

Türkiye’de Akıcı Okumayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması

The Effectiveness of Strategies Used to Develop Reading Fluency in Turkey: A Meta-Analysis Study

Gülizar NACAR 

ÖZ

Amaç: Bu meta-analiz çalışmasının amacı, akıcı okumayı geliştirmeye yönelik kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuma başarısına etkisine ilişkin yapılan araştırmaları bir araya getirerek bu strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini ortaya koymaktır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma, 2000-2024 yılları arasında yayımlanan deneysel ve yarı deneysel çalışmaların meta-analizine dayanmaktadır. Çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarından taranmış, belirlenen kriterlere göre 7 yüksek lisans tezi ve 9 doktora tezi olmak üzere toplam 16 çalışma analize dâhil edilmiştir. Verilerin etkin büyüklükleri hesaplanmış ve heterojenlik testi sonucuna göre rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Sonuçlar: Bulgulara göre akıcı okumada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin akıcı okuma başarısı üzerine etki büyüklük değerleri pozitif yönde ve geniş düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, Akıcı okuma stratejileri, Meta-analiz

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this meta-analysis study is to synthesize the research conducted on the effects of strategies, methods, and techniques used to improve fluent reading on reading achievement, and to reveal the overall effectiveness of these practices

Method and Materials: The study is based on the meta-analysis of experimental and quasi-experimental studies published between 2000 and 2024. The studies were identified through research in the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center and Google Scholar databases. According to the inclusion criteria, 16 studies—7 master’s theses and 9 doctoral dissertations—were included in the analysis. Effect sizes were calculated, and based on the heterogeneity test results, the random-effects model was applied.

Results: The findings indicated that the strategies, methods, and techniques used to improve reading fluency had a large, positive effect on reading fluency performance.

Keywords: Fluent reading, Fluent reading strategies, Meta-analysis

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Gülizar NACAR (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

E-posta/E-mail: nacargul8@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 26.07.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 16.10.2025

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2025

GİRİŞ

Okuma günlük hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2020, s.1). Okumanın ilk tanımlarında *anlam* boyutu göz ardı edilirken; zamanla ve yapılan çalışmaların da katkısıyla “yeni bir anlama ulaşma çabası” olarak ifade edildiği görülmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013). Okuma, kelimelerin sadece seslendirilmesiyle ilgili bir süreç değildir, aynı zamanda anlamlandırılmasını da içerir.

Etkili bir okuma için sözcüklerin seslendirilmesinden öte doğru bir anlam kazanması da önemlidir. Çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek, gelişmeleri takip etmek ya da bilgi edinebilmek için etkili bir okuma becerisine sahip olmak önemlidir. Aynı zamanda bu becerinin bireylerin akademik başarıları, mesleki kariyerleri ve kişisel gelişimleri üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Baş ve Şahin, 2012; Güngör, 2009; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015; Yıldız, 2013).

Alan yazın incelendiğinde okuma ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda okuma becerisinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Aydoğdu, 2012; Karadağ, 2022; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Yıldız, 2013). Ancak etkili bir okuma becerisi metinleri okuyabilmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda doğru, uygun bir hızda ve vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumayı gerektirir ki bu durum da akıcı okuma ile açıklanabilir. Akıcı okuma “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına” yapılan okumadır (Akyol, 2020, s.4).. Akıcı okumada üç önemli kavramdan bahsedilebilir:

Akıcı Okuma



Şekil 1: Akıcı Okumanın Bileşenleri (Baştuğ, 2021)

Doğru okuma, metnin anlaşılabilmesi için önemli kriterlerden biridir. Metnin doğru anlaşılabilmesi için doğru okuma becerisine sahip olmak gereklidir. Bu bakımdan akıcı okumada doğruluğu ilk koşul olarak kabul eden görüşler bulunmaktadır (Samuels, 1979).

Doğru okuma, kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme ile mümkün olabilmektedir. Kelime tanımanın okuma yazma öğretimi sürecinde etkili bir şekilde kazandırılması oldukça önemlidir (Baştuğ, 2021). Kelimeyi ayırt etme ise daha çok kelimenin doğru anlaşılmasıyla ilgilidir (Akyol, 2020). Bir metnin %90-95’inin doğru okunması gerekmektedir (Rasinski, 2004). Okuma hatası yapan bireylerin okuma becerilerinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Okuma hızı ise akıcı okuma için önemli boyutlardan biridir. Öğrenciler metni hızlı okuduklarında metnin içindeki anlamları kaçırabilirler. Yavaş okuduklarında ise metnin başını unutabilir. Bu bakımdan metni uygun bir hızda okumak, anlamak için de şart kabul edilebilir. Öğrencilerden fazla çaba sarf etmeden ve kelimeler üzerinde fazla vakit harcamadan uygun bir hızda okuması beklenir; bu durum ise otomatiklik ile açıklanabilir (Samuels ve Flor, 1997).

Akıcı okumanın üçüncü boyutu olan prozodi ise “perde, tonlama, ritim, zamanlama gibi dilsel iletişimin merkezinde yer alan bir özellik” olarak tanımlanmaktadır (Lynott ve Connell, 2010, s.1108). Prozodik okumada kelimenin anlamına ve yerine vurgu yaptığı, dikkat çekici bilgileri vurguladığı için anlamaya da yardımcı olduğu

düşünülmektedir (Whalley ve Hansen 2006). Doğru ve uygun hızlı okumanın yanı sıra prozodik okuma da anlama için kıymetlidir. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerinde yaşanan eksiklikler öğrencilerin hem akıcı okuma becerilerinde hem de okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Bu bakımdan eğitim öğretim hayatının temelinde bu becerilerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması oldukça önem kazanmaktadır.

Akıcı okuma öğrencilerin hem anlama becerilerini hem de motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Okuma becerisi kazanmış bir öğrenci derslerinde daha başarılı olup motivasyonu artarken okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin dersleri anlamada ve takip etmekte zorlandığı görülebilir; bu durum ise onların motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecektir. Birçok alanda etkisini gösteren akıcı okuma becerisinin kazandırılması için farklı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, paylaşımlı okuma, koro okuma, nörolojik etki yöntemi örnek olarak verilebilir (Baştuğ, 2021). Okumada güçlük çeken öğrenciler için bu strateji ve yöntemlerden birinin kullanılabileceği gibi birden fazla strateji ve yöntem birlikte de kullanılabilmektedirler.

Akıcı okumayla ilgili yapılan çalışmalar özellikle Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel, 2000) sonrası önem kazanmış ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısında artış görülmüştür. Yine Sur ve Çalışkan (2023), çalışmasında 2000 yılından itibaren okuma akıcılığı üzerine yapılmış çalışmaların sayısında artış olduğu ifade etmişlerdir. Bu nedenle 2000 yılından itibaren yapılan araştırmaların bu çalışmaya dâhil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

Akıcı okumada kullanılan stratejilerin etkililiği üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmaları belirli kriterler bağlamında ele alıp değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Sur ve Çalışkan (2023), çalışmalarında akıcı okuma üzerine hazırlanmış makalelerin yıllara ve atıflara göre dağılımını, ortak yazar-yazar ağ yapısını, ortak üniversite ağ yapısını, ortak atıf kaynak ağ yapısını, ortak anahtar kelime yapısını incelemişlerdir. Bakan ve Çelebi (2022) ise çalışmalarında akıcı okuma üzerine yapılmış tezleri yayımlandığı yıl, konu alanı, enstitü, üniversite, yöntem, anahtar sözcükler ve çalışma grubuna göre makaleleri ise enstitü dışında aynı kategoriler altında ele almış ve yorumlamışlardır. Yine akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların ele alındığı, sınıflandırıldığı ya da yorumlandığı benzer çalışmalara rastlanılmaktadır (Dilsiz, 2024; Gürkaner ve Güven, 2020; Öncü ve Şahin, 2023; Zahide Akkuş, 2020;).

Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelen çalışma ile (Yunus, 2017) karşılaşılmış ancak akıcı anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple akıcı okuma ile ilgili yapılmış çalışmaları belirli ölçütler çerçevesinde birleştirilerek akıcı okuma stratejilerinin kullanımının etkililiğini araştıran çalışmaların eksikliği gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın, akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin etkililiği hakkında genel bir sonuç ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, akıcı okumada kullanılan stratejilerin akıcı okuma başarısına etkisi hakkında genel bir görüş elde etmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Akıcı okuma stratejilerinin genel etkililik düzeyi nedir?
2. Akıcı okumada kullanılan her bir stratejilerinin etkililik düzeyi nedir?
3. Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmaların sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, akıcı okuma başarısını geliştirmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini inceleyen deneysel araştırmalar meta-analiz yöntemiyle bir araya getirilmiş ve bu çalışmaların bulguları ortak bir çerçevede değerlendirilmiştir. Bu araştırma için uygun bir yöntem olan meta-analiz “belirli bir konu ile ilgili yapılmış birincil çalışmaların belirli ölçütlere göre seçilerek sonuçlarının birleştirilmesinde kullanılan bir araştırma sentezi”dir (Kanadlı,

2021, s.1). Bu çalışmada, çalışmaların etki büyüklüklerinin hesaplanmasına ve genel bir sonuca ulaşılmasına olanak tanıdığı için meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir.

İlgili Çalışmaların Toplanması

Akıcı okumada kullanılan stratejilerin akıcı okuma başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla, 1 Ocak 2000 ile 1 Mart 2024 tarihleri arasında akıcı okuma ile ilgili yapılmış olan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinden nicel olan çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu alanda yapılmış çalışmalara ulaşmak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde özetinin içinde “akıcı okuma” anahtar sözcüğünü bulunduran tezlerin taraması yapılmıştır. Toplam 121 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır.
- Google Akademik internet arama motoru üzerinden başlığın içinde “akıcı okuma” anahtar sözcüğünü bulunduran makalelerin taraması yapılmıştır. Toplam 136 bilimsel makaleye ulaşılmıştır.

Tarama sonucunda 257 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan ölçütlere uymayanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Çalışmada akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma başarısına (okuma hızına) etkisinin ölçülmesi,
- DeneySEL ya da yarı deneySEL çalışmalardan elde edilmiş bulgulara yer verilmesi,
- Çalışmanın standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanması için yeterli veriye sahip olması,
- Türkiye’de ana dili Türkçe olan, ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülüyor olması, (4+4+4 sistemine geçilmeden önce 5. sınıflar da bu düzeyde yer almaktaydı, ancak bu sınıf düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır),
- Çalışılan öğrenci grubunun fiziksel ya da zihinsel herhangi bir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü olan öğrencilerden oluşmuş olması (özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapılan çalışmalar dahil edilmemiştir),

Google Akademik internet arama motoru üzerinden ulaşılan 136 bilimsel makale ölçütlerin bazılarını sağlamaması nedeniyle araştırmaya dahil edilememiştir. Dahil edilme ölçütlerini sağlayan 7 tane yüksek lisans tezi ve 9 tane doktora tezi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan bu çalışmaların künyeleri aşağıdadır:

Tablo 1: Yüksek Lisans Tezleri

1	Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Niğde, Üniversitesi, Niğde.
2	Yazıcı, T. (2018). Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi. Yüksek lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
3	Öztürk, M. (2019). Kelime duvarı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
4	Yılmaz Alkan, Z. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi. Yüksek lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
5	Babacan, K. (2020). Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
6	Karaoğlu, A. (2021). Dijital hikâye oluşturma ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu
7	Düğeröğlu, M. (2022). Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma tutumuna etkisi. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Tablo 2: Doktora Tezleri

1	Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
---	---

2	Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
3	Ceyhan, S. (2019). Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
4	Akyol, M. (2020). Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
5	Keleş, C. (2020). Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
6	Gürer, N. (2020). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
7	Kultas, E. (2022). Anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
8	Yaşar Sağlık, Z. (2022). Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
9	Kandemir, M. (2023). İlkokul türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Dâhil edilme kriterlerini sağlayan çalışmalardan Keskin'e (2012) ait doktora çalışmasında üç farklı akıcı okuma stratejisinin etkililiğinin test edildiği ve strateji etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretildiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, etkisi ayrı ayrı test edilen stratejiler meta-analizde üç farklı çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- Ceyhan (2019), çalışmasında 2 deney grubu ile çalışmıştır. Sesli okuma stratejisini, birinci deney grubunda araştırmacı, ikinci deney grubunda ise öğretmen uygulamıştır. İki grup arasında anlamlı fark olmadığı için araştırmacının uyguladığı grubun sonuçları analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Meta-analize dahil edilecek çalışmalar belirlendikten sonra çalışmaların sonuçları istatistiksel olarak birleştirilmiştir. Bu süreçte Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımı deneme sürümünden yararlanılmıştır. Çalışmada etki büyüklüklerini hesaplamak için her araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve örneklem büyüklükleri yazılıma girilmiştir. İlgili çalışmalarda yer alan öntest-sontest verileri dikkate alınarak etki büyüklükleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplanırken Hedges's g kullanılmıştır. Çalışmaların etki büyüklüğü sınıflandırılırken genellikle aşağıdaki ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçek hem Cohen's d için hem de Hedges's g için de kullanılabilir (Dinçer, 2021: 35):

- $.15 \leq \text{Etki derecesi (g ya da d)} < .15$ önemsiz düzeyde
- $.15 \leq \text{Etki derecesi (g ya da d)} < .40$ küçük düzeyde
- $.40 \leq \text{Etki derecesi (g ya da d)} < .75$ orta düzeyde
- $.75 \leq \text{Etki derecesi (g ya da d)} < 1.10$ geniş düzeyde
- $1.10 \leq \text{Etki derecesi (g ya da d)} < 1.45$ çok geniş düzeyde
- $1.45 \leq \text{Etki derecesi (g ya da d)}$ mükemmel düzeyde.

Çalışmaların bireysel etki büyüklükleri analiz edildikten sonra homojenlik/heterojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik/heterojenlik testi, bireysel etki büyüklüklerinin genel etki büyüklüğü katsayısı etrafında normal dağılıp dağılmadığını gösteren bir analizdir. Bu bakımdan normallik testine benzetilebilir (Dinçer, 2021:49). Yapılan test sonucunda Q değeri 73,131, df 17 ve p değeri 0,00'dır. p değerinin 0,05 ten küçük olması çalışmalar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiş ve çalışmanın heterojen yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda da çalışmanın genel etkinin Rastgele Etkiler Modeli'ne göre hesaplanmasına karar verilmiştir. Rastgele Etkiler Modeli'nin temel varsayımı, meta-analize dahil edilen çalışmaların yalnızca tesadüfi hatalardan değil, aynı zamanda çalışmalara özgü farklılıklar (örneklem özellikleri, uygulama süreçleri, ölçme araçları vb.) nedeniyle de farklı etki büyüklükleri üretebileceğidir. Dolayısıyla hesaplanan genel etki, sabit etkiler modelinde olduğu gibi tek bir evrensel etkiyi değil, çalışmaların dağılımına dayalı ortalama etkiyi yansıtmaktadır (Borenstein ve ark., 2009).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine ait bulgular üç başlık altında sunulmuştur. İlk olarak akıcı okuma stratejilerinin genel etkililik düzeyine, ardından her bir strateji, yöntem ve tekniğin etkililik düzeyine ait bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü başlık altında ise ele alınan bu çalışmaların sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Akıcı Okuma Stratejilerinin Genel Etkililik Düzeyine Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde akıcı okumayı geliştirmeye yönelik kullanılan strateji, yöntem ve tekniğin genel etki büyüklüğü ve düzeyine ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3: Akıcı Okumada Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akıcı Okuma Başarısına Genel Etkisine Ait Bulgular

Model	N	Sd	Genel Etki Büyüklüğü	Genel Etki Düzeyi	Etki Büyüklüğü Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
					Alt	Üst	Q-value	P-value	I-squared
Rastgele Etkiler Modeli	8	0,172	0,975	Geniş Düzeyde	0,638	1,312	73,131	0,000	76,754

Tablo 3’te çalışmaların rastgele etkiler modeline göre; 0,172 standart hata ve %95’lik güven aralığının alt sınırı 0,638 ve üst sınırı 1,312 ile ortalama etki büyüklüğü değerinin 0,975 olarak hesaplandığı görülmektedir. Çalışmaların hesaplanan Q değeri 73,131 ve $p < 0,00$ ’dır. Bu verilere göre, akıcı okumada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin akıcı okuma başarısı üzerine etki büyüklük değerleri pozitif yönde ve geniş düzeydedir.

Akıcı Okumada Kullanılan Her Bir Stratejilerinin Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, çalışmaların ortalaması, standart sapması ve örneklem sayıları gibi veriler kullanılarak akıcı okuma stratejilerinin etkinliği incelenmiştir. Veriler CMA yazılımıyla analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen Hedges’in etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmalarda Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akıcı Okuma Başarısına Etkililiğine Ait Bulguları

Çalışma	Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	Hedges’g		%95 GA			
		Etki Büyüklüğü	Etki Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Min. Değer	Max. Değer
Akyol, 2014	Yapılandırılmış okuma	4,29	Mükemmel düzeyde	0,84	0,71	2,64	5,95
Keskin, 2012 B	Koro okuma	2,47	Mükemmel düzeyde	0,58	0,34	1,33	3,61
Kandemir, 2023	Dijital okuma	2,09	Mükemmel düzeyde	0,36	0,13	1,38	2,80
Keskin, 2012 A	Eşli okuma	1,92	Mükemmel düzeyde	0,54	0,29	0,86	2,97
Yılmaz Alkan, 2019	Tekerleme	1,44	Çok geniş düzeyde	0,33	0,11	0,78	2,09
Keleş, 2020	Ebeveyn Destekli Okuma	1,38	Çok geniş düzeyde	0,53	0,28	0,33	2,42
Öztürk, 2019	Kelime Duvarı	1,15	Çok geniş düzeyde	0,32	0,11	0,52	1,79

Akyol, 2020	Anlama Üniteleri	1,05	Geniş düzeyde	0,33	0,11	0,40	1,70
Gürer, 2021	Yaratıcı Okuma	0,85	Geniş düzeyde	0,26	0,07	0,34	1,35
Tosun, 2018	Okuma Çemberi	0,74	Orta düzeyde	0,24	0,06	0,28	1,21
Düğeroğlu, 2022	Elektronik Kitaplarla Serbest Okuma	0,72	Orta düzeyde	0,37	0,13	0,00	1,44
Karaoğlu, 2021	Dijital Okuma	0,61	Orta düzeyde	0,44	0,19	-0,25	1,47
Yazıcı, 2018	Eko Okuma	0,59	Orta düzeyde	0,39	0,15	-0,17	1,35
Keskin, 2012	Yapılandırılmış	0,49	Orta düzeyde	0,26	0,07	-0,03	1,01
Yaşar Sağlık, 2022	Web 2.0 Araçlarıyla Kelime Öğretimi	0,39	Küçük düzeyde	0,28	0,08	-0,15	0,94
Babacan, 2020	Okuyucu Tiyatrosu	0,32	Küçük düzeyde	0,36	0,13	- 0,39	1,03
Ceyhan, 2019	Etkileşimli Sesli Okuma	0,03	Önemsiz düzeyde	0,30	0,09	- 0,56	0,63
Kultaş, 2022	Anahtar Kelime Oyunu	- 0,16	Önemsiz düzeyde	0,28	0,08	- 0,71	0,38

Tablo 4'ten yola çıkarak yapılandırılmış okuma, koro okuma, dijital okuma, eşli okuma yöntemlerinin etki düzeyinin **mükemmel düzeyde**; tekerleme, ebeveyn destekli okuma ve kelime duvarı yönteminin **çok geniş düzeyde**; anlama üniteleriyle akıcı okuma ve yaratıcı okuma yönteminin **geniş düzeyde**; okuma çemberi, elektronik kitaplarla serbest okuma, dijital okuma, eko okuma, yapılandırılmış okuma yönteminin **orta düzeyde**; Web 2.0 araçlarıyla kelime öğretimi ve okuyucu tiyatrosu yönteminin **küçük düzeyde**; etkileşimli sesli okuma ve anahtar kelime oyunu yönteminin ise **önemsiz düzeyde** etkili olduğu görülmektedir.

Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmaların sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ait bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Frekansları

Çalışmalar	Sınıf Düzeyi	Frekans	%
Akyol, 2020	1. sınıf	2	12,5%
Düğeroğlu, 2022			
Babacan, 2020	2. sınıf	3	19%
Ceyhan, 2019			
Keleş, 2020	3. sınıf	2	12,5%
Yazıcı, 2018			
Akyol, 2014			
Tosun, 2018	4. sınıf	9	56%
Kultaş, 2022			
Yaşar Sağlık, 2022			
Karaoğlu, 2021			
Keskin, 2012			
Kandemir, 2023			
Yılmaz Alkan, 2019			
Öztürk, 2019			
Gürer, 2021			

Tablo 5’ten yola çıkarak 1. sınıf düzeyinde 2 (12,5%), 2. sınıf düzeyinde 3 (19%), 3. sınıf düzeyinde 2 (12,5%) ve 4. sınıf düzeyinde 9 (56%) çalışma olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, akıcı okuma becerisini kazandırmak için kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkisini ortaya koymak amacıyla ilgili deneysel çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen bulgular ise ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Akıcı okumada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin akıcı okuma başarısı üzerine genel etki büyüklük değerlerinin pozitif yönde ve geniş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta analizde yer alan çalışmalar, strateji kullanılan deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ülkemizde bu alanda yapılan meta analiz çalışmalarının pek fazla bulunmadığı ancak bireysel çalışmaların, strateji, yöntem ve teknik kullanımının akıcı okuma başarısını olumlu yönde etkilediğini gösterdiği görülmektedir (Ceyhan, 2019; Keskin, 2012; Kodan ve Akyol 2018; Palmer, 2010; Şahin ve Baştuğ, 2020; Yılmaz, M. 2008; Sidekli ve Yangın, 2005; Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2009; Özkara, 2010 Taşkaya, 2010; Uzunkol, 2013; Çeliktürk, Sezgin ve Akyol, 2015; Görgün, 2018; Akyol ve Sever, 2019). Bu durum, akıcı okuma strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının akıcı okuma başarısını geliştirebildiğini göstermektedir.

Kullanılan her bir stratejinin akıcı okuma becerisi üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada, birçok farklı akıcı okuma stratejisine (koro okuma, eşli okuma, yapılandırılmış okuma vb.) rastlanmıştır. Çalışmalarda ele alınan stratejilerin her biri farklı olduğu için strateji, yöntem ve teknikler arasında karşılaştırma yapılamamıştır. Bu çalışmada yapılandırılmış okuma, koro okuma, dijital okuma ve eşli okumanın mükemmel düzeyde, eko okumanın ise orta düzeyde akıcı okuma başarısını geliştirmede etkili olduğuna ulaşılmıştır. Fakat alan yazında akıcı okuma çalışmaları içerisinde en çok kullanılan akıcı okuma stratejilerinin sırasıyla; tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma olduğu tespit edilmiştir (Öncü ve Şahin, 2023). Tekrarlı okuma stratejisi, öğrencilerin kelime tanıma becerisini otomatikleştirmelerine olanak tanıdığı için araştırmacılar tarafından sıkça tercih edilebilir. Akıcı okuma araştırmaları içinde en çok kullanılan tekrarlı okuma stratejisine ise bu çalışmada rastlanmamıştır. Bunun sebebi ise bu araştırmanın ölçütlerini sağlayan tekrarlı okuma stratejisinin yer aldığı çalışmanın bulunmamasıdır. Fakat alan yazında farklı araştırma yöntemleriyle (durum çalışması, eylem araştırması, tek denekli araştırma vb.) tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2009; Akyol ve Yıldız, 2010; Taşkaya, 2010; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011; Dündar ve Akyol, 2014; Peksoy, 2018). Yine bazı meta analiz çalışmaları, tekrarlı okuma stratejisinin, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Lee ve Yoon, 2017). Buradan hareketle çalışma grubuna, katılımcı sayısına, sınıf düzeyine ve yönteme uygun strateji seçimin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olabileceğine ulaşılabilir.

Akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik meta-analiz çalışmalarının ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde yürütüldüğü ve en çok 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sonuç, önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Maden, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). 4. sınıfın “okumayı öğrenme” evresinden “öğrenmek için okuma” evresine geçişte kritik bir dönem olduğu düşünüldüğünde (Chall, 1983), çalışmaların en çok 4. sınıfta uygulanması beklenen bir durumdur. Chall (1983) çalışmasında, okuma öğretimini aşamalandırarak, 1. ve 2. sınıftaki öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde daha çok dilin alfabetik yapısını, harf-ses ilişkisini ve kelimelerin kodunu kavramaya çalıştıklarını, 3. sınıfta ise akıcı okuma becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını ifade eder. Ona göre, 4. sınıftaki öğrencilerden akıcı okuma becerilerinden çok okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, akıcı okumanın tamamlanarak okuduğunu anlama becerisine geçiş açısından kritik bir eşik olan 4. sınıfta, öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları güçlükler daha belirgin hale gelmektedir. Bu durum, okuma güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmaların daha çok 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinin bir nedeni olarak söylenebilir.

Bu çalışmada, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiği incelenmiştir. Elde edilen bulgularda strateji, yöntem ve tekniklerin akıcı okuma becerisini geliştirmede pozitif yönde ve geniş düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan her bir stratejinin akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu; bununla beraber yapılandırılmış okuma, koro okuma, dijital okuma ve eşli okumanın

mükemmel düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ele alınan çalışmalarda tüm sınıf düzeylerine (1, 2, 3. ve 4. sınıf) rastlanmıştır fakat 4. sınıfta, öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerin daha belirgin hale gelmesinin de etkisiyle çalışmaların en çok 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aydoğdu, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 62–74.
- Bakan, H. ve Çelebi, S. (2022). Türkiye’de akıcı okuma becerisine yönelik yapılan lisansüstü tezler ve makaleler üzerine bir inceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 71–87. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1186555>
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 555-572. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3356>
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437–458.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993–1004. <https://doi.org/10.17051/io.2015.40893>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406. <https://doi.org/10.1177/002221.9402035.005.0101>
- Dilsiz, N. (2024). İlkokul öğrencilerinde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir sistematik derleme çalışması. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 229-247.
- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye’de ilköğretim düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347-363. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.624713>
- Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde R ile meta-analiz ve meta-analitik yapısal eşitlik modellemesi* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 175–193. <https://doi.org/10.35233/oyea.1177433>
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601–612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Education and Science*, 43(193), 159–179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Lee, J. ve Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/002221.9415605194>
- Lynott, D., & Connell, L. (2010). The effect of prosody on conceptual combination. *Cognitive Science*, 34(6), 1107–1123. <https://doi.org/10.1080/03616970903300000>

doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01119.x

- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543–558. <https://doi.org/10.16916/adad.696790>
- Öncü, B. ve Şahin, M. (2023). Okuma–yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik çalışmaların derinlemesine incelenmesi (2000–2023 dönemi). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 380–418. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1267300>
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students* [Doktora tezi]. San Diego State University.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- Samuels, S. J. ve Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 107–121. <https://doi.org/10.1080/105.735.6970130202>
- Sur, E. ve Çalışkan, G. (2023). Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1600–1619. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1195873>
- Şahin, M. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93–101. <https://doi.org/10.31805/acjes.814139>
- Whalley, K. ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children’s reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461–1478.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000–2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188–1225. <https://doi.org/10.16916/adad.960616>
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323–350.

The Effectiveness of Strategies Used to Develop Reading Fluency in Turkey: A Meta-Analysis Study

Gülizar NACAR 

Introduction and Purpose

Reading fluency constitutes a fundamental skill that significantly impacts students' overall academic achievement, motivation, and cognitive development. Fluent reading encompasses not only the ability to read words accurately and at an appropriate pace but also necessitates prosody—reading with proper intonation, rhythm, and emphasis. The focus on reading fluency has intensified in recent years, particularly following the National Reading Panel's (2000) report, which emphasized its critical significance. The primary aim of this study is to investigate the efficacy of the strategies, methods, and techniques utilized for developing reading fluency among primary school students in Turkey. Diverging from previous research, which has frequently concentrated on singular components such as speed or accuracy, this study addresses the holistic nature of fluency and its associated variables.

Literature Review

Reading fluency consists of three major components: accuracy, speed, and prosody. The development of these components is crucial for understanding what is read and maintaining motivation throughout the reading process. Studies have shown that students who struggle with reading fluency also experience difficulties in reading comprehension, academic performance, and self-confidence. Several strategies have been implemented to address fluency difficulties, including repeated reading, choral reading, paired reading, echo reading, and the use of technological tools. However, the existing literature indicates a deficiency of synthesis in evaluating the collective effectiveness of these approaches. This meta-analysis aims to bridge this gap.

Methodology

This research employed a meta-analytic methodology to synthesize the findings of experimental and quasi-experimental studies conducted in Turkey between 2000 and 2024. The selection criteria included studies that tested the effects of fluency-related strategies on reading performance, provided sufficient statistical data for effect size calculation, involved Turkish-speaking primary school students, and excluded those with special learning disabilities. A total of 16 studies (comprising 7 master's theses and 9 doctoral dissertations) were incorporated into the analysis. The data were analyzed using the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software, and Hedges' g was used as the standard effect size index. The Q -statistic was used to assess homogeneity, revealing a significant result ($Q = 73.13$, $p < .05$), indicating heterogeneity among studies. Therefore, the Random Effects Model was applied to estimate the overall effect size.

Results, Conclusion and Suggestions

The meta-analysis demonstrated that the overall effect size of strategies implemented to enhance reading fluency was 0.975. This magnitude falls into the large category, signifying a strong positive impact on students' reading

fluency. Strategies such as structured reading, choral reading, digital reading, and paired reading were found to be highly effective. For instance, structured reading yielded an effect size of 4.29, and choral reading yielded 2.47, both of which are considered “excellent” according to meta-analytic benchmarks. Interestingly, commonly recommended strategies in the literature like repeated reading were not present in the analyzed studies due to exclusion criteria. Nevertheless, studies that used echo reading and digital tools also showed moderate to large effects, reinforcing the value of multimodal and interactive approaches in fluency development. Regarding grade level, the majority of studies were administered to 4th-grade students (56%). This finding is consistent with the theory that the 4th grade marks a critical transition from “learning to read” to “reading to learn” (Chall, 1983). The study concludes that fluency interventions afford substantial benefits, particularly when appropriately aligned with the learners’ developmental stage, learning environment, and instructional goals. Future research ought to incorporate a broader spectrum of strategies, particularly those with proven international success, such as repeated reading, into similar meta-analyses. Furthermore, policymakers and educators must prioritize fluency development within curriculum design and teacher training programs.

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışma, daha önce yayımlanmış araştırmaların verilerinden yararlanılarak gerçekleştirilen bir meta-analizdir. Dolayısıyla doğrudan katılımcılardan veri toplanmamıştır. Araştırma sürecinde tüm kaynakların etik kurallara uygun olarak kullanılmış ve araştırma-yayın etiği ilkelerine dikkat edilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Makale tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100’dür

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çatışma bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Nacar, G. (2025). Türkiye’de akıcı okumayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2): 159-170. doi: 10.55008/te-ad.1751699