



The Effect of Cultural Schemas on Reading Comprehension and Listening Comprehension *

Halil İbrahim ÖKSÜZ ^a (ORCID ID - 0000-0003-4338-297X)

Serpil ELALMIŞ ^b (ORCID ID - 0000-0003-2045-1151)

İsmail YAŞARTÜRK ^{c**} (ORCID ID - 0000-0001-5378-4150)

Hayati AKYOL ^d (ORCID ID - 0000-0002-4450-2374)

^aIndependent Researcher, Mersin/Türkiye

^bDüzce University, Faculty of Education, Düzce/Türkiye

^cIndependent Researcher, İzmir/Türkiye

^dGazi University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1469469

Article history:

Received 16.04.24

Revised 30.05.24

Accepted 27.09.24

Keywords:

Cultural Schema

Prior Knowledge

Reading Comprehension

Listening Comprehension

Research Article

Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of third-grade primary school students' cultural schemas on both reading comprehension and listening comprehension skills. The study group of this descriptive survey model research consists of third-grade primary school students. The data collection process of the study was implemented with 48 third-grade primary school students studying in two different classes. The question scale of the Error Analysis Inventory was used to measure both reading comprehension and listening comprehension skills. In the level determination stage of the study, the text Merve's Diary was used to measure reading comprehension and the text Crack Bucket was used to measure listening comprehension. Baseball and soccer texts were used to examine the effect of cultural schemas on reading comprehension. Similarly, "My Father's Blanket" and "Just the Way We Are", an illustrated storybook about different family structures, were used to reveal the effect of cultural schemas on listening comprehension. According to the results obtained from the findings of the study, culturally familiar texts were better understood than culturally unfamiliar texts in listening and reading comprehension dimensions. From this point of view, it can be interpreted that cultural schemas have an impact on reading and listening comprehension.

Kültürel Şemaların Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisi*

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1469469

Makale Geçmişi:

Geliş 16.04.24

Düzeltilme 30.05.24

Kabul 27.09.24

Anahtar Kelimeler:

Kültürel Şema

Ön Bilgi

Okuduğunu Anlama

Dinlediğini Anlama

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci iki farklı şubede yer alan 48 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada gerek okuduğunu anlama gerekse dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesinde Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın düzey belirleme aşamasında okuduğunu anlamının ölçülmesi için; Merve'nin Günlüğü metni, dinlediğini anlamının ölçülmesi için ise Çatlak Kova metni kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde kültürel şemaların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koymak adına beyzbol ve futbol metinleri kullanılmıştır. Benzer şekilde kültürel şemaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisini

* This study was presented as an abstract at the International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2023).

** Corresponding Author: ismailyasarturk@gmail.com

Araştırma Makalesi

ortaya koymak adına "Babamın Battaniyesi" ve farklı aile yapılarını konu alan "Just the Way We Are" adlı resimli hikâye kitabı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, dinlediğini ve okuduğunu anlama boyutlarından kültürel olarak aşına olunan metinlerin; kültürel olarak aşına olunmayan metinlere kıyasla daha iyi anlaşıldığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Introduction

No written source can express itself. The reader makes sense of the text by using his/her prior knowledge (Akyol, 2006). Thus, the reader's prior knowledge plays an important role in acquiring new information from the text (Samian & Dastjerdi, 2012; Shen, 2008). The effect of an individual's prior knowledge on comprehension skills has been extensively studied and its evidence has been put forward (Abdelaal & Sase, 2014; Hasan et al., 2018; Öksüz & Akyol, 2023a, 2023b; Sadighi & Zare, 2002; Samian & Dastjerdi, 2012). The organization of an individual's prior knowledge in long-term memory is expressed by the term schema and there are various types of schemas. The source of prior knowledge related to cultural schemas, one of them, is the culture in which the individual lives (Nassaji, 2002; Novita et al., 2023). The effect of cultural schemas on comprehension is not sufficiently determined. Therefore, the focus of the current study is to reveal the effect of cultural schemas on reading comprehension and listening comprehension skills of third-grade primary school students.

How prior knowledge is used by the reader in the process of constructing meaning is explained by schema theory (Rumelhart, 1980). According to schema theory, comprehension is based on the interaction between the text and the reader's prior knowledge. In the meaning-making process, texts provide clues that enable the reader to construct meaning from his/her prior knowledge. The reader's prior knowledge also contributes to the reader's construction of meaning by providing interpretive frameworks, enabling him/her to make inferences about the text and to reach implicit expressions that are not explicitly included in the text. For this reason, the reader should have the necessary prior knowledge about a subject and associate his/her prior knowledge with the text (Abdelaal & Sase, 2014; Adams & Collins, 1979; Al-Jahwari & Al-Humaidi, 2015; An, 2013; Anderson, 1994; Çakıcı, 2011; Dimassi, 2006; Li & Lai, 2012; Nelson, 1987; Rumelhart, 1980).

It is stated that the prior knowledge used by the reader during the interaction with the text is of various types and accordingly, there are different types of schemas. The most effective ones are the cultural schemas and include the cultural knowledge of the person (Carrell & Eisterhold, 1983; Dimassi, 2006; Nassaji, 2002; Novita et al., 2023). Culture is defined as the beliefs, attitudes, traditions, behaviors, social lives, etc. of the members of a particular society (Richard et al. 2000, as cited in An, 2013). Each member of the culture acquires experiences to the extent that he/she is exposed to the cultural environment and develops personal schemas about the culture (Nishida, 2005; Yule, 1996). In other words, cultural schemas include cultural knowledge consisting of experiences, values and attitudes shared by the majority of the society (An, 2013). In addition, personal knowledge is shaped according to a person's age, race, nationality, religion, occupation, and gender, in short, by the culture in which he or she lives (Reynolds et al., 1982). It is stated that most reading theorists agree that when the readers interact with the text, they try to make sense of what they read using concepts from their own language and culture based on their previous experiences. (Applegate et al., 2004, as cited in Akyol et al., 2013). For this reason, it is known that the differences in the cultural schemas of the reader affect the meaning-making process (Pritchard, 1990; Ren, 2023).

The reader can understand a culturally familiar text better than a culturally distant text. In other words, the more the reader knows about the subject, the easier it is for the reader to understand the information in the text (Al-Issa, 2006; Dayze, 2004). Therefore, it is stated that the reader's having the necessary cultural schemas about the text makes the text familiar to the reader (Ren, 2023; Li & Lai, 2012). In this direction, studies in the literature show that culturally familiar texts facilitate the reader's construction of surface and inferential meaning and enable the reader to read faster compared to culturally distant texts (Al-Issa, 2006; Alptekin, 2006; Alsheikh et al. 2022; Erten & Razi, 2009; Florencio, 2004; Hasan et al. 2018; Li & Lai, 2012; Novita et al. 2023; Pritchard, 1990; Yuet & Chen, 2003). In a

study conducted by Dayze (2004) with American and Brazilian university students, the effect of working with culturally familiar texts on reading comprehension and reading speed in foreign language teaching was examined and it was reported that culturally familiar texts had a significant effect over reading comprehension and reading speed. In a study conducted with university students to examine the effect of cultural familiarity on reading comprehension skills in foreign language teaching, it was stated that cultural familiarity had a strong effect on both surface and inferential comprehension (Alptekin, 2006). In addition, research also shows that students remember texts that they are culturally familiar with better (Dayze, 2004; Pritchard, 1990). In his study with 60 11th grade students, Pritchard (1990) had students read culturally familiar and culturally foreign texts. When the students were asked to retell these texts, it was observed that they remembered culturally familiar texts better and gave more details than culturally distant texts. Similarly, according to the literature, using culturally familiar texts in foreign language teaching has been reported to improve the students' reading comprehension and listening comprehension skills (Bensalah & Guerroudj, 2020; Cho & Ma, 2020; Gurkan, 2012; Kamaeva et al. 2022; Novita et al. 2023; Zarei & Mahmudi, 2012). As a result of the study conducted by Mahmoudi (2017) on the relationship between listening comprehension and cultural schemas, it has been seen that activating prior knowledge has an effect on listening comprehension skills. Thus, it is very important to understand the effects of cultural schemas on comprehension skills (Pritchard, 1990). In the literature, studies on the effects of cultural schemas on reading and listening comprehension were generally conducted with university, high school, and middle school students learning foreign languages (Alptekin, 2006; Bensalah & Guerroudj, 2020; Cho & Ma, 2020; Erten & Razi, 2009; Kamaeva et al. 2022; Mahmoudi, 2017; Zarei & Mahmudi, 2012). Therefore, it is thought that studies conducted with the participation of primary school students are needed and will make important contributions to the field.

With this study, it is thought that the use of culturally familiar texts at the primary school level compared to culturally distant texts will enable primary school students to remember the text better. In this direction, it is likely that cultural schemas could be effective over the comprehension skills of primary school students as seen in studies conducted at different levels. Accordingly, the main purpose of this study is to reveal the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students. In line with the aim of the study, the following sub-objectives were attempted:

- Do cultural schemas have a significant effect on the reading comprehension skills of third-grade primary school students?
- Do cultural schemas have a significant effect on the listening comprehension skills of third-grade primary school students?

Method

Research Model

This study, which was designed to reveal the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students, was conducted using a descriptive survey model. In the descriptive survey model, the existing situation is not intervened and an attempt is made to make the situation appear in line with the reality in which it exists (Cohen et al., 2007).

The descriptive survey model involves the descriptive examination and scanning of a past or still-existing phenomenon belonging to a possible appropriate study group within the framework of a certain systematic framework for the purpose of generalization (Karasar, 2006). In addition, Karasar (2006) explains survey models as screening arrangements made to make a general judgment on the whole of a certain universe or a group representing it.

Study Group

The study group of the research consists of 48 third-grade students attending primary school in a public school in Bolu province in the 2023-2024 academic year. The groups that make up the study

group are the third-grade classes in the same school. The neighborhood where the school where the implementation was carried out is the most densely populated neighborhood in Bolu province. There are two primary schools and two secondary schools in the neighborhood. The socioeconomic status of the neighborhood, which generally has a middle-aged and young population, is at the middle-upper level. People living in the neighborhood are generally university graduates (Endeksa, 2023). The school where the study was conducted has a total of 16 sections, four from each grade level. There are 379 students in total and the average class size is 25 students. The number of teachers working at the school is 23. Normality data were examined for the equivalence analyses required for the inclusion of the classes in the study. For normality, skewness and kurtosis values were taken into consideration. Skewness and kurtosis values were based on the ± 2 range suggested by George and Mallery (2001). Accordingly, it was determined that the groups' reading comprehension scores ($Z_{skew} = .315$, $Z_{kurt} = -.493$) and listening comprehension scores ($Z_{skew} = -.533$, $Z_{kurt} = -.763$) were normally distributed. Since the data are normally distributed, the difference between the groups was determined by the Independent Sample t-Test. The findings are presented in Table 1.

Table 1
Independent Sample T-Test Results

Teacher	Group	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Reading Comprehension	Class A	24	5.42	1.79	46	1.92	.061
	Class B	24	6.42	1.81	46		
Listening Comprehension	Class A	24	5.67	2.05	46	.380	.706
	Class B	24	5.88	1.72	46		

Levene's Test was taken into consideration to observe the homogeneous distribution of variances and it was accepted that the variances were homogeneously distributed in both reading comprehension skills ($F(48) = .029$, $p = .886$) and listening comprehension scores ($F(48) = 2.23$, $p = .143$). When evaluating Table 1, it was determined that there was no significant difference between reading comprehension ($t(46) = -1.92$, $p = .061$) and listening comprehension scores ($t(46) = -.380$, $p = .706$). Accordingly, it can be interpreted that the groups were equivalent in terms of both reading comprehension and listening comprehension skills.

Data Collection Tools

In the study, reading and listening comprehension data were obtained using the question scale of the Inaccurate Analysis Inventory adapted into Turkish by Akyol (2006). To determine the equality of the groups in the study, the text "Merve's Diary" (Çeltik, 2018) was used to measure reading comprehension skills and the text "Crack Bucket" (Akyol et al., 2014) was used to measure listening comprehension skills.

In the current study, the texts translated by the researchers were included in the study in line with the expert opinion. Experts were determined on the basis of three criteria: being a faculty member in the Department of Classroom Education, being an expert of Turkish Language Teaching and having studies in the field of Children's Literature. Accordingly, five experts, three from Gazi University and two from Düzce University, were consulted. The original and translated versions of the texts and the expert opinion form were sent to the experts via e-mail. The form consists of eight items: topic, main idea, title-text relationship, clarity and comprehensibility, integrity of meaning, appropriateness in terms of spelling, length of the text, and word choices. The form includes "appropriate, partially appropriate and not appropriate" options for each item. There is also an explanation and suggestion section for each item. For this reason, the texts adapted through translation were finalized by considering the explanations and suggestions of the experts for each item.

Table 2*Texts Preferred as Data Collection Tools in the Study*

Teacher	Class A Culturally Familiar	Class B Culturally Unfamiliar
Reading Comprehension	What is Football?	Baseball: The All-American Game
Listening Comprehension	My Father's Blanket	Just the Way We Are

In this study, two texts, culturally familiar and culturally distant, were selected to examine the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills. The texts preferred for reading comprehension were taken from primary school third-grade textbooks. For listening comprehension, illustrated children's books were preferred.

Data Collection Process

After the ethics committee permissions were obtained, the data collection process of the study started. In this context, permission was obtained with the decision of the Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Board dated 11/01/2024 and numbered 2024/12. After obtaining the necessary permissions, the text selection stage was started in line with the aim of the study.

In the study, while Class A encountered culturally familiar texts, Class B encountered culturally distant texts. To reveal the effect of cultural schemas on reading comprehension, the text "What is Football?" (Karabey, 2019) and the text "Baseball: The All-American Game" was used. During the text selection phase, it was assumed that the students had prior knowledge about soccer and did not have any prior knowledge about baseball. In the text, which was included in the study considering that it is quite distant from our culture, the history of the baseball game, game rules and penalties are explained.

In order to reveal the effect of cultural schemas on listening comprehension, children's picture books "Babamın Battaniyesi" (Şahinkanat, 2022) and "Just the Way We Are" (Robertson & Shirvington, 2015) were used. As with the reading comprehension texts, the selected picture books were selected by taking cultural familiarity and cultural distance into consideration. Accordingly, the book "My Father's Blanket" features a family consisting of a mother, a father, and two children, and includes the adventures of the father and children with a blanket that emphasizes their imagination. For this reason, "My Father's Blanket" was preferred because it includes the family structure that students are assumed to be culturally familiar with. On the other hand, the children's picture book "Just the Way We Are" was included in the study because it contains motifs that are distant from Turkish culture. The book features different family structures of five children. The book was characterized as distant to our culture especially because it includes families established by homosexual individuals through adoption. Therefore, the texts were included in the study by taking the inclusion criteria into consideration such as not having been encountered by the students before, being culturally distant and culturally familiar, being appropriate for the third-grade level of primary school, and being approved by experts. After determining the texts used in the study, the data collection process was initiated.

The data collection process took three working days. On the first day of this process, a level determination study was conducted to determine whether the students in the classes included in the study were equivalent in terms of reading comprehension and listening comprehension skills. On the second day of data collection, reading comprehension data were obtained for culturally familiar and culturally distant texts, and on the third day, listening comprehension data were obtained. The researcher, one of the authors of the study, narrated both picture books. In the vocalization process, some arrangements were made in the classroom first. The seating arrangement was changed so that each student could see the visuals of the book clearly. With the crescent-shaped seating arrangement, the researcher started the vocalization process after confirming that each student could see the book clearly. After the vocalization process, five questions consisting of three simple comprehension questions and two inferential comprehension questions were asked to the listeners. The data collection

process was finalized by measuring the students' reading and listening comprehension skills with the question scale of the Error Analysis Inventory.

Validity and Reliability

In a research, validity and reliability provide information about the relevance and strength of the research. While the scientific power (reliability) of a research depends on its level of freedom from errors (Ellez, 2014; Turgut, 1990) and repeatability (Crocker & Algina, 1986), its suitability (validity) depends on its suitability for the purpose and on its generalizability (Şencan, 2005). In this study, two researchers independently evaluated the students' responses to the comprehension questions to ensure reliability. Kohen's Kappa formula was used to determine the level of agreement between the evaluations made by the researchers (Huberman & Miles, 1994). This coefficient was determined as .905 for reading comprehension and .859 for listening comprehension.

In the data collection phase of the study, one researcher undertook the role of data collection and two researchers undertook the role of data evaluation. In this way, the evaluators did not meet or develop any bond, and bias due to similar situations were avoided. The process was carried out in the classroom environment that the students were used to. Thus, the aim was to eliminate the effects that may arise from physical conditions by providing a standardized environment. Since the questions asked to the students were open-ended, the luck of being accidentally successful was also eliminated. These situations were taken into consideration to increase the validity of the research. Moreover, content, face, and construct validity were also examined. Content validity is related to how accurately the items in a research measure what is intended to be measured. Face validity can be defined as the fact that the name, questions and explanations of the measurement tool seem to measure the targeted feature. Construct validity is that the questions serve the purposes of the study (Büyüköztürk et al., 2016), that is, the questions asked to the students are purposeful. In the process of preparing the comprehension questions for the texts, the opinions of the field experts were taken in terms of construct, content, and face validity and the questions were organized in line with these views.

Data Analysis

The data of this study, which was conducted to reveal the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students, were analyzed with the SPSS 20 package program (IBMCorp., 2016). The normality of the data was determined by considering skewness and kurtosis values. According to George and Mallery (2001), skewness and kurtosis values in the range of ± 2 indicate that the data distribution is normal. Therefore, parametric tests were used.

Findings

In the study, as the reading comprehension (Zskew= .134, Zkurt= -1.104) and listening comprehension (Zskew= -.025, Zkurt= -1.303) scores of the groups showed normal distribution, Independent Sample T-Test was applied and the results are presented in Tables 4 and 5

Table 3

Independent Sample t-Test Results for Reading Comprehension

Reading Comprehension	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Culturally Unfamiliar (B)	24	2.63	1.47	46	-8.83	.000*
Culturally Familiar (A)	24	6.63	1.66			

*p< .05

Within the scope of the study, students in class B were read the text titled "Baseball: The All-American Game", which they were not culturally familiar with, and the text titled "What is Football?", which they were culturally familiar with, was read to the students in class A. Levene's Test for homogeneity of variances was taken into consideration and it was accepted that the variances showed homogeneous distribution in terms of reading comprehension ($F(48) = .200, p = .657$) scores. When Table 4 is examined, it is seen that there is a significant difference between class "A" and class "B" in favor of class "A" that read culturally familiar texts ($t_{46} = -4.00, p = .000$). Therefore, it can be interpreted that

cultural schemas are effective on the reading comprehension skills of third-grade primary school students. In other words, it can be said that students create more cultural schemas related to football depending on the culture of the environment they live in, by extension, they construct a better meaning of the text they read by carrying the necessary cultural schemas to the reading environment. However, it can be said that the students could not construct meaning by using the necessary cultural schemas for the text they read about baseball because they did not have the necessary cultural schemas for the baseball text, which they were not culturally familiar with.

Table 4

Independent Sample T-Test Results for Listening Comprehension

Listening Comprehension	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Culturally Unfamiliar (B)	24	3.29	1.55	46	-8.40	.000
Culturally Familiar (A)	24	7.75	2.09			

*p<.05

Within the scope of the study, the students in the class "B" were presented with the picture book "Just the Way We Are ", which they were not culturally familiar with, and the students in the class "A" were presented with the picture book "My Father's Blanket", which they were culturally familiar with. Levene's Test for homogeneity of variances was taken into consideration and it was accepted that the variances showed homogeneous distribution in terms of listening comprehension ($F(48)= .554, p= .461$) scores. When Table 5 is examined, it is seen that there is a significant difference between class "A" and class "B" in favor of "A" class listening to culturally familiar texts ($t_{46}= -8.40, p= .000$). Therefore, it can be interpreted that cultural schemas are effective on the listening comprehension skills of third-grade primary school students. In other words, it is stated that cultural schemas are formed to the extent that the person is exposed to the cultural environment. The culturally familiar text reflects the Turkish family structure. It can be said that Turkish students form the necessary cultural schemas related to the Turkish family structure depending on the environment they live in and they construct a better meaning of the text they read by carrying the necessary cultural schemas related to the text they listen to into the reading environment. However, in the text that the students were not culturally familiar with, the content that was not suitable for the Turkish family structure, and by extension, the students' cultural schemas were not formed was used. Therefore, it can be said that students could not construct meaning by using the necessary cultural schemas related to the text they listened to.

Discussion & Conclusion

The main purpose of this study is to determine the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students. In this direction, students in one of the groups participating in the study were read a culturally familiar text, and another text was vocalized. The students in the other group were read a culturally distant text, and another text was vocalized. According to the results of the study, culturally familiar texts were better understood in reading and listening comprehension dimensions compared to culturally distant texts. In other words, it is seen that cultural schemas are effective on reading comprehension skills and listening comprehension skills of third-grade primary school students.

The reader constructs meaning through the interaction between the information the author shares in the text and the reader's prior knowledge. Therefore, the importance of the prior knowledge emerges in order for the reader to comprehend new information about the text and to better construct meaning (Abdelaal & Sase, 2014; Çakıcı; 2011; Khataee, 2019; Novita et al. 2023; Razi, 2007; Ren, 2023; Rumelhart, 1980; Yiğiter & Gürses, 2005). Accordingly, it is stated that cultural schemas consisting of one's prior knowledge are necessary for a better understanding of texts (Bedir, 1992; Özyaka, 2001) and the reader comprehends the information better (Altarriba & Forsythe, 1993). According to the results obtained from this study, it is seen that culturally familiar texts are better understood than culturally foreign texts in the dimensions of listening and reading comprehension. Since students have prior knowledge about both the text they read and the text they listen to, their comprehension levels

increase. In other words, it is thought that meaning is constructed by activating students' prior knowledge in their interaction with the text. This study is similar to the results of various studies on meaning construction in texts in the field of foreign language teaching with university, high school, and secondary school students (Alptekin, 2006; Alsheikh et al, 2022; Erten & Razi, 2009; Hayati, 2009; Maghsoudi, 2012; Mahmoudi, 2017; Ren, 2023; Sheridan et al., 2019; Singhal, 1998; Yousef et al., 2014; Widodo et al., 2022).

Prior knowledge has a determining role on the level of comprehension of a subject (Li & Lai, 2012). It is stated that the reader's lack of prior knowledge will not be able to reach the meaning beyond the limits of the text and will not be able to receive the author's message and it will be difficult for him/her to make meaning (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Razi, 2007; Yiğiter & Gürses, 2005). Cultural schemata, which are formed from prior knowledge about one's culture, differ culturally (Özyaka, 2001). Therefore, the reader's knowledge and cultural background greatly affect comprehension processes (Altarriba & Forsythe, 1993). Within the scope of this study, it was observed that students had difficulty in making meaning in the dimensions of reading and listening comprehension of culturally unfamiliar texts compared to culturally familiar texts. It is thought that since the students do not have the necessary cultural schemas related to the texts, the necessary interaction with prior knowledge cannot be established and accordingly, they have difficulty in making meaning.

Cultural schemas are produced, experienced, shaped, and stored in the cultural environment by exposure to cultural elements through the interaction of members of the same culture. Encountering similar situations more often or talking about similar information more frequently makes cultural schemas more organized, abstract, and regular. Thus, cultural schemas are developed both through direct experiences and by talking about information related to the cultural schema (Nishida, 2005). According to schema theory, the reader should have the necessary prior knowledge in the process of meaning-making and it is stated that passive schemas should be activated before reading (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Novita, 2023). Ajideh (2003) suggests various activities such as previewing, questioning, and meaning mapping to activate cultural schemas before reading. According to Ajideh (2003), in this process, students can be asked to make predictions about what is in the text by talking about the title of the text and visuals. By asking questions about the text, students should be asked to share their prior knowledge about the subject with each other. In the comprehension mapping process, it is stated that a word/meaning group can be given to students and students can be asked to brainstorm. In a study conducted by Maghsoudi (2012) with 76 Iranian university students learning English as a foreign language, the effect of pre-reading activities on reading comprehension skills was examined. Within the scope of pre-reading activities, three different activities; previewing, pre-teaching vocabulary, and pictorial context, were implemented. Accordingly, the experimental group students were asked to make inquiries about the content of the text, vocabulary instruction was provided for the foreign text, and finally, students were asked to write their predictions by presenting visuals about the content of the text. As a result of the study, it was stated that the experimental group students performed better in reading comprehension skills compared to the control group. It is stated that the experimental group students performed better due to the increase in their background knowledge about the text by activating their schemas through pre-reading activities. Zhao and Zhu (2012) state that the schemata activation process consists of pre-reading, during-reading, and post-reading activities. In this direction, the researchers conducted a study with the participation of 100 Chinese EFL learners and 5 teachers. As a result of the study, it is stated that activating students' schemas through pre-reading, during-reading, and post-reading activities is effective in reading skills by increasing students' reading interest and reading speed. Similarly, other studies show that pre-reading activities for activating students' cultural schemas are effective in better comprehension of texts (Novita et al., 2023; Shen, 2008).

Accordingly, students' cultural schemas should be taken into consideration in the texts presented to students. In this process, teachers should ensure the production, shaping and organization of the necessary cultural schemas related to the domestic and foreign texts presented to students and help students associate new schemas with old schemas. In addition to this, pre-reading, during-reading, and

post-reading activities can be used to activate, form, and associate students' schemas. In addition to all these, it is recommended that the texts in the textbooks should be about the culture that students are familiar with. Especially in the national literature, studies on the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension at different methods and grade levels are recommended.

Limitations

The biggest limitation of this study is that the texts containing cultural schemas were selected based on a theme. Increasing the number of texts and themes used in the study will increase the validity of the findings. For this purpose, in the pre-examination conducted by the researchers, it was determined that the themes in primary school level texts in different countries are similar. For example, the texts at the primary school level in the USA contain similar values and themes that a person should acquire as in Turkey. Therefore, it became difficult to identify culturally distant texts rather than culturally familiar texts that could be used in the study. In this case, the number of culturally distant texts identified for use in the study was quite limited.

The small number of participants is another limitation of the study. Before the implementation of the study, a meeting was held with school administrators and third-grade teachers. During the meeting, teachers were informed about the study. Two of the teachers who attended this meeting did not allow the students in their classes to take part in the study. For this reason, the study had to be conducted with two third-grade classes in the school and the related limitation could not be avoided.

Author Contribution Rates

The first author contributed 30%, the second author 30%, the third author 20% and the last author 20% to the research.

Ethical Declaration

This research was conducted with the permission of Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision numbered 2024/12 dated 11/01/2024. In addition, all the rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Hiçbir yazılı kaynak kendi kendini ifade edemez. Okuyucu sahip olduğu ön bilgileri kullanarak metni anlamlandırır (Akyol, 2006). Böylelikle okuyucunun ön bilgileri metinden yeni bilgiler edinme noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Samian & Dastjerdi, 2012; Shen, 2008). Bireyin sahip olduğu ön bilgilerin anlama becerisi üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde çalışılmış ve kanıtları ortaya konulmuştur (Abdelaal & Sase, 2014; Hasan vd., 2018; Öksüz & Akyol, 2023a, 2023b; Sadighi & Zare 2002; Samian & Dastjerdi, 2012). Bireyin ön bilgilerinin uzun süreli bellekteki organizasyonu şema terimi ile ifade edilmektedir ve çeşitli türde şemalar bulunmaktadır. Bunlardan biri olan kültürel şemalara ilişkin ön bilgilerin kaynağı bireyin içinde yaşadığı kültürüdür (Nassaji, 2002; Novita vd., 2023). Kültürel şemaların anlama üzerindeki etkisi yeterince belirlenmemiştir. Bu nedenle mevcut çalışmanın odak noktası ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Ön bilgilerin anlam kurma sürecinde okuyucu tarafından nasıl kullanıldığı şema teorisi ile açıklanmaktadır (Rumelhart, 1980). Şema teorisine göre anlama, metin ile okurun ön bilgileri arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Anlam kurma sürecinde metinler okuyucunun sahip olduğu ön bilgilerden anlam kurmasını sağlayan ipuçları vermektedir. Okuyucunun ön bilgileri de okuyucunun anlam kurmasına katkıda bulunarak yorumlayıcı çerçeveler sunmakta, metne ilişkin çıkarım yapmasını ve metinde açıkça yer almayan örtülü ifadelerle ulaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okuyucunun bir konu hakkında hem gerekli ön bilgiye sahip olması hem de ön bilgileri ile metni ilişkilendirmesi gerekmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Adams & Collins, 1979; Al-Jahwari & Al-Humaidi, 2015; An, 2013; Anderson, 1994; Çakıcı, 2011; Dimassi, 2006; Li & Lai, 2012; Nelson, 1987; Rumelhart, 1980).

Okuyucunun metinle etkileşimi sırasında kullandığı ön bilgilerin çeşitli türlerde olduğu ve buna bağlı olarak da farklı türlerde şemaların olduğu belirtilmektedir. Bunlardan en etkili olanı kültürel şemalardır ve kişinin kültürel bilgisini içermektedir (Carrell & Eisterhold, 1983; Dimassi, 2006; Nassaji, 2002; Novita vd., 2023). Kültür belirli bir toplumun üyelerinin inançları, tutumları, gelenekleri, davranışları, sosyal yaşamları vb. olarak tanımlanmaktadır (Richard vd., 2000 akt. An, 2013). Kültürün her üyesi, kültürel çevreye maruz kaldığı ölçüde deneyimler edinmekte ve kültüre ilişkin kişisel şemalar geliştirmektedir (Nishida, 2005; Yule, 1996). Başka bir ifadeyle, kültürel şemalar toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılan deneyimlerden, değerlerden ve tutumlardan oluşan kültürel bilgiyi içermektedir (An, 2013). Buna ek olarak kişinin yaşına, cinsiyetine, ırkına, dinine, milliyetine, mesleğine kısacası içinde yaşadığı kültüre göre kişisel bilgileri şekillenmektedir (Reynolds vd., 1982). Çoğu okuma kuramcısının okuyucunun metinle karşılaştığında önceki deneyimlerinden hareketle kendi dil ve kültürüne ait kavramları okuma ortamına getirerek anlam kurmaya çalıştığı konusunda hemfikir olduğu belirtilmektedir (Applegate vd., 2000 akt. Akyol vd., 2013). Bu nedenle okuyucunun kültürel şemalarındaki farklılıkların anlam kurma sürecini etkilediği bilinmektedir (Pritchard, 1990; Ren, 2023).

Okuyucu kültürel olarak aşına olduğu bir metni kültürel olarak uzak olduğu metne kıyasla daha iyi anlayabilmektedir. Başka bir ifadeyle okuyucu konu hakkında ne kadar çok şey bilirse, metnin bilgisini o kadar kolay anlamaktadır (Al-Issa, 2006; Dayze, 2004). Bu nedenle okuyucunun metne ilişkin gerekli kültürel şemalara sahip olmasının, metni okuyucuya tanıdık hâle getirdiği belirtilmektedir (Ren, 2023; Li & Lai, 2012). Bu doğrultuda alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde, okuyucunun kültürel olarak uzak olduğu metinlere kıyasla kültürel olarak aşına olduğu metinlerin, okuyucunun yüzeysel ve çıkarımsal anlam kurmasını kolaylaştırdığını ve daha hızlı okumasını sağladığını göstermektedir (Al-Issa, 2006; Alptekin, 2006; Alsheikh vd., 2022; Erten & Razi, 2009; Florencio, 2004; Hasan vd., 2018; Li & Lai, 2012; Novita vd., 2023; Pritchard, 1990; Yuet & Chen, 2003). Dayze (2004) tarafından bir grup Amerikalı ve Brezilyalı üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil öğretiminde kültürel olarak aşına olunan metinlerin okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerindeki etkisi incelenmiş ve çalışmanın

sonucunda kültürel olarak aşına olunan metinlerin okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde kültürel aşinalığın okuduğunu anlama üzerindeki etkisine yönelik üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise kültürel aşinalığın çıkarımsal ve yüzeysel anlama üzerinde güçlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Alptekin, 2006). Bununla beraber, yapılan çalışmalar öğrencilerin kültürel olarak aşına olunan metinleri daha iyi hatırladıklarını da göstermektedir (Dayze, 2004; Pritchard, 1990). Bu doğrultuda Pritchard (1990) tarafından 60 11. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere kültürel olarak aşına olunan ve olunmayan metinler okutulmuştur. Öğrencilerden bu metinleri tekrar anlatmaları istendiğinde kültürel olarak uzak oldukları metinlere kıyasla kültürel olarak aşına oldukları metinleri daha iyi hatırladıkları ve daha fazla detay verdikleri görülmektedir. Benzer şekilde, alan yazını incelendiğinde yabancı dil öğretiminde kültürel olarak aşına olunan metinlerin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği görülmektedir (Bensalah & Guerroudj, 2020; Gürkan, 2012; Kamaeva vd., 2022; Zarei & Mahmudi, 2012; Novita vd., 2023; Cho & Ma, 2020). Dinlediğini anlama ile kültürel şemalar arasındaki ilişkiye yönelik Mahmoudi (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda ön bilgilerin etkinleştirilmesinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Tüm bunlara bağlı olarak kültürel şemaların anlama üzerindeki etkisini anlamak önem arz etmektedir (Pritchard, 1990). Kültürel şemaların okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisine yönelik alan yazınında yer alan çalışmaların yabancı dil öğrenen üniversite, lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Alptekin, 2006; Bensalah & Guerroudj, 2020; Cho & Ma, 2020; Erten & Razi, 2009; Kamaeva vd., 2022; Mahmoudi, 2017; Zarei & Mahmudi, 2012). Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalara ihtiyaç olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışma ile ilkökul düzeyinde kültürel olarak uzak olunan metinlere kıyasla kültürel olarak aşına olunan metinlerin kullanılmasının ilkökul öğrencilerinin metni daha iyi hatırlamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak farklı düzeylerde gerçekleştirilen çalışmalarda olduğu gibi kültürel şemaların ilkökul öğrencilerinin anlama becerileri üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak araştırmanın amacı, kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde var olan duruma müdahale edilmemektedir ve durum içinde bulunduğu gerçeklik doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmaktadır (Cohen vd., 2007).

Betimsel tarama modeli mümkün olan uygun bir çalışma grubuna ait geçmişte veya hala var olan bir olgunun genelleme amacıyla belirli bir sistematik çerçevesinde taranması ve bu durumun betimsel olarak incelenmesini içermektedir (Karasar, 2006). Ayrıca Karasar (2006) tarama modellerini, belirli bir evrenin tümü veya onu temsil eden bir grup üzerinde genel bir yargıya varmak için yapılan tarama düzenlemeleri olarak da açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ilinde bulunan bir devlet okulunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmeye devam eden 48 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu

oluşturan gruplar aynı okulda bulunan üçüncü sınıf şubeleridir. Şubelerin araştırmaya dâhil edilebilmesi için gerekli olan denklik analizleri için normallik verileri incelenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun bulunduğu mahalle Bolu ilinin en yoğun nüfuslu mahallesidir. Mahallede iki ilkokul ve iki ortaokul bulunmaktadır. Genellikle orta yaşlı ve genç bir nüfusa sahip olan mahallenin sosyoekonomik durumu orta-üst düzeydedir. Mahallede yaşayanlar genellikle üniversite mezunudur (Endeksa, 2023). Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda her sınıf seviyesinden dörder şube olmak üzere toplam 16 şube bulunmaktadır. Toplam 379 öğrenci bulunmaktadır ve ortalama sınıf mevcudu 25 öğrencidir. Okulda görev yapan öğretmen sayısı 23'tür. Normallik için ise çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinde ise George ve Mallery (2001) tarafından önerilen ± 2 aralığı esas alınmıştır. Bu doğrultuda grupların okuduğunu anlama puanları (Zskew= .315, Zkurt= -.493) ile dinlediğini anlama puanlarının (Zskew= -.533, Zkurt= -.763) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılımı sebebiyle grupların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama puanları yönünden denkliklerini karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Okuduğunu Anlama	A Şubesi	24	5.42	1.79	46	1.92	.061
	B Şubesi	24	6.42	1.81	46		
Dinlediğini Anlama	A Şubesi	24	5.67	2.05	46	.380	.706
	B Şubesi	24	5.88	1.72	46		

Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve gerek okuduğunu anlama ($F(48)= .029$, $p= .886$) gerekse dinlediğini anlama puanlarında ($F(48)= 2.23$, $p= .143$) varyansların homojen dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, mevcut çalışma grubunun okuduğunu anlama ($t_{46}= -1.92$, $p= .061$) ve dinlediğini anlama puanları ($t_{46}= -.380$, $p= .706$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda grupların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama yönünden denk olduğu yorumu yapılabilir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama verileri, Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada grupların denkliğini belirlemek için okuduğunu anlama becerisinin ölçümünde "Merve'nin Günlüğü" (Çeltik, 2018), dinlediğini anlama becerisinin ölçümünde ise "Çatlak Kova" (Akyol vd., 2014) metni kullanılmıştır.

Mevcut çalışmada, araştırmacılar tarafından çevirisi yapılan metinler uzman görüşü doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir. Uzmanlar Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olmak, Türkçe Öğretimi alanında çalışmaları olmak ve Çocuk Edebiyatı alanında çalışmaları olmak üzere üç ölçüt esas alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Gazi Üniversitesi'nden üç, Düzce Üniversitesi'nden iki olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara metinlerin orijinali, Türkçeye çevrilmiş sürümleri ve uzman görüşü formu elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Form konu, ana fikir, başlık metin ilişkisi, açık ve anlaşılır olma, anlam bütünlüğü, yazım ve imla bakımından uygun olma, metnin uzunluğu ve kelime tercihleri olmak üzere sekiz maddeden oluşmaktadır. Formda her madde için "uygun, kısmen uygun ve uygun değil" seçenekleri yer almaktadır. Ayrıca formda her madde için açıklama ve öneri bölümü de yer almaktadır. Dolayısıyla her madde için uzmanların açıklamaları ile önerileri dikkate alınmış ve çevirisi yapılan metinlere son hâli verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Veri Toplama Aracı Olarak Tercih Edilen Metinler

	A Grubu Kültürel Olarak Aşına	B Grubu Kültürel Olarak Uzak
Okuduğunu Anlama	Futbol Nedir?	Bezbol: Tüm Amerika'nın Oyunu
Dinlediğini Anlama	Babamın Battaniyesi	Olduğumuz Gibi

Araştırmada kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla kültürel olarak aşına olunan ve kültürel olarak uzak olunan ikişer metin belirlenmiştir. Okuduğunu anlama için tercih edilen metinler ilkökul üçüncü sınıf ders kitaplarından alınmıştır. Dinlediğini anlama için ise resimli çocuk kitapları tercih edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci çalışmanın etiğe uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi amacıyla gerekli etik kurul izni alınmasıyla başlamıştır. Bu kapsamda Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulunun 11/01/2024 tarihli 2024/12 sayılı kararı ile izin alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde metin seçme aşamasına geçilmiştir.

Araştırmada A şubesi kültürel olarak aşına olunan metinlerle karşılaşırken B şubesi de kültürel olarak uzak metinlerle karşılaşmıştır. Araştırmada okuduğunu anlamada kültürel şemaların etkisini ortaya koymak için üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından (Karabey, 2019) alınan “Futbol Nedir?” metni ile Remedia Publications tarafından yayınlanan üçüncü sınıf kitabında yer alan “Bezbol: Tüm Amerika'nın Oyunu” metni kullanılmıştır. Metin seçimi aşamasında öğrencilerin futbol ile ilgili ön bilgilerinin olduğu varsayılırken bezbol ile ilgili herhangi bir ön bilgilerinin olmadığı varsayılmıştır. Kültürümüze oldukça uzak olduğu düşünülerek araştırmaya dâhil edilen metinde, bezbol oyununun tarihçesi, oyun kuralları ve cezaları anlatılmaktadır.

Araştırmada dinlediğini anlama konusunda kültürel şemaların etkisini ortaya koymak için “Babamın Battaniyesi” (Şahinkanat, 2022) ve “Olduğumuz Gibi – Just the Way We Are” (Robertson & Shirvington, 2015) adlı resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Okuduğunu anlama metinlerinde olduğu gibi seçilen resimli çocuk kitapları da kültürel aşinalık ve kültürel uzaklık göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu doğrultuda “Babamın Battaniyesi” kitabında anne, baba ve iki çocuktan oluşan bir aile yer almaktadır ve baba ile çocukların bir battaniye ile hayal güçlerini ön plana çıkaran maceralarına yer verilmektedir. Bu sebeple de “Babamın Battaniyesi” öğrencilerin kültürel olarak aşına olduğu varsayılan aile yapısına yer vermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Öte yandan “Just the Way We Are” adlı resimli çocuk kitabı, Türk kültürüne uzak motifler barındırması sebebiyle araştırmaya dâhil edilmiştir. Kitapta beş çocuğun sahip olduğu farklı aile yapıları yer almaktadır. Kitap özellikle eşcinsel bireylerin evlat edinme yoluyla kurmuş oldukları ailelere de yer vermesi sebebiyle kültürümüze uzak olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla metinler, öğrenciler tarafından daha önce karşılaşmamış olması, kültürel olarak uzak ve kültürel olarak aşına olunan, ilkökul üçüncü sınıf seviyesine uygun ve uzmanlar tarafından onaylanmış olması gibi dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak çalışmada yer almıştır. Metin seçim işleminin ardından araştırmanın veri toplama sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın verileri üç iş gününde toplanmıştır. İlk gün şubelerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri yönünden denkliğini ortaya koymak için düzey belirleme verileri toplanmıştır. Veri toplamanın ikinci gününde grupların kültürel olarak aşına olunan ve kültürel olarak uzak olan metinlere yönelik okuduğunu anlama verileri toplanmıştır. Veri toplamanın üçüncü gününde ise dinlediğini anlama verileri toplanmıştır. Çalışmanın yazarlarından biri olan araştırmacı, her iki resimli çocuk kitabını da seslendirmiştir. Seslendirme işleminde önce sınıfta bazı düzenlemeler yapılmıştır. Her öğrencinin kitabın görsellerini net bir şekilde görebilmesi için oturma düzeni değiştirilmiştir. Hilal şeklinde ayarlanan oturma düzeniyle birlikte araştırmacı her öğrencinin kitabı net bir şekilde gördüğünü teyit etmesiyle birlikte seslendirme işlemine başlamıştır. Seslendirme sürecinin ardından üç basit anlama, iki de çıkarımsal anlama sorusundan oluşan beş soru dinleyicilere yöneltilmiştir. Yanlış Analiz Envanteri'nin

soru ölçeğiyle öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ölçülerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları araştırmanın uygunluğu ve gücü hakkında bilgi sağlamaktadır. Bir araştırmacının bilimsel gücü (güvenirliği) hatalardan arındırılma düzeyine (Ellez, 2014; Turgut, 1990) ve tekrar edilebilirliğine (Crocker & Algina, 1986) bağlıken, uygunluğu (geçerliği) ise amaca uygunluk ve genellenebilir olmasına bağlıdır (Şencan, 2005, ss. 1-2). Bu araştırmada güvenirliğini sağlamak için iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak öğrencilerin anlama sorularına verdikleri yanıtları değerlendirmiştir. Araştırmacıların yapmış olduğu değerlendirmeler arasındaki uyum düzeyini belirlemek için Kohen'in Kappa formülü kullanılmıştır (Huberman & Miles, 1994). Bu katsayı okuduğunu anlama için .905, dinlediğini anlama için ise .859 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde bir araştırmacı veri toplama sürecini tamamlamış, iki araştırmacı ise değerlendirici rolünü üstlenmiştir. Bu sayede değerlendiriciler öğrenci ile karşılaşmamış, herhangi bir bağ geliştirmemiş ve benzer durumlardan dolayı yanlılık oluşmasının önüne geçilmiştir. Süreç öğrencilerin alışkın oldukları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Böylece, standart bir ortam sağlanarak fiziksel koşullardan kaynaklanabilecek etkilerin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Öğrencilere sorulan sorular açık uçlu olduğundan dolayı şans başarısı da ortadan kaldırılmıştır. Bu durumlar araştırmanın geçerliğini arttırmak adına göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca kapsam, görünüş ve yapı geçerliğine için de çalışılmıştır. Kapsam geçerliği bir araştırmada maddelerin ölçülmek isteneni ne kadar doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2016). Görünüş geçerliği, ölçme aracının adı, soruları ve açıklamalarıyla ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesi şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 117). Yapı geçerliği ise soruların çalışmanın amaçlarına hizmet etmesi (Büyüköztürk vd., 2016, s. 119), yani öğrencilere sorulan soruların amaca yönelik olması durumudur. Metinlere yönelik anlama sorularının hazırlanması sürecinde alan uzmanlarından yapı, kapsam ve görünüş geçerliği açısından görüş alınarak sorular düzenlenmiştir.

Veri Analizi

Kültürel şemaların ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir (IBM Corp., 2016). Araştırmada verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu belirlemede George ve Mallery'in (2001) normal dağılıma işaret ettiği ± 2 çarpıklık ve basıklık değer aralığı esas alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesi sonucunda ise bağımsız iki grubu okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama puanları açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada grupların okuduğunu anlama (Zskew= .134, Zkurt= -1.104) ve dinlediğini anlama (Zskew= -.025, Zkurt= -1.303) puanlarının normal dağılım göstermesi sonucu Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu

Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Kültürel Uzak (B)	24	2.63	1.47	46	-8.83	.000*
Kültürel Aşına (A)	24	6.63	1.66			

*p< .05

Araştırma kapsamında B şubesindeki öğrencilere kültürel olarak aşına olmadıkları "Beyzbol: Tüm Amerika'nın Oyunu" başlıklı metin, A şubesindeki öğrencilere ise kültürel olarak aşına oldukları "Futbol Nedir?" başlıklı metin okutulmuştur. Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmış ve okuduğunu anlama (F(48)= .200, p= .657) puanları açısından varyansların homojen dağılım gösterdiği

kabul edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, “A” şubesi ile “B” şubesi arasında kültürel olarak aşına olunan metinleri okuyan “A” şubesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{46} = -4.00$, $p = .000$). Dolayısıyla kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yaşadığı çevrenin kültürüne bağlı olarak futbola ilişkin daha fazla kültürel şema oluşturduğu buna bağlı olarak okudukları metne ilişkin gerekli kültürel şemaları okuma ortamına taşıyarak okunan metne ilişkin daha iyi anlam kurdukları söylenebilir. Ancak öğrencilerin kültürel olarak aşına olmadığı beyzbol metnine ilişkin gerekli kültürel şemaların olmaması nedeniyle okudukları metne ilişkin gerekli kültürel şemaları kullanarak anlamı yapılandıramadıkları söylenebilir.

Tablo 4

Dinlediğini Anlamaya Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu

Dinlediğini Anlama	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Kültürel Uzak (B)	24	3.29	1.55	46	-8.40	.000*
Kültürel Aşına (A)	24	7.75	2.09			

* $p < .05$

Araştırma kapsamında “B” şubesindeki öğrencilere kültürel olarak aşına olmadıkları “Olduğumuz Gibi” adlı resimli çocuk kitabı, “A” şubesindeki öğrencilere ise kültürel olarak aşına oldukları “Babamın Battaniyesi” adlı resimli çocuk kitabı seslendirilmiştir. Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmış ve dinlediğini anlama ($F(48) = .554$, $p = .461$) puanları açısından varyansların homojen dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, “A” şubesi ile “B” şubesi arasında kültürel olarak aşına olunan metinleri dinleyen “A” şubesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{46} = -8.40$, $p = .000$). Dolayısıyla kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifadeyle kültürel şemaların kişinin kültürel çevreye maruz kaldığı ölçüde oluştuğu ifade edilmektedir. Kültürel olarak aşına olunan metin Türk aile yapısını yansıtmaktadır. Türk öğrencilerin yaşadığı çevreye bağlı olarak Türk aile yapısına ilişkin gerekli kültürel şemaları oluşturdukları ve dinledikleri metne ilişkin gerekli kültürel şemaları okuma ortamına taşıyarak okunan metne ilişkin daha iyi anlam kurdukları söylenebilir. Ancak öğrencilerin kültürel olarak aşına olmadıkları metinde, Türk aile yapısına uygun olmayan ve bunun doğrultusunda da öğrencilerin kültürel şemalarının oluşmadığı bir içerik kullanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin dinledikleri metne ilişkin gerekli kültürel şemaları kullanarak anlamı yapılandıramadıkları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Mevcut çalışma ile kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gruptan birine kültürel olarak aşına olunan bir metin okutulmuş ve bir metin seslendirilmiştir. Diğer gruba ise kültürel olarak oldukça uzak olunan bir metin okutulmuş ve bir metin seslendirilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre okuduğunu ve dinlediğini anlama boyutlarında kültürel olarak aşına olunan metinlerin kültürel olarak oldukça uzak olunan metinlere kıyasla daha iyi anlaşıldığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Şema teorisine göre yazarın metinde paylaştığı bilgiler ile okuyucunun ön bilgilerinin etkileşime girmesi okuyucunun anlam kurmasını sağlamaktadır. Bu nedenle metne ilişkin yeni bilgilerin kavranması ve daha iyi anlam kurulabilmesi için okuyucunun gerekli ön bilgiye sahip olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Çakıcı, 2011; Khataee, 2019; Novita vd., 2023; Razi, 2007; Ren, 2023; Rumelhart, 1980; Yiğiter & Gürses, 2005). Buna bağlı olarak kişinin ön bilgilerinden oluşan kültürel şemaların, metinlerin daha iyi anlaşılması noktasında gerekli olduğu (Bedir, 1992; Özyaka, 2001) ve bu sayede okuyucunun bilgiyi daha iyi kavradığı belirtilmektedir (Altarriba & Forsythe, 1993). Mevcut çalışmada dinlediğini ve okuduğunu anlama boyutlarından kültürel olarak aşına olunan metinlerin; kültürel olarak aşına olunmayan metinlere kıyasla daha iyi anlaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin gerekli

ön bilgilere sahip olmalarından dolayı hem okudukları metne hem de dinledikleri metne ilişkin anlam kurabildikleri düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin ön bilgilerinin metinle etkileşime girerek etkinleştirildiği buna bağlı olarak da anlamın kurulmasını sağladığı düşünülmektedir. Mevcut çalışma yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlere ilişkin anlamın kurulması noktasında alan yazınında üniversite, lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Alptekin, 2006; Alsheikh vd., 2022; Erten & Razi, 2009; Hayati, 2009; Maghsoudi, 2012; Mahmoudi, 2017; Ren, 2023; Sheridan vd., 2019; Singhal, 1998; Yousef vd., 2014; Widodo vd., 2022).

Bir konu hakkında gerekli arka plan bilgisinin olmaması, anlamayı engelleyen faktörlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Li & Lai, 2012). Okuyucunun metinle ilgili gerekli ön bilgiye sahip olmaması hâlinde metnin sınırlarının ötesindeki anlama ulaşım yazarın mesajını alamayacağı ve anlam kurmasının zorlaşacağı belirtilmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Razi, 2007; Yiğiter & Gürses, 2005). Kişinin kültürüne ilişkin ön bilgilerinden oluşan kültürel şemaları kültüre özgü değişiklik göstermektedir (Özyaka, 2001). Bu nedenle okuyucunun bilgi ve kültürel geçmişi anlama süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Altarriba & Forsythe, 1993). Mevcut çalışma kapsamında kültürel olarak aşına olunan metinlere kıyasla öğrencilerin kültürel olarak aşına olmadıkları metinlere ilişkin okuduğunu ve dinlediğini anlama boyutlarında anlam kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin metinlere ilişkin gerekli kültürel şemalarının olmaması nedeniyle ön bilgilerle gerekli etkileşimin kurulamadığı buna bağlı olarak da anlam kurma noktasında zorlandıkları düşünülmektedir.

Kültürel şemalar kültürel çevrede aynı kültürün üyelerinin etkileşime girmesiyle kültürel unsurlara maruz kalınarak üretilmekte, deneyimlenmekte, şekillenmekte ve depolanmaktadır. Benzer durumlarla daha çok karşılaşılması veya benzer bilgiler hakkında daha sık konuşulması, kültürel şemaları daha organize, soyut ve düzenli hâle getirmektedir. Böylece hem doğrudan deneyimlerle hem de kültürel şemaya ilişkin bilgilerden bahsedilmesiyle kültürel şemalar geliştirilmektedir (Nishida, 2005). Şema teorisine göre, okuyucu anlam kurma sürecinde gerekli ön bilgiye sahip olmalı ve sahip olduğu ve okuma öncesinde pasif şemaların etkinleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Novita, 2023). Ajideh (2003) okuma öncesi kültürel şemaların etkinleştirilmesi noktasında ön gösterim (Previewing), sorgulama ve anlam haritalama olmak üzere çeşitli etkinlik önermektedir. Ajideh'e (2003) göre bu süreçte metnin başlığı ve görseller üzerine konuşularak öğrencilerin metinde ne olduğuna ilişkin tahminde bulunmaları istenebilir. Metne ilişkin sorular yöneltilerek öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin birbiriyle paylaşmaları sağlanmalıdır. Anlama haritalama sürecinde ise öğrencilere bir kelime/anlam grubu verilerek öğrencilerin beyin fırtınası yapması sağlanabileceği ifade edilmektedir. Maghsoudi (2012) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 76 İranlı üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada okuma öncesi etkinliklerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma öncesinde etkinlikleri kapsamında ön gösterim, kelime öğretimi ve görsel öğretim olmak üzere üç farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerine metnin içeriğine ilişkin sorgulamalar yaptırılmış; okutulan yabancı metne ilişkin kelime öğretimi yapılmış ve son olarak öğrencilere metnin içeriğine ilişkin görseller sunularak öğrencilerden tahminlerini yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda kontrol grubuna kıyasla deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin daha iyi performans gösterdiği ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuma öncesi etkinlikler aracılığıyla şemalarının etkinleştirilmesiyle metne ilişkin arka plan bilgilerinin artmasına bağlı olarak daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir. Zhao ve Zhu (2012) şemaların etkinleştirilme sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 100 Çinli öğrenci ve 5 öğretmenin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin şemalarının etkinleştirilmesinin öğrencilerin okuma ilgisini ve okuma hızlarını arttırarak okuma becerilerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalar da öğrencilerin kültürel şemaların etkinleştirilmesine yönelik okuma öncesi etkinliklerin metinlerin daha iyi anlaşılması noktasında etkili olduğunu göstermektedir (Novita vd., 2023; Shen, 2008).

Tüm bunlara bağlı olarak öğrencilere sunulan metinlerde öğrencilerin kültürel şemaları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere sunulan yerli ve yabancı metinlere ilişkin gerekli

kültürel şemaların üretilmesini, şekillendirilmesini ve organize edilmesini sağlamalı ve öğrencilerin yeni şemaları eski şemalarla ilişkilendirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Buna ek olarak öğrencilerin şemalarının etkinleştirilmesinde, oluşturulmasında ve ilişkilendirilmesinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri kullanılabilir. Tüm bunlara ek olarak ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin aşına olduğu kültürü konu alması ders kitabı yazarlarına önerilmektedir. Özellikle ulusal alan yazınında kültürel şemaların okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisine yönelik farklı yöntem ve sınıf düzeylerinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın en büyük sınırlılığı, kültürel şemaları içeren metinlerin bir tema temel alınarak seçilmiş olmasıdır. Çalışmada kullanılan metin ve tema sayısının artırılması bulguların geçerliliğini artıracaktır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yapılan ön incelemede farklı ülkelerdeki ilkökul düzeyindeki metinlerde yer alan temaların benzer olduğu tespit edilmiştir. Örneğin ABD'de ilkökul düzeyindeki metinler Türkiye'dekine benzer değerler ve bireyin edinmesi gereken temalar içermektedir. Bu nedenle, çalışmada kullanılacak kültürel olarak tanıdık metinlerden ziyade kültürel olarak uzak metinlerin belirlenmesi zorlaşmıştır. Bu durumda, çalışmada kullanılmak üzere belirlenen kültürel olarak uzak metinlerin sayısı oldukça sınırlı kalmıştır.

Katılımcı sayısının az olması da çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Çalışmanın uygulanmasından önce okul yöneticileri ve üçüncü sınıf öğretmenleriyle bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bu toplantıya katılan öğretmenlerden ikisi sınıflarındaki öğrencilerin çalışmaya katılmasına izin vermemiştir. Bu nedenle çalışma okuldaki iki üçüncü sınıf şubesi ile yürütülmek zorunda kalmış ve ilgili sınırlılıktan kaçınılamamıştır.

Yazar Katkısı

Araştırmaya birinci yazar; %30, ikinci yazar; %30, üçüncü yazar; %20 ve son yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Etik Beyan

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulunun 11/01/2024 tarihli 2024/12 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Ayrıca "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" bulunan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

References

- Abdelaal, N. M., & Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125–131. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.125>
- Adams, M. J., & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 1–22). Ablex Publishing Corporation.
- Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41–56.
- Al-Issa, A. (2006). Schema theory and L2 reading comprehension: Implications for teaching. *Journal of College Teaching and Learning*, 3(7), 41–48. <https://doi.org/10.19030/tlc.v3i7.1700>
- Al-Jahwari, Y., & Al-Humaidi, S. (2015). Prior knowledge in EFL reading comprehension: Omani teachers' perspectives & classroom strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 169–181. <https://doi:10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.169>
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34, 494–508. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.003>
- Alsheikh, N., Al Habbash, M., Al Mohammedi, N., Liu, X., Al Othali, S., & Al Kilani, G. (2022). A conceptual home for reading stories in Arabic, Chinese, and English: A schema analysis. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(2), 105–124. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2022.555303.2659>
- Altarriba, J., & Forsythe, W. J. (1993). The role of cultural schemata in reading comprehension. *Advances in Psychology*, 103, 145–155. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61661-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61661-1)
- An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(1), 130–134. <https://doi:10.4304/tpls.3.1.130-134>
- Anderson, R. C. (1994). The role of the readers' schema in comprehension. Learning and memory. In R. B. Ruddell, M. Rapp, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (4th ed., pp. 469–482). International Reading Association.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2004). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking*. Prentice Hall.
- Bedir, H. (1992). *Cultural significance in foreign language learning and teaching with special emphasis on reading comprehension through cultural schema* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Bensalah, H., & Guerroudj, N. (2020). The effect of cultural schemata on EFL learners' Reading comprehension ability. *Arab World English Journal (AWEJ)* 11(2), 383–394. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3649344>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17, 553–573. <https://doi.org/10.2307/3586613>

- Cho, Y. A., & Ma, J. H. (2020). The effects of schema activation and reading strategy use on L2 reading comprehension. *English Teaching*, 75(3), 49–68. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.3.202009.49>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Rinehart and Winston.
- Çakıcı, D. (2015). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77–86.
- Çeltik, E. (2018). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Dayze, F. (2004). *The role of prior background knowledge in the reading comprehension of EFL Brazilian college students and American college students* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Dimassi, A. O. (2006). *Cultural schema and reading comprehension: A means to an end brain*. [Unpublished doctoral dissertation]. American University of Sharjah.
- Ellez, A. M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.. 167–190) (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Endeksa. (2023). *Türkiye, Bolu, Merkez demografik veriler*. <https://www.endeksa.com/tr/analiz/turkiye/bolu/merkez/izzet-baysal/demografi>
- Erten, İ. H., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 60–77.
- Florenco, D. C. (2004). *The role of prior background knowledge in the reading comprehension of EFL Brazilian college students and American college students* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3 ed.). Allyn and Bacon.
- Gürkan, S. (2012). The effects of cultural familiarity and reading activities on L2 reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 1196–1206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.615>
- Hasan, A., Gushendra, R., & Yonantha, F. (2018). The influence of prior knowledge on students' listening and reading comprehension. *Indonesian Journal of English Education*, 4(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.15408/ijee.v4i1.4744>
- Hayati, A. M. (2009). The impact of cultural knowledge on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching*, 2(3), 144–152.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
- IBMCorp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*. In (Version 24.0) Armonk, NY.
- Kamaeva, R. B., Hussien, M., Rassouli, A., Al-Sudani, A. Q. A. S., Zaini, Q., & Haidari, M. M. F. (2022). Cultural awareness, listening comprehension, listening motivation, and attitude among EFL learners: A gender-based mixed method study. *Education Research International*, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2022/8018675>
- Karabey, Z. (2019). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. SDR İpekyolu Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Khataee, E. (2019). The Effect of THIEVES Strategy on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(2), 667–682. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12242a>
- Li, C. H., & Lai, S. F. (2012). The functions of cultural schemata in the Chinese reading comprehension and reading time of college students in Taiwan. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(2), 105–112. <https://doi.org/10.19030/jier.v8i2.6830>
- Maghsoudi, N. (2012). The impact of schema activation on reading comprehension of cultural texts among Iranian EFL learners. *Canadian Social Science*, 8(5), 196–201. <https://doi.org/10.3968/j.css.1923669720120805.3131>
- Mahmoudi, S. (2017). Investigating the effect of cultural schemata activation on EFL learners' listening comprehension. *English Language, Literature & Culture*, 2(6), 99–104. <https://doi.org/10.11648/j.ellc.20170206.12>
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52, 439–481. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00189>
- Nelson, G. L. (1987). Culture's role in reading comprehension: A schema theoretical approach. *Journal of Reading*, 30(5), 424–429.
- Nishida, H. (2005). Cultural schema theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 401–418). SAGE Publications.
- Novita, D., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2023). The effect of culturally familiar text on low-proficiency reader's reading comprehension. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 14(1), 115–132. <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2023.14.1.115-132>
- Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023a). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269–282. <https://doi.org/10.16916/aded.1210693>
- Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023b). Ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893–907. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1362041>
- Özyaka, S. G. (2001). *The significance of cultural content in EFL reading comprehension: The role of schemata* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273–295. <https://doi.org/10.2307/747692>
- Razi, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayınları.
- Ren, S. (2023). The application of schema theory to the teaching of reading comprehension. *Journal of Education and Educational Research*, 2(3), 86–88. <https://doi.org/10.54097/jjeer.v2i3.7578>
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirey, L. L., & Anderson, R. C. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.2307/747524>
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–57). Erlbaum Associates.
- Sadighi, F., & Zare, S. (2002). Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The Linguistics Journal*, 1(3), 110–126.
- Samian, S. H., & Dastjerdi, H. V. (2012). The relationship between prior knowledge and EFL learners' listening comprehension: Cultural knowledge in focus. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 361–370. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.361>

- Shen, Y. (2008). An exploration of schema theory in intensive reading. *English Language Teaching*, 1(2), 104–107.
- Sheridan, R., Tanaka, K.M., & Hogg, N. (2019). Foreign language, local culture: How familiar contexts impact learning and engagement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(1), 1–27.
- Shirvington, J., & Robertson, C. (2016). *Just the way we are*. ABC Books.
- Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4(10), 4–10.
- Şahinkanat, S. (2022). *Babamın battaniyesi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Turgut, M., F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Nüve Matbaası.
- Widodo, M., Saenko, N. R., Campos-Ugaz, O., Saavedra-Lopez, M. A., Núñez Lira, L. A., Razavi, S. S., Keezhatta, M. S., Fedorova, N., Hoi, T. H. & Ilyin, A. G. (2022). The comparative effects of English and Persian cultural background knowledge on EFL learners' listening skill. *Education Research International*, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2022/1162251>
- Yiğiter, K., & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 209-225.
- Yousef, H., Karimi, L., & Janfeshan, K. (2014). The relationship between cultural background and reading comprehension. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(4), 707–714. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.4.707-714>
- Yuet, C., & Chan, H. (2003). Cultural content and reading proficiency: A comparison of mainland Chinese and Hong Kong learners of English. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 60–69. <https://doi.org/10.1080/07908310308666657>
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zarei, A. A., & Mahmudi, M. (2012). The effects of content, formal, and linguistic schema building activity types on EFL reading and listening comprehension. *Teaching English Language*, 6(2), 79–101.
- Zhao, X., & Zhu, L. (2012). Schema theory and college English reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111–117. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p111>