children With Autism Spectrum Disorders. *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder.* 2015:31.
84. Rutherford MD, Rogers SJ. Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *J Autism Dev Disord.* 2003;33(3):289-302.
85. Hobson JA, Hobson RP, Cheung Y, Caló S. Symbolizing as interpersonally grounded shifts in meaning: social play in children with and without autism. *J Autism Dev Disord.* 2015;45(1):42-52.
86. Knox S. Observation and assessment of the everyday play behavior of the mentally retarded child. Unpublished thesis, University of Southern California. 1968.
87. Knox S. Development and Current Use of the Revised Knox Preschool Play Scale. Parham, L. Diane. In: Fazio LS, editor. *Play in Occupational Therapy for Children (Second Edition).* Saint Louis: Mosby; 2008. p. 55-70.
88. Değirmenci Ş, Uyanık Balat, G. Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi; Muğla, 2016.*
89. Jankovich M, Mullen J, Rinear E, Tanta K, Deitz J. Revised Knox Preschool Play Scale: interrater agreement and construct validity. *Am J Occup Ther.* 2008;62(2):221-7.
90. Bundy AC, Nelson L, Metzger M, Bingaman K. Validity and reliability of a test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research.* 2001;21(4):276-92.
91. Fabrizi SE. Measuring the playfulness of children with special needs in occupational therapist led, caregiver-included community playgroups: Nova Southeastern University; 2014.
92. Brentnall J, Bundy AC, Catherine F, Kay S. The effect of the length of observation on Test of Playfulness scores. *OTJR: 2008;28(3):133-40.*
93. Bundy A. Test of playfulness (ToP) 4.2 manual revised 11/10. Lidcombe, Australia: University of Sydney; 2010.
94. Sicim B, Erden Tantekin, F. . Assessment of playfulness in preschool children: Test of Playfulness. *OMEP World Assembly and Congress; America2015.*
95. Dunn W. *The sensory profile manual.* San Antonio, TX: Psychological Corporation. 1999.
96. Çöpkes Ü. Otistik çocuklarda vestibüler rehabilitasyonun etkisi: İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.; 2013.
97. Pekçetin S. Prematüre Bebeklerde Duyu Bütünleme Müdahale Programının Duyusal İşleme, Emosyonel ve Adaptif Cevaplar Üzerine Etkisi. 2015.

98. Dunn W. The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and young children*. 1997;9:23-35.
99. Kayihan H, Akel BS, Salar S, Huri M, Karahan S, Turker D, et al. Development of a Turkish version of the sensory profile: Translation, cross-cultural adaptation, and psychometric validation. *Perceptual and motor skills*. 2015;120(3):971-86.
100. Kranowitz C. *The Out-of-Sync Child Has Fun, Revised Edition: Activities for Kids with Sensory Processing Disorder*: Penguin; 2006.
101. Libby S, Powell S, Messer D, Jordan R. Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *J Autism Dev Disord*. 1998;28(6):487-97.
102. Bakanlığı S. *Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik*. Ankara: Resmi Gazete. 2010;28603.
103. Cooper RJ. The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*. 2000;7(4):259-76.
104. Rigby P, Gaik S. Stability of playfulness across environmental settings: A pilot study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*. 2007;27(1):27-43.
105. Skaines N, Rodger S, Bundy A. Playfulness in children with autistic disorder and their typically developing peers. *Br J Occup Ther*. 2006;69(11):505-12.
106. Pinchover S. The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in psychology*. 2017;8:2214.
107. Pinchover S, Shulman C. Behavioural problems and playfulness of young children with ASD: the moderating role of a teacher's emotional availability. *Early Child Dev Care*. 2018:1-13.
108. Rentzou K. Greek preschool children's playful behaviour: assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Dev Care*. 2013;183(11):1733-45.
109. Barnett LA, Kleiber DA. Playfulness and the early play environment. *The journal of genetic psychology*. 1984;144(2):153-64.
110. Zachopoulou E, Trevlas E, Tsirikiki G. Perceptions of gender differences in playful behaviour among kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2004;12(1):43-53.
111. Keleş S, Yurt Ö. An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Dev Care*. 2017;187(8):1372-87.
112. Waldman-Levi A, Weintraub N. Efficacy of a crisis intervention in improving mother-child interaction and children's play functioning. *American journal of occupational therapy*. 2015;69(1):6901220020p1-p11.
113. Baker DL, Drapela LA. Mostly the mother: Concentration of adverse employment effects on mothers of children with autism. *The Social Science Journal*. 2010;47(3):578-92.
114. Okimoto AM, Bundy A, Hanzlik J. Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *Am J Occup Ther*. 2000;54(1):73-82.

115. Chan P-C, Chen C-T, Feng H, Lee Y-C, Chen K-L. Theory of Mind Deficit Is Associated with Pretend Play Performance, but Not Playfulness, in Children with Autism Spectrum Disorder. *Hong Kong J Occup Th.* 2016;28:43-52.
116. Watling RL, Deitz J, White O. Comparison of Sensory Profile scores of young children with and without autism spectrum disorders. *Am J Occup Ther.* 2001;55(4):416-23.
117. Tomchek SD, Dunn W. Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *Am J Occup Ther.* 2007;61(2):190-200.
118. Huri M, Mehr BK, Altuntaş O, Kayhan H. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların taktil tercihlerinin karşılaştırılması. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi.* 2014;2(1):21-8.
119. Burns CO, Dixon DR, Novack M, Granpeesheh D. A Systematic Review of Assessments for Sensory Processing Abnormalities in Autism Spectrum Disorder. *Rev J Autism Dev Disord.* 2017;4(3):209-24.
120. White BP, Mulligan S, Merrill K, Wright J. An examination of the relationships between motor and process skills and scores on the sensory profile. *Am J Occup Ther.* 2007;61(2):154-60.
121. Jasmin E, Couture M, McKinley P, Reid G, Fombonne E, Gisel E. Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord.* 2009;39(2):231-41.
122. Watts T, Stagnitti K, Brown T. Relationship between play and sensory processing: A systematic review. *Am J Occup Ther.* 2014;68(2):e37-e46.
123. Bodison SC. Developmental dyspraxia and the play skills of children with autism. *Am J Occup Ther.* 2015;69(5):6905185060p1-p6.
124. Tae-Hyung Y, Tae-Hyun C, Jae-Shin L. The affecting factor on the children's playfulness in South Korea. *International Journal of Bio-Science and Bio-Technology.* 2014;6(5):23-32.
125. Bundy AC, Shia S, Long Q, Miller LJ. How does sensory processing dysfunction affect play? *Am J Occup Ther.* 2007;61(2):201.
126. O'Brien JC, Shirley RJ. Does playfulness change over time? A preliminary look using the Test of Playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research.* 2001;21(2):132-9.
127. Bundy AC, Waugh K, Brentnall J. Developing assessments that account for the role of the environment: An example using the test of playfulness and test of environmental supportiveness. *OTJR.* 2009;29(3):135-43.
128. Balıkcı A. Duyu Bütünleme Terapisinde Çevresel Düzenleme ve Materyalin Önemi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi.* 2013;1(2):97-9.
129. Desha L, Ziviani J, Rodger S. Play preferences and behavior of preschool children with autistic spectrum disorder in the clinical environment. *Phys Occup Ther Pediatr.* 2003;23(1):21-42.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Formu



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 - 1796

Konu :

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 19 ARALIK 2017 SALI
Toplantı No : 2017/27
Proje No : GO 17/547 (Değerlendirme Tarihi: 04.07.2017)
Karar No : GO 17/547- 07

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Esra AKI' nin sorumlu araştırmacı olduğu ve Arş. Gör. Sinem KARS' in yüksek lisans tezi olan, GO 17/547 kayıt numaralı, "4-6 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Beceri ve Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı proje önerisi araştırmının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

- | | |
|------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Prof. Dr. Nurten AKARSU (Başkan) | 10 Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU (Üye) |
| 2. Prof. Dr. Sevdâ F. MÜFTÜOĞLU (Üye) | 11 Yrd. Doç. Dr. Özay GÖKÖZ (Üye) |
| 3. Prof. Dr. M. Yıldırım SARAÇ (Üye) | 12. Doç. Dr. Gözde GİRGİN (Üye) |
| 4. Prof. Dr. Necdet SAGLAM (Üye) | 13. Doç. Dr. Fatma Visal OKUR (Üye) |
| 5. Prof. Dr. Hatice Doğan BUZDOĞAN (Üye) | 14. Doç. Dr. Can Ebru KURT (Üye) |
| 6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL (Üye) | 15. Yrd. Doç. Dr. H. Hüsrev TURNAGÖL (Üye) |
| 7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN (Üye) | 16. Öğr. Gör. Dr. Müge DEMİR (Üye) |
| 8. Prof. Dr. Elmas Ebru YILMAZ (Üye) | 17. Öğr. Gör. Meltem ŞENGELEN (Üye) |
| 9. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNEL (Üye) | 18. Av. Meltem ONURLU (Üye) |

EK 2: Sosyodemografik Bilgi Formu

4-6 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların

Oyun Beceri ve Davranışlarının İncelenmesi Çalışması

Çocuk Ad-Soyad:

Cinsiyet: K E

Tanı:

Rapor Tarihi:

Doğum Tarihi:

Tel:

Çekim Yeri:

Süre:

Hikaye:

Kardeş sayısı ve kardeşlerin yaşları:

Anne mesleği- yaşı:

Baba mesleği- yaşı:

Ailenin gelir durumu:

EK 3: Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği-YKOÖÖÖ

	48 -59 Aylık Form	Puanlama
Alan (Mekân) Yönetimi	Kaba Motor: Artan etkinlik düzeyi, hareket yerine amaca odaklanabilir, kaba motor beceri kolaylığı, dikkat çekmeye çalışır, güç denemeleri, abartılı hareket, tırmanır, hızla koşar, duvara yaslanmış merdivene çıkar, topu dirseğiyle yandan yakalar	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	İlgi: Yaptığı işle gururlanır (örneğin, ürünü gösterir ve ürün hakkında konuşur, arkadaşlarıyla karşılaştırır, resimlerini sergilemekten hoşlanır), karmaşık fikirler, itiş-kakış oyunu	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
Materyal Yönetimi	Kullanma/manipüle etme: artan ince motor kontrolü, hızlı hareketler, kuvvetini kullanır, kaldırır, hızla çeker	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	İnşa etme: Ürünler oluşturur, belirli özgün tasarımlar, karmaşık yapılar inşa eder, 10 parçalı yapboz yapar	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	Amaç: ürün çok önemlidir ve kendini ifade etmek için kullanılır, abartır	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	Dikkat: Bir saate kadar kendi kendine eğlenir, tek bir nesne veya oyunla (temayla) 10- 15 dakika oynar	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
Sembolik Oyun	Taklit: yeni yetişkin senaryolarını(rollerini) biraya getirir (Örneğin, role göre giyinme), gerçeklik önemlidir	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	Dramatizasyon (oyunlaştırma): Yeni bir durum oluşturmak için aşına olduğu bilgileri kullanır (Örneğin, bir hikâyenin ya da televizyon programının konusunu açıklama), başkaları için ya da başkalarıyla rol yapma, daha karmaşık duyguları canlandırır, hikâyeleri sıralar, ev hayatından sihire kadar farklı konuları (temaları) canlandırır, role göre (kostüm) giyinmekten hoşlanır, gösteriş yapar	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
Katılım	Katılım şekli: 2 ya da 3 kişilik işbirlikli gruplar, bir amaca ulaşmak için organize olma, tek başına oynamaktansa başkalarıyla oynamayı tercih eder, basit kuralları olan grup oyunları	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	İşbirliği: Sıraya girer, başkalarının etkinliklerini kontrol etmeye çalışır, buyurgandır, aile ve ev ilişkilerini doğru anlamlandırma, anne-babayı otorite olarak aktarır	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	Mizah: Bilineni çarpıtma (gerçek anlamından saptırma)	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()
	Dil: Kelimelerle oynar, uydurur, uzun açıklamalar yapar, sürekli olarak sorular sorar, etkinlikler düzenlemek için akranlarıyla iletişim kurar, böbürlenir, tehdit eder, maskaralık yapar, tüm şarkıyı (baştan sona) söyler, rolleri ifade etmek için dili kullanır, sözel akıl yürütme	Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 () Bahçe; -1 () 0 () 1 ()

		60 -72 Aylık Form	Puanlama		
Alan (Mekân) Yönetimi	Kaba motor: Daha sakin, iyi bir kas kontrolü ve dengesi, tek ayak üzerinde 5 kereden fazla zıplar, düz bir çizgi üzerinde zıplar, topu sektirir ve yakalar, seker, takla atar, paten kayar, kendini yerden kaldırır		Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 ()		
	İlgi: gerçek yaşam durumlarını kullanma (manipüle etme), işe yarar şeyler yapma, ürünlerin devamlılığı vardır, “gerçekten çalışan” oyuncaklar		Bahçe; -1 () 0 () 1 ()		
Materyal Yönetimi	Kullanma/manipüle etme: Bir şeyler yapmak için alet kullanır, kopyalar, şeklini çıkarır (çizer), maddeleri birleştirir		Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 ()		
	İnşa etme: Anlaşılır ürünler oluşturur, küçük şeyler inşa etmeyi sever, ayrıntılara dikkat eder, ürünleri oyunda kullanır		Bahçe; -1 () 0 () 1 ()		
	Amaç: Gerçekliği taklit eder		Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 ()		
	Dikkat: Tek bir nesne veya oyunla (temayla) 15 dakikadan fazla oynar		Bahçe; -1 () 0 () 1 ()		
Sembolik Oyun	Taklit: Gerçekliğe vurgu yaparak yeni temalar oluşturmaya devam eder-gerçek dünyanın yeniden yorumlanması		Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 ()		
	Dramatizasyon (oyunlaştırma): Hikâyeleri sıralar, kostümler, dekorlar ve kuklalar önemlidir, 3 tane oyuncak bebeği birbiriyle etkileşimli olarak oynatır, rol yapmada diğer çocukları organize eder ve dekoru düzenler		Bahçe; -1 () 0 () 1 ()		
Katılım	Katılım şekli: 3-6 kişilik işbirlikli gruplar, daha karmaşık oyunların ve dramatik oyunun düzenlenmesi, rekabete dayalı oyunlar, adil bir oyunun kurallarını anlar		Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 ()		
	İşbirliği: Grup oyununu kolaylaştırmak için uzlaşmacı davranır, kurallı oyunlar, rollerin dağıtıldığı ve temaların bir amaca yönelik olduğu işbirlikli (ortak çalışmaya dayalı) oyunlar		Bahçe; -1 () 0 () 1 ()		
	Mizah: Sözcüklerin çok yönlü (birden fazla) anlamlarına güler		Sınıf İçi; -1 () 0 () 1 ()		
	Dil: Sosyodramatik oyunlarda öne çıkar (dikkat çeker), dili oyunu düzenlemenin yanı sıra oyunun parçası olarak da kullanır, şimdiki zamanla ilgilenir, yetişkinler gibi sohbet eder, ilişkisel terimleri kullanır, şarkıların anlamlarına uygun olarak şarkı söyler ve dans eder		Bahçe; -1 () 0 () 1 ()		

EK 4: Oyun Severlik Ölçeği-4. Versiyon

Çocuk(#): Yaş: Değerlendirici: İç Mekan: Dış Mekan :	Sıklık 3=Neredeyse Herzaman 2=Çoğu Zaman 1=Bazı Zaman 0=Çok Nadir veya Hiç NA=Uygulanamıyor	Yoğunluk			Beceri 3=Çok Becerikli 2=Ortalama Becerikli 1=Az Becerikli 0=Beceremiyor NA=Uygulanamıyor
		S	Y	B	
Madde		S	Y	B	Yorumlar
Etkin bir şekilde katılır.					
Ne yapacağına karar verir.					
Oyuna devam edecek kadar kendisini ¹ güvende hisseder.					
Oyuna devam edebilmek için önüne çıkan ² engelleri aşmaya çalışır.					
Oyunu daha zor veya daha eğlenceli hale getirmek için değişiklik yapar.					
Oyunda yaramazlık yapar ve arkadaşlarına şaka yollu konuşur.					
Aktivitenin sonucundan daha çok sürecine odaklıdır ³ .					
Oyun sırasında başka birisi ya da başka birşeymiş gibi davranır, nesneyi başka bir nesne gibi ya da aktiviteyi başka bir aktivite gibi görür ⁴ .					
Nesneleri veya diğer insanları alışılmadık biçimde veya farklı yollarla oyuna dahil eder.					
İhtiyaçlarını veya isteklerini karşılamak için diğer oyun arkadaşlarıyla konuşup anlaşmaya çalışır.					
Sosyal oyun içerisine dahil olur.					
Başkalarının oyunlarını destekler.					
Oyun oynayan bir grubun içine dahil olur.					
Diğer çocukların bıraktığı bir oyunu başlatır.					
Soytarlık ya da şaka yapar.					
Paylaşır (Oyuncaklarını, malzemelerini, arkadaşlarını, fikirlerini)					
Yüz ifadeleriyle, sözlü olarak ya da vücut diliyle ⁵ "kendisine nasıl davranılması gerektiğini" anlaşılır şekilde belirtir.					
Başkalarının isteklerine cevap verir.					
Oyun sırasında olumlu duygular gösterir.					
Nesnelerle etkileşime geçer.					
Bir oyundan diğer oyuna geçer.					

EK 5: Oyun Severlik Ölçeği-4. Versiyon Puan Skalası

Item	1	2	3	4	5	6	7	Raw Score	Measure	S.E.
1 katılır sıklık								174	7	1,83
1 karar verir sıklık										
1 güven sıklık										
1 yaramazlık veya şaka sıklık										
1 süreç sıklık										
1 farklı yol sıklık										
1 sosyal oyun sıklık										
1 soytanlık/şaka sıklık										
1 nasıl davranılacağı sıklık										
1 katılır yoğunluk										
1 engelleri aşar yoğunluk										
1 sosyal oyun yoğunluk										
1 olumlu duygu yoğunluk										
1 nesnelere etkileşim yoğunluk										
1 katılır beceri										
1 değişiklik beceri										
1 yaramazlık veya şaka beceri										
1 -miş gibi beceri										
1 farklı yol beceri										
1 anlamaya çalışma beceri										
1 sosyal oyun beceri										
1 destekler beceri										
1 dahil olur beceri										
1 başlatır beceri										
1 paylaşır beceri										
1 nasıl davranılacağı beceri										
1 cevap verir beceri										
1 nesnelere etkileşim beceri										
1 geçer beceri										
0 katılır sıklık										
0 karar verir sıklık										
0 güven sıklık										
0 yaramazlık veya şaka sıklık										
0 süreç sıklık										
0 farklı yol sıklık										
0 sosyal oyun sıklık										
0 soytanlık/şaka sıklık										
0 nasıl davranılacağı sıklık										
0 katılır yoğunluk										
0 engelleri aşar yoğunluk										
0 sosyal oyun yoğunluk										
0 olumlu duygu yoğunluk										
0 nesnelere etkileşim yoğunluk										
0 katılır beceri										
0 değişiklik beceri										
0 yaramazlık veya şaka beceri										
0 -miş gibi beceri										
0 farklı yol beceri										
0 anlamaya çalışma beceri										
0 sosyal oyun beceri										
0 destekler beceri										
0 dahil olur beceri										
0 başlatır beceri										
0 paylaşır beceri										
0 nasıl davranılacağı beceri										
0 cevap verir beceri										
0 nesnelere etkileşim beceri										
0 geçer beceri										
	0	1	2	3	4	5	6	172	6	1,01
	0	1	2	3	4	5	6	169	5	0,8
	0	1	2	3	4	5	6	168	4	0,44
	0	1	2	3	4	5	6	166		
	0	1	2	3	4	5	6	160	3	0,31
	0	1	2	3	4	5	6	155		
	0	1	2	3	4	5	6	150	2	0,23
	0	1	2	3	4	5	6	140		
	0	1	2	3	4	5	6	130	1	0,18
	0	1	2	3	4	5	6	120		
	0	1	2	3	4	5	6	110	0	0,17
	0	1	2	3	4	5	6	100		
	0	1	2	3	4	5	6	90		
	0	1	2	3	4	5	6	80	-1	0,18
	0	1	2	3	4	5	6	70		
	0	1	2	3	4	5	6	60		
	0	1	2	3	4	5	6	50		
	0	1	2	3	4	5	6	40		
	0	1	2	3	4	5	6	30	-2	0,22
	0	1	2	3	4	5	6	20		
	0	1	2	3	4	5	6	14	-3	0,3
	0	1	2	3	4	5	6	10		
	0	1	2	3	4	5	6	8	-4	0,43
	0	1	2	3	4	5	6	2	-5	0,72
	0	1	2	3	4	5	6	0	-6	1,01
	0	1	2	3	4	5	6	0	-7	1,83

EK 6: Duyu Profili



Tanı:

TC:

DUYU PROFİLİ

Winnie Dunn, PhD, OTR, FAOTA

Bakım Veren Anketi

Çocuğun adı-soyadı:

Doğum tarihi:

Tarih:

Dolduran kişinin ismi:

Çocuğa yakınlığı (anne, baba, vb.):

Hizmet veren kişi:

Tel:

Testin Açıklaması:

- Lütfen çocuğunuzun ankette belirtilen davranışları ne kadar sıklıkla yaptığını en iyi tanımlayan kutuyu işaretleyin.

- Lütfen tüm ifadeler için cevap verin, eğer hiç gözlemlemediğiniz veya çocuğunuza hiç uymadığını düşündüğünüz bir davranış olduğu için yorum yapamıyorsanız, o soru sayısının üzerine X işareti koyun.

- Her bölümün sonuna düşüncelerinizi yazın (ham skor satırına yazmayın).

- Cevapları işaretlemek için aşağıdaki kılavuzu kullanın. Test sırasında her soruda belirtilen davranışı, çocuğun ne sıklıkla yaptığı soruldu.

- Her soruda cevap olarak:

Her zaman (normal davranış süresi zamanın %0'ı)



Sıklıkla (normal davranış süresi zamanın %25'i)




Ara sıra (normal davranış süresi zamanın %50'si)
























Nadiren (normal davranış süresi zamanın %75'i)



























Hiçbir zaman (normal davranış süresi zamanın %100'ü)




















DUYUSAL İŞLEM
























Madde	A. Duyma İşlemi	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	1	Beklenmedik ya da yüksek gürültüye karşı olumsuz cevap verir (örn: köpek havlaması, elektrik süpürgesi, saç kurutma makinesinden çıkan sestten dolayı ağlar ya da saklanır).				
	2	Sesten korumak için kulaklarını elleriyle kapatır.				
	3	Radyo açık olduğu zaman verilen görevi tamamlamakta zorluk çeker.				
	4	Etrafta çok fazla ses var ise dikkati dağınık ya da işlerini yaparken zorlanır.				
	5	Geri plandan ses geldiğinde çalışamaz (örneğin vantilatör ya da buzdolabı).				
	6	Söylediklerinizi duymamış gibi davranır (örneğin dediğinizi yapmaz, sizi yok sayar).				
	7	İsmi söylendiğinde cevap vermez fakat siz çocuğunuzun işitmesinin normal olduğunu bilirsiniz.				
	8	Tuhaf seslerden hoşlanır, sırf gürültü çıkarmak için gürültü yapar.				
Toplam skor						
Madde	B. Görme İşlemi	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	9	Karanlıkta olmayı tercih eder.				
	10	Parlak ışıktan kaçınır ya da rahatsız olduğunu ifade eder (örneğin araba camından vuran güneş ışığından kaçınır).				
	11	Karanlıkta olmaktan mutluluk duyar.				
	12	Karışık zemin üzerindeki objeleri bulmaya çalışırken huzursuz olur (karışık çekmece bir çekmece gibi)				
	13	Yapboz parçalarını birleştirmede zorlanır (aynı yaştaki çocuklarla karşılaştırıldığında).				
	14	Diğer kişiler parlak ışığa adapte olurken, o parlak ışıktan rahatsız olur.				
	15	İşıktan gözlerini korumak için gözlerini kapatır ya da kısarak bakar.				
	16	Objelere ve insanlara yoğun ya da dikkatli bakar (örneğin gözlerini diker).				




	17	Karışık zemin üzerindeki objeleri bulmaya çalışırken zorlanır (örneğin dağınık bir odadaki ayakkabıyı ya da karışık bir çekmedeki sevdiği oyuncasını bulma).					
Toplam skor							
Madde	C. Vestibüler İşlemi		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
→	18	Ayaklarının yerle teması kesildiğinde endişeli ve stresli olur.					
→	19	Tepetaklak olduğu aktivitelerden hoşlanmaz (örneğin takla atmak, güreşmek).					
→	20	Oyun parkındaki araçlardan ya da hareket eden oyuncaklardan kaçınır (örneğin salıncak, atlı karınca).					
→	21	Arabanın içindeyken sürülmesinden hoşlanmaz .					
→	22	Eğildiğinde ya da sarktığında bile başını dik pozisyonda tutar (örneğin aktivite sırasında sabit pozisyon/postürünü korur).					
→	23	Masa ya da lavabo eğildikten sonra yönünü şaşıır (örneğin düşer ya da sendeler).					
→	24	Sürekli hareket ve günlük ister ve bu durum günlük işlerini yapamamasına neden olur (örneğin düzgün oturamaz, huzursuz olur).					
→	25	Sürekli hareketli aktivite ister (örneğin erişkin biri tarafından döndürülmek, atlıkarıncaya binmek, oyun parkı araçları ve hareket eden oyuncaklar).					
→	26	Gün boyunca sıklıkla kendi kendine döner (örneğin baş dönmesi hissinden hoşlanır).					
→	27	Bilinçsizce sallanır (örneğin televizyon izlerken).					
→	28	Sandalye/sıra/zemin üzerinde sallanır.					
Toplam skor							
Madde	D. Dokunma işlemi		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	29	Düzensiz/kirli olmaktan kaçınır (hamur, kum, parmak boyası, yapıştırıcı ve bant kullanmaktan kaçınma).					
	30	Kendine bakım aktiviteleri sırasında huzursuz/stresli olduğunu ifade eder (saç kesimi, yüz yıkama, tırnak kesimi sırasında ağlar ya da kavga eder).					

	31	Ilık havalarda uzun kollu giyinmeyi ya da soğuk günlerde kısa kollu giysiler giymeyi tercih eder.					
	32	Diş bakımı veya diş fırçalama sırasında huzursuzlaşır (örneğin ağlama ya da kavga etme).					
	33	Belli kumaşlara karşı hassastır (özellikle belirli bazı kıyafetlere ya da yatak çarşaflarına karşı).					
	34	Ayakkabılardan ya da çoraplardan rahatsız olur.					
	35	Yalınayak dolaşmaktan kaçınır (özellikle kumda ya da çimenlerin üstünde).					
	36	Dokunmaya karşı duygusal veya saldırgan davranır.					
	37	Su sıçramasından kaçınır.					
	38	Sıraya girmekte ya da diğer insanlara yakın durmakta zorlanır.					
	39	Başkası tarafından dokunulan bir yeri ovar ya da çizer.					
	40	Başkalarına rahatsızlık verecek ölçüde insanlara ve objelere dokunur.					
	41	Belli oyuncaklara, yüzeylere ve dokulara dokunmak için alışılmamış şekilde istek gösterir (örneğin sürekli objelere dokunmak).					
	42	Ağrı ve ısı farkındalığı azalmıştır.					
	43	Herhangi biri sırtına ya da koluna dokunduğunda zaman fark etmemiş gibi gözükür (örneğin farkında olmaz).					
	44	Ayakkabı giymekten kaçınır, yalınayak olmaktan hoşlanır.					
	45	İnsanlara ve objelere dokunur.					
	46	Elleri ya da yüzü kirli olduğunda, bunun farkında değilmiş gibi görünür.					
Toplam skor							
Madde	E. Çoklu (Karışık) Duysal İşlem		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	47	Kolayca kaybolur.					
	48	Dikkatini bir şeye toplamada zorlanır.					
	49	Odada olup bitenden uzak görünür.					
	50	Çevresindeki aktivitelerle hiç ilgilenmiyor gözükür.					
	51	Tanıdık çevrede bile insanlara ve eşyaya yapışıp kalır.					
	52	Ayak parmakları üzerinde yürür.					
	53	Elbiselerini buruşuk, kırışik, ters bırakır.					
Toplam skor							

Madde		F. Oral Duysal İşlem	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	54	Ağızına bir şey alınca öğürür veya kusar.					
	55	Normalde çocukların sevdiği yiyecekleri sevmez.					
	56	Aynı tattaki yiyecekleri tercih eder.					
	57	Belli yiyecek kıvamı ve ısısına göre kendini sınırlar.					
	58	İştahsızdır, aynı yiyecek kıvamı ister.					
	59	Yenilmeyen objeleri koklar (devamlı olarak).					
	60	Belli kokular için güçlü isteği vardır.					
	61	Belli tatlar için güçlü istek gösterirler.					
	62	Belli yiyecekleri çok fazla isterler.					
	63	Belli tatları ve kokuları arayıp bulurlar.					
	64	Yiyecek olmayan eşyaları çiğner ya da yalar.					
	65	Objeleri ağızına götürür (kalem, el gibi).					
Toplam skor							
Madde		G. Endurans ve tonusla ilgili duysal işlem	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	66	Kalıp gibi çok yavaş hareket eder.					
	67	Çabuk yorulur, belli vücut pozisyonunu korurken.					
	68	Eklemlerini kilitler.					
	69	Kasları güçsüz görünür.					
	70	El kavraması gevşektir.					
	71	Yaşlıtlarına göre ağır şeyleri kaldıramaz.					
	72	Hareket ederken bile dayanarak durur.					
	73	Dayanıklılığı azdır.					
	74	Uyuşuk, hımbıl görünür.					
Toplam skor							
Madde		H. Hareket ve Vücut Pozisyonu ile ilgili düzenlemeler	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	75	Kaza geçirmeye yatkın görünür.					
	76	Aşağı inerken, yukarı çıkarken ve dönemeçleri dönerken heyecanlanır.					
	77	Düşmekten korkar.					
	78	Yürürken düz veya tümsek olup olmadığına dikkat etmez, tırmanmaktan ve zıplamaktan korkmaz.					
	79	Duvarlara ve korkuluğa tutunarak yürür.					

	80	Oyun oynarken normalde olmayan riskler alır. ^{SEP} (ağaca tırmanırken veya mobilya üstüdeyken atlamak gibi).					
	81	Oyun sırasında kendini korumaz aktivite yaparken hareket veya tırmanma riski alır.					
	82	Bakmak istediği tarafa tüm vücuduyla döner.					
	83	Kişisel güvenliğini koruma düşüncesi olmadan hareket eder.					
Toplam skor							
Madde	I. Aktivite Seviyesini Etkileyen Hareket Düzenlemeleri		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	84	Sürekli hareketli aktivite ister.					
	85	Günün çoğunu hareket gerektirmeyen oyunlarla geçirir (sabit, basit).					
	86	Devamlı oturacağı, sessiz oyunları tercih eder (TV, bilgisayar).					
	87	Oturarak oynanan oyunları ister, yeni oyunlarında aynı olmasını ister.					
	88	Oturarak yapılan aktiviteleri tercih eder.					
	89	Hareketli aktivitelerde aşırı heyecanlanır.					
	90	Devamlı hareket halindedir.					
	91	Sessiz oyun aktivitelerinden kaçınır.					
Toplam skor							
Madde	J. Duygusal cevaplarını etkileyen duygusal girdilerin düzenlenmesi		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	92	Diğer çocuklara göre korunmaya daha çok ihtiyacı vardır.					
	93	Kişisel hijyende kendine has kuralları vardır.					
	94	Başka insanlara aşırı sevgi gösterir (yapmacık, yapay sevgi).					
	95	Duyguların vücut diliyle veya mimiklerle anlatımını algılayamaz.					
Toplam skor							
Madde	K. Duygusal cevapları ve aktivite düzeyini etkileyen görsel uyarının düzenlenmesi		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	96	Göz kontağı kurmaktan kaçınır.					
	97	İnsanlara ve objelere yoğun ve dikkatli bakar.					
	98	Odadaki hareket eden her şeye bakar.					
	99	Odaya birisi girince umursamaz, yok sayar.					
Toplam skor							

Madde		L. Duygusal-sosyal cevaplar	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	100	Kendini sevmez.					
	101	Olgunlaşma düşüncesi konusunda zorluk çeker.					
	102	Eleştirilere hassastır.					
	103	Kesin korkuları vardır.					
	104	Endişeli görünürler.					
	105	Başarısız olduğu zaman sinir nöbetleri geçirir.					
	106	Normal duygusal tepkisini verirken kaybettiğini göstermez, güçlü görünmek ister.					
	107	İnatçıdır, işbirliği yapmaz.					
	108	Öfke nöbetleri yaşar.					
	109	Yenilgiyi hayal kırıklığını kabul etmez.					
	110	Çabuk ağlar.					
	111	Aşırı ciddidir.					
	112	Arkadaş edinmede zorlanır.					
	113	Kabus görür.					
	114	Korkuları yaşantısını etkiler, sekteye uğratar.					
	115	İnsani duyguları (gülme, ağlama gibi) göstermez.					
	116	Duygularını dışarı yansıtmaz.					
Toplam skor							
Madde		M. Duyusal işlemin davranışsal sonuçları	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	117	Kendi kendine konuşur.					
	118	Yazısı okunamaz.					
	119	Satır arasına yazar veya çizgi dışına taşırarak boyama yapar.					
	120	Bir şeyi yaparken normalden farklı yollar kullanır (zamanı boşuna harcar, çok yavaş hareket eder).					
	121	Yapılmış planları değiştirmede zorlanır, toleransı azdır.					
	122	Rutinlerinden vazgeçmede çok az toleransı vardır.					
Toplam skor							

Madde	N. Tepki verme eşiğini tanımlayan maddeler		Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
 123		Aktiviteden aktiviteye devamlı geçtiği için oyun oynayamaz.					
 124		Devamlı objeleri koklar.					
 125		Çok güçlü kokuları koklamaz gibi görünür.					
Toplam skor							

EK 7: Duyu Profili Referans Puan Tablosu

DUYUSAL İŞLEM						
		<i>Diğerlerine göre daha az</i>			<i>Diğerlerinden daha fazla</i>	
	Ham Puan	Kesin Fark	Muhtemel Fark	Tipik Performans	Muhtemel Fark	Kesin Fark
Duyusal İşleme						
A. Duyma İşlemi	/ 40	**	40 --- 39	38 --- 30	29 --- 26	25 --- 8
B. Görme İşlemi	/ 45	**	45 --- 42	41 --- 32	31 --- 27	26 --- 9
C. Vestibüler İşlem	/ 55	**	**	55 --- 48	47 --- 45	44 --- 11
D. Dokunma İşlem	/ 90	**	90 --- 89	88 --- 73	72 --- 65	64 --- 18
E. Çoklu Duysal İşlem	/ 35	**	35 --- 34	33 --- 27	26 --- 24	23 --- 7
F. Oral Duysal İşlem	/ 60	**	60	59 --- 46	45 --- 40	39---12
Modülasyon						
G. Endurans ve Tonusla İlgili Duysal İşlem	45	**	**	45 --- 39	38 --- 36	35 --- 9
H. Hareket ve Vücut pozisyonu ile ilgili Düzenlemeler	/ 50	**	50	49 --- 41	40 --- 36	35 --- 10
I.Aktivite Seviyesini Etkileyen Hareket Düzenlemeleri	/ 35	35 --- 34	33 --- 31	30 --- 23	22 --- 19	18 --- 7
J.Duyusal Cevaplarını Etkileyen Duyusal Girdilerin Düzenlenmesi	/ 20	**	**	20 --- 16	15 --- 14	13 --- 4
K.Duyusal Cevapları ve Aktivite Seviyesini Etkileyen Görsel Girdilerin Düzenlenmesi	/ 20	**	20	19 --- 15	14 --- 12	11 --- 4
Davranış ve Sosyal Cevaplar						
L.Duyusal ve Sosyal Cevaplar	/ 85	**	85 --- 80	79 --- 63	62 --- 55	54 --- 17
M.Duyusal İşlemin Davranışsal Sonuçları	/ 30	**	30 --- 29	28 --- 22	21 --- 19	18 --- 6
N.Tepki Verme Eşiğini Tanımlayan Maddeler	/ 15	**	**	15 --- 12	11 --- 10	9 --- 3

MODÜLASYON						
		<i>Diğerlerine göre daha az</i>		<i>Diğerlerinden daha fazla</i>		
Faktörler	Ham Puan	Kesin Fark	Muhtemel Fark	Tipik Performans	Muhtemel Fark	Kesin Fark
1. Duyusal girdi arama	/ 85	**	85 --- 82	81 --- 63	62 --- 55	54 --- 17
2. Duyusal tepki	/ 80	**	80 --- 75	74 --- 57	56 --- 48	47 --- 16
3. Düşük endurans / tonus	/ 45	**	**	45 --- 39	38 --- 36	35 --- 9
4. Oral duyu hassasiyeti	/ 45	**	45	44 --- 33	32 --- 27	26 --- 9
5. Dikkatsizlik/dikkat dağınıklığı	/ 35	**	35 --- 33	32 --- 25	24 --- 22	21 --- 7
6. Zayıf kayıt	/ 40	**	**	40 --- 33	32 --- 30	29 --- 8
7. Duyu hassasiyeti	/ 20	**	**	20 --- 16	15 --- 14	13 --- 4
8. Hareketsiz	/ 20	**	20 --- 18	20 --- 12	11-10	9 --- 4
9. Algısal ince motor	/ 15	**	**	15 --- 10	9 --- 8	7 --- 3

DAVRANIŞAL VE DUYGUSAL CEVAPLAR						
		<i>Diğerlerine göre daha az</i>		<i>Diğerlerinden daha fazla</i>		
Çeyrek Daire (Quadrant)	Ham Puan	Kesin Fark	Muhtemel Fark	Tipik Performans	Muhtemel Fark	Kesin Fark
1. Kayıt	/ 75	**	75 --- 73	72 --- 64	63 --- 59	58 --- 15
2. Arayış	/ 130	**	130 --- 124	123 --- 103	102 --- 92	91 --- 26
3. Hassasiyet	/ 100	**	100 --- 95	94 --- 81	80 --- 73	72 --- 20
4. Kaçınma	/ 145	**	145 --- 141	140 --- 134	133 --- 113	112 --- 103

ÖZGEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER

ADI, SOYADI:	SİNEM KARS
DOĞUM TARİHİ ve YERİ:	14.02.1993- KAYSERİ
HALEN GÖREVİ: Araştırma Görevlisi	
YAZIŞMA ADRESİ: Hacettepe Üniversitesi Merkez Kampüs Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü 06100 Samanpazarı/Altındağ/ Ankara	
TELEFON: 0536-8869503 iş: 0312-3052560	
E-MAIL: snmkrs@hotmail.com	

2. EĞİTİM

YILI	DERECESİ	ÜNİVERSİTE	ÖĞRENİM ALANI
2010-2014	LİSANS	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	ERGOTERAPİ

3. AKADEMİK DENEYİM

GÖREV DÖNEMİ	ÜNVAN	BÖLÜM	ÜNİVERSİTE
2014-	Araştırma Görevlisi	ERGOTERAPİ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

4. ÇALIŞMA ALANLARI

ÇALIŞMA ALANI	ANAHTAR SÖZCÜKLER
Duyu bütünlendirme tedavisi, katılım	Sensory integration, participation

A. YAYINLAR VE ATIFLAR

Akyürek, G., Kars, S., Bumin, G. (2018). The Determinants of Occupational Therapy Students' Attitudes: Mindfulness and Well-Being. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 242-250., Doi: 10.5539/jel.v7n3p242 (Yayın No: 4207300).

Çocuklarda Ergoterapi Çocukların Aktivite ve Rollerini Anlama ve Katılımı Sağlama, Bölüm adı:(Okul Dışında Çocuğu Katılımı) (2017)., **Kars, S.**, Hipokrat, Editör: Bumin, Gonca, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 304, ISBN:978-1-4051-2456-0, Türkçe(Kitap Tercümesi), (Yayın No: 3802277).

Huri, M., **Kars, S.**, Kayıhan, H. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklarda El Manipülasyon Becerilerinin İncelenmesi. Uluslararası Kapanış Kongresi “Ergoterapi ve Rehabilitasyon”, 5(3), 328-328. (Özet Bildiri/Poster)(Yayın No:3801863).

Kars, S., Akyürek, G., Akı, E. (2017). Ergoterapi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Stresle Baş Etme Tarzları Ve İletişim Becerileri. 4th International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3777721)

Kars, S., Huri, M., Kayıhan, H. (2017). Sensory Processing Issues Associated with Adaptive Behavior and Participation of a Child with Bardet Biedl Syndrom: A Case Study. 29th EACD Conference (Özet Bildiri/Poster)(Yayın No:3378174).

Akyürek, G., **Kars, S.**, Bumin, G. (2016). Ergoterapi Bölümü Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık ve İyilik Hali ile Engellilere Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. III nd International Eurasian Educational Research Congress-3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3377594).

Kars, S., Uyanık, M. (2014). Ankara İskitler Bölgesi Geri Dönüşüm İşçilerinin Aktivite ve Rol Profillerinin Belirlenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 149-158.