Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ) – Sport, Education and Child (SEC)
ISSN: 2791-643X

Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Alt Beceri Düzeyinde İncelenmesi

Nuran ÇALIŞ TOKTANIŞ*, İlkay ULUTAŞ[2]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Orijinal Araştırma
Geliş Tarihi: 05.07.2026
Kabul Tarihi: 14.08.2026
Yıl: 2026 | Cilt: 6 | Sayı: 3 | Sayfa: 1- 21
DOI: 10.5505/sec.2026.83007

***Sorumlu Yazar:** Nuran ÇALIŞ TOKTANIŞ

Alıntılama: Çalış Toktanış, N. & Ulutaş, İ. (2026). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin alt beceri düzeyinde incelenmesi. *Spor, Eğitim ve Çocuk, 6*(3), 1-21.

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir etik kurul beyanı gerekmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın yazım sürecinde yapay zeka tabanlı araçlardan dil düzenleme amacıyla yararlanılmıştır. İçerik üretimi, veri analizi ve yorumlama süreçlerinde yapay zekadan yararlanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği yazar tarafından oluşturulmuş, gözden geçirilmiş ve onaylanmıştır.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

[NÇT]: Kavramsallaştırma, Tasarım, Veri Toplama ve/veya İşleme, Analiz ve/veya Yorumlama, Literatür Taraması, Yazım,
[İU]: Kavramsallaştırma, Tasarım, Danışmanlık, Analiz ve/veya Yorumlama, Eleştirel Gözden Geçirme.

---

[1] **Sorumlu Yazar,** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: nuran.calis@gmail.com ORCID: 0000-0002-0969-9466
[2] Gazi Üniversitesi, Ankara, e-mail: uilkay@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-2234-0773

Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)
Sport, Education and Child (SEC)

Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Araştırmaların Alt Beceriler Açısından İncelenmesi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2002–2026 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası okul öncesi sesbilgisel farkındalık çalışmalarında sözcük, hece, uyak ve sesbirim farkındalığına ilişkin alt becerilerin dağılımını belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada 32 akademik çalışma veri kaynağı olarak ele alınmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İncelenen çalışmalar, araştırmacılar tarafından oluşturulan Sesbilgisel Farkındalık Alt Beceri Matrisi doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulgular, sesbirim farkındalığının incelenen çalışmalarda en fazla ele alınan ana boyut olduğunu, uyak ve hece farkındalığına da çalışmaların büyük bölümünde yer verildiğini ortaya koymuştur. Sözcük farkındalığı ise diğer ana boyutlara göre daha az sayıda çalışmada ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası çalışmalar karşılaştırıldığında bazı alt becerilerde benzer, bazı alt becerilerde ise farklı dağılımlar belirlenmiştir. Araştırma, okul öncesi sesbilgisel farkındalık alanyazınının alt beceri düzeyindeki görünümüne ilişkin betimsel bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık, okul öncesi dönem, erken çocukluk eğitimi.*

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the distribution of sub-skills related to word, syllable, rhyme, and phoneme awareness in national and international studies on preschool phonological awareness published between 2002 and 2026. The study was conducted within a qualitative research approach based on document analysis. A total of 32 academic studies were included as data sources, and the data were analyzed through content analysis. The studies were evaluated using the Phonological Awareness Sub-Skill Matrix developed by the researchers. The findings showed that phoneme awareness was the most frequently addressed main dimension, while rhyme and syllable awareness were also included in a large proportion of the studies. Word awareness, in contrast, was addressed in fewer studies than the other main dimensions. Comparisons between national and international studies revealed similar distributions for some sub-skills and different distributions for others. Overall, the study provides a descriptive framework for understanding the preschool phonological awareness literature at the sub-skill level.

Keywords: *Phonological awareness, early literacy, preschool period, early childhood education.*

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların formal okuma yazma öğretimine başlamadan önce sözlü dilin yapısını ve yazılı dilin işlevini fark etmeye başladıkları bir dönemdir. Bu dönemde desteklenen erken okuryazarlık becerileri, çocuğun ilkokuldaki okuma yazma öğrenme sürecine temel oluşturmaktadır (Rachmani, 2020). Erken okuryazarlık sözcük bilgisi, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama ve yazı yazma gibi birbiriyle ilişkili becerilerden oluşmaktadır (Kargın vd., 2015; Rohde, 2015). Bu beceriler içinde sesbilgisel farkındalık, çocuğun konuşma dilindeki ses yapısını fark etmesi ve bu yapı üzerinde zihinsel işlemler yapabilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Sesbilgisel farkındalık, çocuğun konuşma dilinin anlamından bağımsız olarak ses yapısına dikkat edebilmesi, sözcüklerin daha küçük dil birimlerinden oluştuğunu fark etmesi ve bu birimler üzerinde ayırma, birleştirme, eşleştirme, atma ya da üretme gibi işlemler yapabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Anthony & Lonigan, 2004). Bu beceri harf bilgisi ve harf-ses eşleştirmesiyle ilişkili olmakla birlikte onlardan kavramsal olarak farklıdır. Harf bilgisi yazılı sembollerin tanınmasına dayanırken sesbilgisel farkındalık öncelikle sözlü dilin ses yapısına yöneliktir (Piasta & Wagner, 2010).

Alanyazında sesbilgisel farkındalık becerilerinin erken okuma, sözcük çözümleme, okuduğunu anlama ve sonraki okuma başarısıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Güldenoğlu vd., 2016). Wagner ve Torgesen (1987) yaptıkları araştırmada fonolojik işlemleme becerilerinin okuma edinimindeki rolünü vurgulamıştır. Ehri vd.'nin (2001) meta-analizi ise fonemik farkındalık öğretiminin çocukların okuma öğrenmelerini desteklediğini göstermiştir. Melby-Lervåg vd. (2012), fonolojik farkındalığın okuma gelişimi açısından güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Güncel çalışmalar, erken dönemde sesbirim farkındalığına yönelik öğretimin ve erken okuryazarlık becerilerinin okuma gelişimiyle ilişkisini desteklemeyi sürdürmektedir (Erbeli vd., 2024; Kargın vd., 2023). Bu nedenle sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık sürecinde yalnızca destekleyici bir beceri olarak değil, çocuğun okuma yazmaya geçişini kolaylaştıran temel dil becerilerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı gibi farklı düzeylerden oluşan çok boyutlu bir beceri alanıdır (Kargın vd., 2015; Kazanoğlu vd., 2020; Schuele & Boudreau, 2008). Bu kapsamda sözcük farkındalığı, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri bir araya getirerek cümle oluşturma gibi becerileri kapsar. Hece farkındalığı, sözcükleri hecelere ayırma, hece birleştirme, sayma ve atma gibi becerileri içerir. Uyak farkındalığı, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, uyaklı sözcükleri eşleştirme ve uyak üretme gibi becerilerle ilişkilidir. Sesbirim farkındalığı ise başlangıç sesini bulma, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, son sesi ayırt etme, seslere ayırma, ses atma ve sesleri birleştirme gibi becerileri kapsamaktadır (International Literacy Association, 2020; Phillips vd., 2008). Bu alt beceriler, üzerinde çalışılan dil biriminin yanı sıra çocuklardan beklenen işlem bakımından da farklılaşmaktadır. Örneğin uyaklı sözcükleri fark etme ya da aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme görevlerinde çocuklardan ses benzerliklerini ayırt etmeleri beklenirken; ses atma, ses ekleme ya da belirli bir başlangıç sesine göre yeni sözcük üretme görevlerinde ses yapısı üzerinde doğrudan işlem yapmaları beklenmektedir (Gillon, 2017; Goswami & Bryant, 2016; Schuele & Boudreau, 2008). Bu farklılık, sesbilgisel farkındalık çalışmalarının genel beceri düzeyinin yanı sıra alt beceri ve görev türü düzeyinde incelenmesini önemli hâle getirmektedir (Akdal & Kargın, 2019; Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Türkiye'de okul öncesi eğitim programlarında erken okuryazarlık becerilerinin son yıllarda daha açık biçimde tanımlandığı görülmektedir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda erken okuryazarlık becerileri içinde cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin hece ya da hecelerden oluştuğunu fark etme, uyaklı sözcükleri fark etme, sözcüklerin ilk ve son seslerini söyleme ve bu seslerden yeni sözcükler üretme gibi alt öğrenme çıktıları açık biçimde yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Temur ve Dayan'ın (2025) 2013 ve 2024 okul öncesi programlarını erken okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırdığı çalışma, okul öncesi programların erken okuryazarlık boyutunda daha ayrıntılı incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte program düzeyinde becerilerin tanımlanmış olması, uygulama ve araştırmalarda bu becerilere benzer ölçüde yer verildiği anlamına gelmemektedir (Kartal & Güner, 2017). Özbek vd. (2025), okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında sözel dil, sözcük dağarcığı ve görsel algı becerilerine daha fazla; harf bilgisi, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerilerine ise daha az yer verdiklerini belirlemiştir.

Ulusal alanyazında sesbilgisel farkındalığı destekleyen çalışmaların farklı uygulama biçimlerine yöneldiği görülmektedir. Dijital oyun temelli programların 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklediğini gösteren çalışmalar (Göle & Temel, 2023; Göle & Temel, 2024), bu beceri alanının dijital öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Parpucu ve Güler Yıldız'ın (2023) mesleki gelişim programına dayalı çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgisi ve sınıf içi öğretim niteliğinin desteklenmesinin çocukların becerilerine de yansıyabileceğini ortaya koymuştur. Sözlü ve tekerlemeli geleneksel çocuk oyunlarının sesbilgisel farkındalık üzerindeki etkisini inceleyen Şepitci Sarıbaş ve Sarıbaş (2025) ile müzik temelli etkinliklerin fonolojik farkındalık üzerindeki etkisini ele alan Duran ve Yılmaz (2026) ise ritim, melodik tekrarlar ve tonlama çalışmalarının okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığı destekleyebilecek doğal bağlamlar sunduğunu göstermektedir. Uluslararası alanyazında da okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın tek başına ele alınmaması, farklı etkinlik ve becerilerle birlikte desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Cusiter vd., 2025; Fernández-Otoya vd., 2022).

Bu birikime karşın sesbilgisel farkındalığın araştırmalarda hangi alt beceriler ve görevler üzerinden ele alındığının ayrıca incelenmesine gereksinim bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık genel bir beceri alanı olarak ele alınabilmekle birlikte, bu beceriyi değerlendirmede kullanılan görevler üzerinde çalışılan dil birimi ve çocuktan beklenen işlem bakımından farklılaşmaktadır (Anthony vd., 2003; Anthony & Lonigan, 2004; Stahl & Murray, 1994). Nitekim ölçme çalışmalarında sözcük, hece, uyak ve sesbirim gibi farklı dil birimlerinin yanı sıra fark etme, ayırma, birleştirme, atma ve üretme gibi farklı görevlerin kullanılabildiği görülmektedir (Kiss & Csapó, 2025; Meira vd., 2023). Bu çeşitlilik, çalışmaların yalnızca genel "sesbilgisel farkındalık" başlığı üzerinden değerlendirilmesinin hangi alt becerilerin ve görev türlerinin ele alındığını ortaya koymak açısından yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle okul öncesi sesbilgisel farkındalık çalışmalarında hangi alt becerilere yer verildiğinin belirlenmesi, alanyazındaki mevcut görünümün daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı, 2002–2026 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası okul öncesi sesbilgisel farkındalık çalışmalarında sözcük, hece, uyak ve sesbirim farkındalığına ilişkin alt becerilerin dağılımını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, incelenen çalışmalarda sözcük, hece, uyak ve sesbirim farkındalığı ana boyutlarına ne ölçüde yer verildiği, bu boyutlara ilişkin alt becerilerin nasıl bir dağılım gösterdiği, alt becerilerin ulusal ve uluslararası çalışmalardaki dağılımlarının nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırmanın, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığı genel bir beceri alanı olarak ele almak yerine, çalışmalarda yer verilen alt becerileri ortaya koyarak alanyazının alt beceri düzeyindeki görünümüne ilişkin daha ayrıntılı bir çerçeve sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilişkili yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan nitel bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerini ele alan ulusal ve uluslararası çalışmalar doküman olarak incelenmiş; çalışmalarda yer verilen alt beceriler ve bu becerilerin dağılımları belirlenmiştir.

Literatür Tarama Süreci

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmalara Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden ulaşılmıştır. Google Akademik, ulusal ve uluslararası düzeyde yayımlanmış akademik çalışmalara; YÖK Ulusal Tez Merkezi ise Türkiye'de yürütülmüş lisansüstü tezlere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. İnceleme kapsamı 2002 ile 30 Haziran 2026 tarihleri arasında yayımlanan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Taramalarda Türkçe olarak "sesbilgisel farkındalık" ve "fonolojik farkındalık"; İngilizce olarak "phonological awareness" ve "phonemic awareness" anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Alt becerilere ilişkin ölçütler ise ulaşılan çalışmaların içerikleri değerlendirilirken uygulanmıştır. Çalışmaların inceleme kapsamına alınmasında;

örneklemin yalnızca okul öncesi dönemdeki çocuklardan oluşması, çalışmanın sesbilgisel/fonolojik farkındalıkla doğrudan ilişkili olması, sözcük, hece, uyak veya sesbirim farkındalığı boyutlarından en az birine ilişkin kodlanabilir bilgi sunması ve tam metnine erişilebilmesi ölçütleri dikkate alınmıştır. Hakemli araştırma makaleleri ile yüksek lisans ve doktora tezleri değerlendirmeye alınmış; uluslararası alanyazında araştırmanın ölçütlerini karşılayan bir tam metin bildiri de inceleme kapsamında tutulmuştur. Yalnızca toplam sesbilgisel/fonolojik farkındalık puanı raporlayan ve alt beceri içeriğinin belirlenmesine olanak vermeyen çalışmalar ile bildiri özetleri, kitap bölümleri ve editöryal yayınlar kapsam dışında bırakılmıştır. Aynı ya da benzer ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalar, araştırma amacı, örneklem grubu, uygulama içeriği ya da raporlanan alt beceriler bakımından farklılık göstermesi durumunda ayrı çalışmalar olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütleri karşılayan toplam 32 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama ve kodlama aracı, araştırmacılar tarafından oluşturulan Sesbilgisel Farkındalık Alt Beceri Matrisidir (Ek 1). Matrisin oluşturulmasında sesbilgisel farkındalığın boyutlarını ve alt becerilerini ele alan kuramsal ve ampirik çalışmalar ile alanda kullanılan değerlendirme araçlarından yararlanılmıştır (Büyüktaşkapu, 2012; Karaman & Güngör Aytar, 2016; Kargın vd., 2015; Kazanoğlu vd., 2020; Kiss & Csapó, 2025; Prabhu vd., 2025; Sarı & Aktan Acar, 2013). Bu kaynaklarda yer alan beceri ve görev türleri incelenerek başlangıç kodları oluşturulmuş, araştırma kapsamındaki çalışmalarda karşılaşılan görev ve beceri açıklamaları doğrultusunda kodlar gözden geçirilmiştir. Bu süreç sonunda matris; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı olmak üzere dört ana boyut altında toplam 26 alt beceriden oluşacak biçimde yapılandırılmıştır. Matriste sözcük farkındalığı altında beş, hece farkındalığı altında yedi, uyak farkındalığı altında iki ve sesbirim farkındalığı altında 12 alt beceri yer almaktadır.

Matriste her ana boyut altında yer alan alt beceriler ayrı kod kategorileri olarak düzenlenmiştir. Sözcük farkındalığı kapsamında cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, cümleyi sözcüklere ayırma, cümledeki sözcükleri sayma, sözcük birleştirme ve bileşik sözcükte sözcük atma becerileri yer almıştır. Uyak farkındalığı kapsamında uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme ve uyak üretme becerileri değerlendirilmiştir. Hece farkındalığı kapsamında sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, sözcüğü hecelere ayırma, hece sayma, hece birleştirme, hece atma, hece ekleme ve başlangıç/son heceyi belirleme/eşleştirme becerileri ele alınmıştır. Sesbirim farkındalığı kapsamında ise başlangıç sesini ayırt etme/bulma, aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme, başlangıç sesine göre sözcük üretme, son sesi fark etme/eşleştirme, sözcüklerin son sesini bulma, farklı başlangıç sesine sahip sözcükleri sınıflandırma, son sesi farklı olan sözcüğü bulma, orta sesi farklı olan sözcüğü bulma, sesleri birleştirme, seslere ayırma, ses atma ve ses ekleme becerileri incelenmiştir.

Kodlama Süreci

Araştırmada analiz birimi “çalışma”, kodlama birimi ise “çalışmada ilgili sesbilgisel farkındalık alt becerisine yer verilme durumu” olarak belirlenmiştir. Her çalışma; amaç, örneklem, ölçme aracı, uygulama veya müdahale içeriği, etkinlik basamakları ve raporlanan alt beceriler açısından incelenmiştir. Elde edilen bilgiler Sesbilgisel Farkındalık Alt Beceri Matrisi’ne (Ek 1) işlenmiştir. Bir çalışmada ilgili alt beceriye yer verilmişse matristeki hücre “+” işaretiyle gösterilmiş, yer verilmemişse hücre boş bırakılmıştır.

Kodlama sırasında benzer içerik ve işlem özelliklerine sahip görevler ortak kodlar altında toplanmıştır. Örneğin “uyaklı sözcükleri fark etme” ve “uyaklı sözcükleri eşleştirme” görevleri “uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme” kodu altında değerlendirilmiştir. Benzer biçimde, verilen bir sesle ya da model sözcükle aynı başlangıç sesine sahip sözcük üretme görevleri “başlangıç sesine göre sözcük üretme” kodu altında birleştirilmiştir.

Buna karşılık çocuktan beklenen temel işlem bakımından farklılaşan beceriler ayrı kodlar olarak korunmuştur. Örneğin “son sesi fark etme/eşleştirme” ile “sözcüklerin son sesini bulma” farklı alt beceriler olarak değerlendirilmiştir. İlk görevde çocuktan ses benzerliğini fark etmesi ya da eşleştirmesi beklenirken, ikinci görevde sözcüğün son sesini doğrudan belirlemesi istenmektedir. Bu nedenle aynı ses alanıyla ilişkili olmalarına karşın farklı işlemler gerektiren görevler ayrı kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, araştırma kapsamında incelenen verilerin belirli kategoriler doğrultusunda sistematik biçimde düzenlenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014).

Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından her alt beceri için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Frekans değerleri, ilgili alt beceriye yer veren çalışma sayısını göstermektedir. Yüzde değerleri ise toplam çalışma sayısı olan 32 üzerinden [(f/32) × 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ana boyutlara ilişkin frekanslar belirlenirken bir çalışmada ilgili ana boyuta ait en az bir alt becerinin bulunması esas alınmıştır.

Ulusal ve uluslararası çalışmaların karşılaştırılmasında çalışma sayılarının farklı olması nedeniyle grup içi yüzde değerleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda ulusal çalışmalara ilişkin yüzdeler 13, uluslararası çalışmalara ilişkin yüzdeler ise 19 çalışma üzerinden hesaplanmıştır. Karşılaştırma, yalnızca inceleme kapsamındaki çalışmaların alt becerilere yer verme durumlarını betimlemek amacıyla yapılmış ve elde edilen farklılıklar ülke, dil ya da araştırma geleneğine ilişkin genelleyici sonuçlar olarak değerlendirilmemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği desteklemek amacıyla literatür tarama, kodlama ve analiz süreçleri belirlenen ölçütler doğrultusunda yürütülmüştür. Matrisin oluşturulma süreci ve alt becerilerin belirlenmesinde kullanılan kaynaklar veri toplama aracı bölümünde açıklanmıştır. Bir çalışmanın belirli bir alt beceriyle ilişkilendirilmesine karar verilirken ilgili becerinin ölçme aracında, uygulama veya müdahale içeriğinde, etkinlik basamaklarında ya da görev açıklamalarında açık biçimde yer alması temel alınmıştır.

Kodlama sürecinde belirsizlik veya kararsızlık yaşanan durumlarda ilgili dokümanlar yeniden incelenmiştir. Bu durumlarda çalışmalardaki ölçme araçları, uygulama açıklamaları ve beceri tanımları birlikte değerlendirilerek bütünsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Böylece alt becerilerin hangi kategori altında ele alınacağına ilişkin kararların daha tutarlı biçimde verilmesi amaçlanmıştır.

Kodlama sürecinin güvenirliğini belirlemek amacıyla inceleme kapsamındaki 32 çalışma, matriste yer alan 26 alt beceri bakımından iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Her çalışma ile alt beceri arasındaki eşleştirme ayrı bir kodlama kararı olarak değerlendirilmiş ve toplam 832 kodlama kararı karşılaştırılmıştır. Kodlamaların 824'ünde görüş birliği, sekizinde ise görüş ayrılığı bulunduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = [Görüş birliği / (Görüş birliği + görüş ayrılığı)] × 100 formülü kullanılarak araştırmacılar arası güvenirlik oranı %99,0 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı bulunan kodlar için ilgili çalışmalar yeniden incelenmiş ve araştırmacılar arasında ortak karara varılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, incelenen 32 çalışmada sesbilgisel farkındalık ana boyutlarına ve alt becerilere yer verilme durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgular öncelikle sesbilgisel farkındalığın ana boyutları düzeyinde ele alınmış; ardından sözcük, hece, uyak ve sesbirim farkındalığı alt becerileri frekans ve yüzde değerleriyle incelenmiştir. Daha sonra ulusal ve uluslararası çalışmaların alt becerilere yer verme durumları grup içi frekans ve yüzde değerleri üzerinden karşılaştırılmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Ana Boyutlarının Çalışmalara Göre Dağılımı

Tablo 1

Sesbilgisel Farkındalık Ana Boyutlarının Çalışmalara Göre Dağılımı

Ana boyut	Bu boyuta en az bir alt beceriyle yer veren çalışma sayısı (f)	%
Sesbirim farkındalığı	30	93,8
Uyak farkındalığı	28	87,5
Hece farkındalığı	27	84,4
Sözcük farkındalığı	12	37,5

Tablo 1'de sesbilgisel farkındalığın ana boyutlarının incelenen çalışmalardaki dağılımı sunulmuştur. Buna göre sesbirim farkındalığı 30 çalışmada (%93,8), uyak farkındalığı 28 çalışmada (%87,5), hece farkındalığı 27 çalışmada (%84,4) ve sözcük farkındalığı 12 çalışmada (%37,5) yer almıştır.

Sözcük Farkındalığı Alt Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 2

Sözcük Farkındalığı Alt Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ana kategori	Alt beceri	F	%
Sözcük farkındalığı	Cümleyi sözcüklere ayırma	5	15,6
	Bileşik sözcükte sözcük atma	4	12,5
	Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	2	6,3
	Cümledeki sözcükleri sayma	1	3,1
	Sözcük birleştirme	1	3,1

Tablo 2'de sözcük farkındalığı alt becerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Cümleyi sözcüklere ayırma beş çalışmada (%15,6), bileşik sözcükte sözcük atma dört çalışmada (%12,5) ve cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme iki çalışmada (%6,3) yer almıştır. Cümledeki sözcükleri sayma ve sözcük birleştirme alt becerilerinin her biri birer çalışmada (%3,1) ele alınmıştır.

Hece Farkındalığı Alt Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3

Hece Farkındalığı Alt Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ana kategori	Alt beceri	f	%
Hece farkındalığı	Sözcüğü hecelere ayırma	17	53,1
	Hece atma	12	37,5
	Hece birleştirme	10	31,3
	Hece sayma	3	9,4
	Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	2	6,3
	Hece ekleme	2	6,3
	Başlangıç/son heceyi belirleme/eşleştirme	1	3,1

Tablo 3'te hece farkındalığı alt becerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Sözcüğü hecelere ayırma 17 çalışmada (%53,1), hece atma 12 çalışmada (%37,5), hece birleştirme 10 çalışmada (%31,3) ve hece sayma üç çalışmada (%9,4) yer almıştır. Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme ile hece ekleme ikişer çalışmada (%6,3), başlangıç/son heceyi belirleme/eşleştirme ise bir çalışmada (%3,1) ele alınmıştır.

Uyak Farkındalığı Alt Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Uyak Farkındalığı Alt Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ana kategori	Alt beceri	F	%
Uyak farkındalığı	Uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme	26	81,3
	Uyaklı sözcük üretme	5	15,6

Tablo 4'te uyak farkındalığı alt becerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme 26 çalışmada (%81,3), uyaklı sözcük üretme ise beş çalışmada (%15,6) yer almıştır.

Sesbirim Farkındalığı Alt Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 5

Sesbirim Farkındalığı Alt Becerilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ana kategori	Alt beceri	F	%
Sesbirim farkındalığı	Sesleri birleştirme	17	53,1
	Başlangıç sesini ayırt etme/bulma	16	50,0
	Aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme	15	46,9
	Ses atma	14	43,8
	Başlangıç sesine göre sözcük üretme	8	25,0
	Seslere ayırma	6	18,8
	Son sesi fark etme/eşleştirme	5	15,6
	Sözcüklerin son sesini bulma	5	15,6
	Farklı başlangıç sesine sahip sözcükleri sınıflandırma	4	12,5
	Orta sesi farklı olan sözcüğü bulma	3	9,4
	Son sesi farklı olan sözcüğü bulma	2	6,3
	Ses ekleme	1	3,1

Tablo 5'de sesbirim farkındalığı alt becerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Sesleri birleştirme 17 çalışmada (%53,1), başlangıç sesini ayırt etme/bulma 16 çalışmada (%50,0), aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme 15 çalışmada (%46,9) ve ses atma 14 çalışmada (%43,8) yer almıştır. Başlangıç sesine göre sözcük üretme sekiz çalışmada (%25,0), seslere ayırma altı çalışmada (%18,8), son sesi fark etme/eşleştirme ve sözcüklerin son sesini bulma beşer çalışmada (%15,6), farklı başlangıç sesine sahip sözcükleri sınıflandırma dört çalışmada (%12,5), orta sesi farklı olan sözcüğü bulma üç çalışmada (%9,4), son sesi farklı olan sözcüğü bulma iki çalışmada (%6,3) ve ses ekleme bir çalışmada (%3,1) ele alınmıştır.

Ulusal ve Uluslararası Çalışmalara İlişkin Betimsel Karşılaştırma

Ulusal ve uluslararası çalışma sayıları farklı olduğundan karşılaştırmada grup içi yüzde değerleri esas alınmıştır. Ulusal çalışmalar için yüzdeler 13, uluslararası çalışmalar için ise 19 çalışma üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 6

Ulusal ve Uluslararası Çalışmalarda Alt Becerilere Yer Verilme Durumu

Ana kategori	Alt beceri	Ulusal n=13 f (%)	Uluslararası n=19 f (%)
Sözcük farkındalığı	Cümleyi sözcüklere ayırma	4 (30,8)	1 (5,3)
	Bileşik sözcükte sözcük atma	3 (23,1)	1 (5,3)
	Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme	1 (7,7)	1 (5,3)
	Cümledeki sözcükleri sayma	0 (0,0)	1 (5,3)
	Sözcük birleştirme	0 (0,0)	1 (5,3)
Hece farkındalığı	Sözcüğü hecelere ayırma	7 (53,8)	10 (52,6)
	Hece atma	7 (53,8)	5 (26,3)
	Hece birleştirme	4 (30,8)	6 (31,6)
	Hece sayma	0 (0,0)	3 (15,8)
	Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme	1 (7,7)	1 (5,3)
	Hece ekleme	0 (0,0)	2 (10,5)
	Başlangıç/son heceyi belirleme/eşleştirme	0 (0,0)	1 (5,3)
Uyak farkındalığı	Uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme	12 (92,3)	14 (73,7)
	Uyak üretme	0 (0,0)	5 (26,3)
Sesbirim farkındalığı	Sesleri birleştirme	7 (53,8)	10 (52,6)
	Başlangıç sesini ayırt etme/bulma	7 (53,8)	9 (47,4)
	Aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme	13 (100,0)	2 (10,5)
	Ses atma	8 (61,5)	6 (31,6)
	Başlangıç sesine göre sözcük üretme	7 (53,8)	1 (5,3)
	Seslere ayırma	0 (0,0)	6 (31,6)
	Son sesi fark etme/eşleştirme	5 (38,5)	0 (0,0)
	Sözcüklerin son sesini bulma	0 (0,0)	5 (26,3)
	Farklı başlangıç sesine sahip sözcükleri sınıflandırma	1 (7,7)	3 (15,8)
	Orta sesi farklı olan sözcüğü bulma	0 (0,0)	3 (15,8)
	Son sesi farklı olan sözcüğü bulma	0 (0,0)	2 (10,5)
	Ses ekleme	0 (0,0)	1 (5,3)

Not. Yüzdeler her çalışma grubu içinde ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 6'ya göre sözcüğü hecelere ayırma ulusal çalışmalarda %53,8 (f=7), uluslararası çalışmalarda %52,6 (f=10); hece birleştirme sırasıyla %30,8 (f=4) ve %31,6 (f=6); sesleri birleştirme ise %53,8 (f=7) ve %52,6 (f=10) oranında yer almıştır. Aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme ulusal çalışmalarda %100,0 (f=13), uluslararası çalışmalarda %10,5 (f=2); başlangıç sesine göre sözcük üretme sırasıyla %53,8 (f=7) ve %5,3 (f=1); ses atma ise %61,5 (f=8) ve %31,6 (f=6) oranında görülmüştür. Uyak üretme, sözcüklerin son sesini bulma ve seslere ayırma ulusal çalışmalarda yer almamış; bu alt beceriler uluslararası çalışmalarda sırasıyla %26,3 (f=5), %26,3 (f=5) ve %31,6 (f=6) oranında ele alınmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar alt beceri düzeyinde incelenmiştir. Bulgular, sesbirim farkındalığının incelenen çalışmalarda en fazla ele alınan ana boyut olduğunu, uyak ve hece farkındalığına da çalışmaların büyük bölümünde yer verildiğini göstermiştir. Sözcük farkındalığı ise diğer ana boyutlara göre daha az sayıda çalışmada ele alınmıştır. Sesbilgisel farkındalık sözcük, hece, uyak ve sesbirim farkındalığını kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Anthony & Lonigan, 2004; Goswami & Bryant, 2016). Sesbirim farkındalığının çalışmalarda daha fazla ele alınması, erken okuma gelişimine ilişkin alanyazınla birlikte değerlendirilebilir. Fonolojik işlemleme becerilerinin okuma edinimindeki rolünü ele alan çalışmalar, özellikle sesbirim düzeyindeki farkındalığın alfabetik ilkenin anlaşılması, sözcük çözümleme ve okuma başarısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Ehri vd., 2001; Kargın vd., 2023; Wagner & Torgesen, 1987). Melby-Lervåg vd.'nin (2012) meta-analitik değerlendirmesi de fonolojik becerilerin okuma öğrenme sürecindeki yerini desteklemektedir. Bununla birlikte bu durum, sesbilgisel farkındalığın diğer boyutlarının daha az önemli olduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle okul öncesi dönemde sesbirim düzeyindeki görevlerin sözcük, hece ve uyak farkındalığıyla birlikte ele alınması, becerinin çok boyutlu yapısının korunması açısından önemlidir.

Sözcük farkındalığına ilişkin bulgular, bu boyutun diğer ana boyutlara göre daha az çalışmada ele alındığını göstermiştir. Sözcük farkındalığı alt becerileri arasında cümleyi sözcüklere ayırma diğer becerilere göre daha fazla incelenirken, cümledeki sözcükleri sayma ve sözcük birleştirme gibi becerilere daha az yer verilmiştir. Sözcük farkındalığına diğer ana boyutlara göre daha az çalışmada yer verilmesi, araştırmaların ve müdahale programlarının çoğunlukla hece, uyak ya da sesbirim görevlerine yönelmiş olabileceğini düşündürmektedir. Çocukların cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etmesi, sözlü dilin daha küçük birimlere ayrılabildiğini anlamalarını desteklediğinden sözcük düzeyindeki farkındalık gelişimsel açıdan önem taşımaktadır (Lonigan vd., 2000). Bu nedenle sözcük farkındalığına ilişkin alt becerilerin program ve ölçme araçlarında açık biçimde ele alınması, sesbilgisel farkındalığın farklı boyutlarının birlikte değerlendirilmesine katkı sağlayabilir (Carson vd., 2013; Hogan vd., 2005).

Hece farkındalığı kapsamında sözcükleri hecelere ayırma en fazla ele alınan alt beceri olmuş, hece atma ve hece birleştirme de çalışmalarda sıklıkla yer almıştır. Buna karşılık hece sayma, hece ekleme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme ve başlangıç/son heceyi belirleme/eşleştirme daha az sayıda çalışmada incelenmiştir. Sözcüğü hecelere ayırma becerisinin daha fazla çalışmada ele alınması, hece düzeyindeki görevlerin okul öncesi dönemde daha erişilebilir görülmesiyle ilişkili olabilir. Hece, konuşma dilinde çocukların ritim, vurgu ve sözcük yapısı üzerinden görece daha kolay fark edebildiği bir birimdir (Anthony & Francis, 2005). Bu nedenle heceye ayırma gibi görevlerin öğretim ve değerlendirme çalışmalarında sık kullanılması anlaşılabilir bir eğilimdir (Milankov vd., 2021). Türkçe gibi hece yapısının görece belirgin ve harf-ses ilişkilerinin büyük ölçüde düzenli olduğu dillerde hece düzeyindeki farkındalığın erken okuryazarlık açısından ayrı bir önemi olabilir (Öney & Durgunoğlu, 1997). Babayiğit ve Stainthorp'un (2007) Türkçe bağlamındaki bulguları da fonolojik farkındalığın okuma gelişimiyle ilişkisini göstermektedir. Bununla birlikte hece farkındalığının yalnızca heceye ayırma ile sınırlandırılmaması; hece atma, ekleme ve başlangıç/son heceyi belirleme gibi farklı işlem türlerini içeren görevlerin de ayrı alt beceriler olarak değerlendirilmesi önemlidir (Anthony & Lonigan, 2004).

Uyak farkındalığına ilişkin bulgularda uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme, uyaklı sözcük üretmeye göre daha fazla çalışmada ele alınmıştır. İki alt beceri arasındaki bu fark, görevlerin çocuktan beklediği bilişsel ve dilsel işlemlerin farklılaşmasıyla ilişkili olabilir. Uyaklı sözcükleri fark etme ya da eşleştirme, çoğunlukla verilen sözcükler arasındaki ses benzerliğini ayırt etmeyi gerektirirken uyak üretme, belirli bir ses örüntüsüne uygun yeni

bir sözcük üretmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle üretime dayalı uyak görevleri, fark etme ve eşleştirme görevlerinden farklı bir işlem yükü taşımaktadır (Grofčíková & Máčajová, 2021). İncelenen çalışmalarda uyak farkındalığının daha çok fark etme/eşleştirme görevleri üzerinden ele alınması, üretim boyutunun araştırmalarda daha az incelendiğini göstermektedir. Uyak üretme, çocukların ses benzerliklerini yalnızca tanımasını değil, bu benzerlikleri aktif biçimde kullanmasını da gerektirdiğinden ayrı bir alt beceri olarak ele alınması yararlı olabilir (Bryant vd., 1989; Harper, 2011; Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Sesbirim farkındalığı alt becerilerinin dağılımı, araştırmaların hangi sesbirim görevlerine daha fazla yöneldiğini göstermesi açısından önemlidir. Bulgularda sesleri birleştirme en fazla ele alınan beceri olarak öne çıkmış; bunu başlangıç sesini ayırt etme/bulma, aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme ve ses atma becerileri izlemiştir. Başlangıç sesine göre sözcük üretme de incelenen çalışmalarda yer verilen diğer becerilerden biridir. Bu dağılım, özellikle başlangıç sesiyle ilişkili görevlerin ve sesleri birleştirme becerisinin araştırmalarda daha fazla ele alındığını düşündürmektedir. Başlangıç sesini ayırt etme ve aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme gibi görevler, sesbirim farkındalığının çocuklar açısından daha kolay fark edilebilir boyutları arasında değerlendirilebilir. Değerlendirme çalışmalarında da başlangıç sesini belirleme ve sözcüklerdeki sesleri ayırt etme görevleri sesbirim farkındalığının temel alt görevleri arasında yer almaktadır (Karaman & Güngör Aytar, 2016; Kiss & Csapó, 2025). Sesleri birleştirme ise çocukların ayrı ayrı sunulan sesleri anlamlı bir sözcükte bütünleştirmesini gerektirdiği için alfabetik okuma öğretimine geçişte çözümleme ve sözcük tanıma becerileriyle ilişkili görülebilir. Buna karşılık son sesi ve orta sesi belirlemeye yönelik görevler ile seslere ayırma ve ses ekleme becerilerine daha az sayıda çalışmada yer verilmiştir. Özellikle ses ekleme becerisinin yalnızca bir çalışmada ele alınması dikkat çekicidir. Son ya da orta sesi belirlemek, sözcüğün başlangıç sesini fark etmekten farklı bir dikkat ve çözümleme gerektirebilir. Seslere ayırma ve ses ekleme gibi görevlerde ise çocuğun sözcüğün ses yapısı üzerinde doğrudan işlem yapması beklenmektedir. Bu nedenle söz konusu becerilere daha az yer verilmesi, bu görevlerin çocuklardan beklediği işlemlerin niteliğiyle ilişkili olabilir. Bununla birlikte, incelenen çalışmaların bu becerilere neden daha az ya da daha fazla yer verdiği mevcut araştırmanın bulgularından doğrudan belirlenememektedir.

Ulusal ve uluslararası çalışmaların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, bazı alt becerilerde benzerlikler, bazı alt becerilerde ise farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Sözcüğü hecelere ayırma, hece birleştirme ve sesleri birleştirme becerileri her iki çalışma grubunda benzer biçimde ele alınırken; aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme, başlangıç sesine göre sözcük üretme ve ses atma becerilerine ulusal çalışmalarda daha fazla yer verilmiştir. Uyak üretme, seslere ayırma, sözcüklerin son sesini bulma ve bazı son/orta ses görevleri ise uluslararası çalışmalarda daha fazla ele alınmıştır. Bu farklılıklar; araştırmaların amaçları, kullanılan ölçme araçları, örneklem özellikleri, müdahale içerikleri ve çalışmaların yürütüldüğü dilsel bağlamlarla ilişkili olabilir (Karaman & Güngör Aytar, 2016; Kazanoğlu vd., 2020; Kiss & Csapó, 2025; Prabhu vd., 2025; Sarı & Aktan Acar, 2013). Bununla birlikte, bu araştırmada söz konusu etkenler doğrudan karşılaştırmalı olarak incelenmediğinden, gözlenen farklılıkların nedenlerine ilişkin kesin bir açıklama yapmak mümkün değildir. Bu nedenle elde edilen farklılıkların, yalnızca incelenen çalışmalar kapsamında ortaya çıkan betimsel eğilimler olarak değerlendirilmesi daha uygundur.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İnceleme kapsamı Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden ulaşılan ve araştırma ölçütlerini karşılayan 32 çalışma ile sınırlıdır. Bu nedenle bulgular, okul öncesi sesbilgisel farkındalık alanındaki tüm araştırmaları temsil etme iddiası taşımamaktadır. Bazı çalışmalarda alt becerilerin açık biçimde raporlanmaması, kodlama sırasında ölçme aracı, uygulama içeriği ve görev açıklamalarının birlikte değerlendirilmesini gerektirmiştir. Ayrıca ulusal ve uluslararası çalışma sayılarının farklı olması ve çalışmaların araştırma amacı, ölçme aracı, örneklem ve uygulama özellikleri bakımından çeşitlilik göstermesi nedeniyle gruplar arasındaki karşılaştırmalar yalnızca betimsel düzeyde ele alınmıştır. Bu araştırmada dilsel ve ortografik özellikler bağımsız bir analiz değişkeni olarak incelenmediğinden, ulusal ve uluslararası çalışmalar arasındaki farklılıkların bu özelliklerden kaynaklandığı yönünde bir çıkarım yapılamaz.

Araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, gelecekteki okul öncesi sesbilgisel farkındalık çalışmalarında daha az ele alınan alt becerilerin incelenmesi önerilebilir. Özellikle sözcük farkındalığı alt becerileri, uyak üretme, hece ekleme, seslere ayırma, ses ekleme ve son/orta sesle ilişkili alt becerilerin farklı örneklem ve araştırma bağlamlarında ele alınması, alanyazındaki mevcut görünümün daha kapsamlı biçimde

ortaya konulmasına katkı sağlayabilir. Araştırmanın amacı ve ölçme aracının yapısı uygun olduğunda, yalnızca toplam sesbilgisel farkındalık puanının değil, alt becerilere ilişkin sonuçların da raporlanması çalışmaların daha ayrıntılı karşılaştırılmasını sağlayabilir. Ulusal ve uluslararası çalışmalar arasında gözlenen farklılıkların nedenlerinin daha ayrıntılı incelenebilmesi için benzer yaş grupları, ölçme görevleri ve araştırma desenleri üzerinden karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir. Bu tür araştırmalarda dilsel ve ortografik özelliklerin de doğrudan inceleme değişkeni olarak ele alınması, gözlenen farklılıkların hangi etkenlerle ilişkili olduğunun daha açık biçimde değerlendirilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(6), 2609–2620. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459

Amorim, A. N., Jeon, L., Abel, Y., Felisberto, E. F., Barbosa, L. N., & Dias, N. M. (2020). Using Escribo Play video games to improve phonological awareness, early reading, and writing in preschool. *Educational Researcher, 49*(3), 188–197. https://doi.org/10.3102/0013189X20909824

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255–259. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 43–55. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 470–487. https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*(2), 111–130. https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8

Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading, 30*(4), 394–413. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x

Bolduc, J., & Lefebvre, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners. *Creative Education, 3*(5), 490–499. https://doi.org/10.4236/ce.2012.34075

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, *16*(2), 407–428. https://doi.org/10.1017/S0305000900010485

Buzgan Üras, A. (2026). *Sesli kitaplarla desteklenen bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Tez No. 999099) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Adaptation of mountain shadows phonological awareness scale (ms-pas) into Turkish and validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(2), 509-518.

Carson, K. L., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*(2), 147–160. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061)

Cusiter, J., Short, K., Webb, A., & Munro, N. (2025). Combined language and code emergent literacy intervention for at-risk preschool children: A systematic meta-analytic review. *Child Development, 96*(4), 1519–1545. https://doi.org/10.1111/cdev.14252

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science, 39*(174), 33–38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology, 2*, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00124

Demirci, F. G., & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Journal of International Social Research, 10*(51), 665–675. https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1802

Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi* [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Duran, M., & Yılmaz, N. (2026). Müzik temelli etkinliklerin okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık üzerindeki etkisi. *Yegah Müzikoloji Dergisi, 9*(1), 188–202.

Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 573–600.

Eccles, R., Van der Linde, J., le Roux, M., Holloway, J., MacCutcheon, D., Ljung, R., & Swanepoel, D. W. (2021). Effect of music instruction on phonological awareness and early literacy skills of five- to seven-year-old children. *Early Child Development and Care, 191*(12), 1896–1910. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1803852

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250–287. https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2

Erbeli, F., Rice, M., Xu, Y., Bishop, M. E., & Goodrich, J. M. (2024). A meta-analysis on the optimal cumulative dosage of early phonemic awareness instruction. *Scientific Studies of Reading, 28*(4), 345–370. https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2309386

Fernández-Otoya, F. A., Raposo-Rivas, M., & Halabi-Echeverry, A. X. (2022). A qualitative systematic literature review on phonological awareness in preschoolers supported by information and communication technologies. *Education Sciences, 12*(6), 1–26. https://doi.org/10.3390/educsci12060382

Fernández-Amado, M. L., Tuñas-García, A., Peralbo-Uzquiano, M., Mayor-Cinca, M. A., Zubiauz de Pedro, B., & García-Fernández, M. (2016). Effects of a voice recognition system on phonological awareness and reading skills in Spanish preschool children. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 3*(2), 131–139. https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1903

Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.

Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. Routledge.

Göle, M. O., & Temel, Z. F. (2023). Dijital oyun tabanlı sesbilgisel farkındalık eğitim programının 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 268–290. https://doi.org/10.17679/inuefd.1215600

Göle, M. O., & Temel, Z. F. (2024). The effect of digital game-based and different education programs on phonological awareness skills of 60-72 months-old children. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, *17*(1), 202–235. https://doi.org/10.30831/akukeg.1358837

Grofčíková, S., & Máčajová, M. (2021). Rhyming in the context of the phonological awareness of pre-school children. *Center for Educational Policy Studies Journal, 11*(1), 115–138. https://doi.org/10.26529/cepsj.685

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251–272. https://doi.org/10.17051/io.2016.25973

Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education, 7*(1), 65–78.

Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G., & Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native- and foreign-Spanish-speaking children. *Psychology of Music, 39*(1), 68–81. https://doi.org/10.1177/0305735610361995

Hintikka, S., Aro, M., & Lyytinen, H. (2005). Computerized training of the correspondences between phonological and orthographic units. *Written Language & Literacy, 8*(2), 79–102. https://doi.org/10.1075/wll.8.2.07hin

Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(4), 285–293. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)

International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development*.

Justi, C. N. G., Henriques, F. G., & Justi, F. R. dos R. (2021). Phonological awareness tasks: Accuracy in predicting reading and writing difficulties. *Psicologia: Teoria e Prática, 23*(3), 1–20. https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPA13791

Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 516-541. https://doi.org/10.17860/efd.02080

Karemaker, A., Pitchford, N. J., & O'Malley, C. (2010). Enhanced recognition of written words and enjoyment of reading in struggling beginner readers through whole-word multimedia software. *Computers & Education, 54*(1), 199–208. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.018

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2023). The role of early literacy skills in beginning to read in Turkish: Longitudinal findings from first Graders. *Participatory Educational Research*, *10*(2), 26–42. https://doi.org/10.17275/per.23.27.10.2

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237–270. https://doi.org/10.21565/auebfoed.12068

Kartal, H., & Güner, F. (2017). Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(1), 14–30. https://doi.org/10.16916/aded.269445

Kazanoğlu, D., Doğan, M., & Ünal Logacev, Ö. (2020). Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi: Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkiye Klinikleri Journal of Health Sciences/Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 22-37.

Kempert, S., Götz, R., Blatter, K., Tibken, C., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2016). Training early literacy related skills: To which degree does a musical training contribute to phonological awareness development? *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1803. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01803

Kiss, R., & Csapó, B. (2025). Technology-based assessment of phonological awareness in kindergarten. *International Journal of Early Childhood, 57*, 25–49. https://doi.org/10.1007/s13158-023-00386-7

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, *36*(5), 596–613. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596

Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*(1), 111–130. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010

Macaruso, P., & Rodman, A. (2011). Efficacy of computer-assisted instruction for the development of early literacy skills in young children. *Reading Psychology, 32*(2), 172–196. https://doi.org/10.1080/02702711003608071

Macaruso, P., & Walker, A. (2008). The efficacy of computer-assisted instruction for advancing literacy skills in kindergarten children. *Reading Psychology, 29*(3), 266–287. https://doi.org/10.1080/02702710801982019

Meira, Â., Cadime, I., & Viana, F. L. (2023). Phonological awareness assessment test (PACOF) for pre-school children: Evidence of validity and reliability. *Psicología Educativa, 29*(1), 83–90. https://doi.org/10.5093/psed2023a3

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Milankov, V., Golubović, S., Krstić, T., & Golubović, Š. (2021). Phonological awareness as the foundation of reading acquisition in students reading in transparent orthography. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(10), 1–14. https://doi.org/10.3390/ijerph18105440

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing, 26*(5), 739–769. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0

Ökten, C. (2021). *Fonolojik farkındalığı yeterli olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 1–15. https://doi.org/10.1017/S014271640000984X

Özbek, S., Yurtal, F., & Deretarla Gül, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(1), 51–65. https://doi.org/10.16916/aded.1537636

Pantazi, A., Toki, E., Fakitsa, P., & Pange, J. (2019). Digital games to enhance children's phonological awareness in rural communities. *ISCAR 2019 Proceedings*, 345–354.

Parpucu, N., & Güler Yıldız, T. (2023). Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim, 49*(217), 45–67.

Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2019). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. *Psychology of Music, 47*(3), 376–391. https://doi.org/10.1177/0305735618756763

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 3–17. https://doi.org/10.1177/0271121407313813

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(1), 8–38. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2

Prabhu, S., Venkatasubban, V., Bhat, J. S., & Somashekara, H. S. (2025). Phonological awareness and word decoding skills in the early readers of Kannada. *Indian Journal of Psychological Medicine, 47*(6), 557–563. https://doi.org/10.1177/02537176241252704

Rachmani, R. (2020). The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children's emergent literacy skills. *Australasian Journal of Early Childhood, 45*(3), 254–266. https://doi.org/10.1177/1836939120944634

Rogowsky, B. A., Terwilliger, C. C., Young, C. A., & Kribbs, E. E. (2018). Playful learning with technology: The effect of computer-assisted instruction on literacy and numeracy skills of preschoolers. *International Journal of Play, 7*(1), 60–80. https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348324

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open, 5*(1), 1–11. https://doi.org/10.1177/2158244015577664

Sal İşleyen, S., Kocaoğlu, B., Kocaoğlu, D., & Cangi, M. E. (2023). Okul öncesi çocuklarda sözel akıcılık becerilerinin kısa süreli bellek, çalışma belleği, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi: Tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi, 8*(3), 410–418. https://doi.org/10.5336/healthsci.2022-94550

Sarı, B., & Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(4), 2195-2215.

Saydam, E. N., & Baştuğ, M. (2021). Factors in preschool period affecting reading and writing achievements of Turkish children in the first grade. *International Journal of Progressive Education, 17*(6), 168–182. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.12

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *39*(1), 3–20. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002)

Shifflet, R., Mattoon, C., & Bates, A. (2020). Using tablets in a prekindergarten classroom to foster phonological awareness. *International Research in Early Childhood Education, 10*(1), 1–20. https://doi.org/10.26180/13079405

Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 221–234. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221

Şepitci Sarıbaş, M., & Sarıbaş, M. (2025). Sözlü ve tekerlemeli geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalıklarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(1), 1032–1055. https://doi.org/10.37217/tebd.1641847

Temur, M., & Dayan, G. (2025). Okul öncesi eğitim programlarının erken okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(2), 510–526. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1657668

Tezcan, T. (2023). *Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık eğitim programının 4–5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Varma, V. (2023). *Orff Schulwerk yaklaşımının 60–72 ay çocukların fonolojik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Walton, P. (2014). Using singing and movement to teach pre-reading skills and word reading to kindergarten children: An exploratory study. *Language and Literacy, 16*(3), 54–77. https://doi.org/10.20360/g2k88j

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*(2), 192–212. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L., & Şahin, İ. (2019). 4–6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 9*(1), 107–128. https://doi.org/10.19126/suje.463610

Yılanlı, B. (2022). *Müzik entegrasyonlu fonolojik farkındalık programının okul öncesi koklear implant kullanıcıları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Spor, Eğitim ve Çocuk (SEÇ)
Sport, Education and Child (SEC)

EK 1 Sesbilgisel Farkındalık Alt Beceri Matrisi

	Akdal (2018)	Buzgan Üras (2026)	Demirci ve Mertoğlu (2017)	Dinler (2018)	Ökten (2021)	Parpucu ve Güler Yıldız (2023)	Tezcan (2023)	Varma (2023)	Yılanlı (2022)	Güldenoğlu vd. (2016)	Yalçıntaş Sezgin vd. (2019)	Sal İşleyen vd. (2023)	Düzen ve Dinçer (2021)	Amorim vd. (2020)	Anvari et al. (2002)	Bolduc & Lefebvre (2012)	Degé & Schwarzer (2011)	Eccles et al. (2021)	Fernández-Amado et al. (2016)	Herrera et al.(2011)	Hintikka et al. (2005)	Karemaker et al. (2010)	Kempert et al. (2016)	Lonigan et al. (2013)	Macaruso & Rodman (2011)	Macaruso & Walker (2008)	Moritz et al. (2013)	Pantazi et al. (2019)	Patscheke et al. (2019)	Rogowsky et al. (2018)	Shifflet et al. (2020)	Walton (2014)
Sözcük Farkındalığı																															
Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme				+																										+	
Cümleyi sözcüklere ayırma	+				+					+		+																	+		
Cümledeki sözcükleri sayma																														+	
Sözcük birleştirme																								+							
Bileşik sözcükte sözcük atma						+		+	+						+																

Uyak Farkındalığı																															
Uyaklı sözcükleri fark etme/eşleştirme	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+			+	+	+	
Uyaklı sözcük üretme															+			+				+							+			+
Hece Farkındalığı																																
Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme				+												+															
Sözcüğü hecelere ayırma	+				+	+		+	+	+		+		+	+		+	+		+			+			+	+	+	+			
Hece sayma																				+		+									+	
Hece birleştirme	+				+					+		+		+	+			+		+						+						
Hece atma		+				+	+	+	+		+		+	+	+				+					+			+					
Hece ekleme														+					+													
Başlangıç/son heceyi belirleme/ eşleştirme																			+													
Sesbirim farkındalığı																																
Başlangıç sesini ayırt etme/bulma		+				+	+	+	+		+		+	+				+		+	+		+						+	+	+	+
Aynı başlangıç sesiyle başlayan sözcükleri fark etme/eşleştirme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+												+	+						

Başlangıç sesine göre sözcük üretme		+				+	+	+	+		+		+											+								
Son sesi fark etme/eşleştirme	+			+	+					+		+																				
Sözcüklerin son sesini bulma														+					+		+										+	+
Farklı başlangıç sesine sahip sözcükleri sınıflandırma			+												+					+							+					
Son sesi farklı olan sözcüğü bulma															+										+							
Orta sesi farklı olan sözcüğü bulma															+				+													+
Sesleri birleştirme		+				+	+	+	+		+		+	+	+		+		+				+				+	+		+		+	
Seslere ayırma																			+					+			+	+	+			+	
Ses atma	+	+			+		+			+	+	+	+	+					+	+		+			+			+					
Ses ekleme																				+													