



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Development Study of Cultural Heritage Sensitivity Scale for Middle School Students

Zeynep Başcı Namlı
Türkan Karakuş Yılmaz
Elif Meral

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1132186

Received: 17.06.2022

Revised: 25.10.2022

Accepted: 31.10.2022

Keywords:

Cultural Heritage,
Sensitivity to Cultural Heritage,
Scale Development

Abstract

The aim of this study was to develop a unique measurement tool to identify the extent of secondary school students' sensitivity to cultural heritage. The study consisted of a total of 569 students, 341 of whom were included in the first stage and 228 in the second stage. Expert review was directly sought to determine the content and face validity of the scale, after which an Exploratory Factor Analysis (EFA) and a Confirmatory Factor Analysis (CFA) were carried out for construct validity. As a result of EFA, a three-factor structure was obtained to account for 51.42% of the total variance of the scale. These factors are "showing interest", "valuing", and "protection". The results obtained from the CFA showed us that the subscales had sufficient fit indices and the reliability coefficients were within acceptable limits. The results also revealed that the scale can be regarded as a valid and reliable tool for determining the extent of students' sensitivity to cultural heritage.

Ortaokul Öğrencileri İçin Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1132186

Yükleme: 17.06.2022

Düzeltilme: 25.10.2022

Kabul: 31.10.2022

Anahtar Kelimeler:

Kültürel Miras,
Kültürel Mirasa Duyarlılık,
Ölçek Geliştirme

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarını geçerli ve güvenilir biçimde belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilk aşamada 341 ve ikinci aşamada 228 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 569 öğrenci ile yürütülmüştür. Ölçekteki kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçek için toplam varyansın %51.42'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler "tanıma ve anlamaya çalışma", "değer verme" ve "koruma" şeklindedir. DFA'dan elde edilen bulgular ise alt ölçeklerin yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu, güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgular, ölçeğin öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Sorumlu Yazar: Zeynep Başcı Namlı, Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, zbasci@atauni.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-2865-5976.

Türkan Karakuş Yılmaz, Doç Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye, turkan.karakus@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-5809-3962.

Elif Meral, Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, elif.meral@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2560-0120.

Atıf için: Başcı Namlı, Z., Karakuş Yılmaz, T. & Meral, E., (2022). Ortaokul öğrencileri için kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (3), 2369-2398.

Giriş

Dinamik bir yapıya sahip olan ve kapsamı sürekli değişen kültürel miras kavramı (Yeşilbursa ve Uslu, 2014) gelenekler, uygulamalar, yerler, nesnelere, sanatsal ifadeler, değerler dâhil olmak üzere bir topluluğun geliştirdiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı yaşam biçimlerinin ifadesidir (ICOMOS, 2002). Başka bir söylemle bir toplumun geçmişiyle ilgili, onu kimliklendiren, yaşamsal süreklilikle birlikte günümüze kadar ulaşan gerek yerel gerekse evrensel nitelik taşıyan her tür somut ve somut olmayan varlıklardır (Ünal, 2014). UNESCO Sözleşmesi'nde (1972) "kültürel miras" kavramı; tarihsel, sanatsal, bilimsel, estetik, etnolojik veya antropolojik bir bakış açısından "olağanüstü evrensel değeri" olan anıtlar, bina grupları ve sitler olarak tanımlanırken bu tanım 2003 yılında somut olmayan kültürel mirasın korunmasına ilişkin sözleşme ile genişletilmiştir (Lopez Fernandez, Medina, Lopez, ve Garcia Moris, 2021). Genişletilen bu sözleşme ile arkeolojik ve tarihi eserler, yapılar, kitabeler, resimler, heykeller, anıtlar, sitler, binalar ve tarihi yerleri kapsayan somut varlıklara (UNESCO, 1972) dil, dile ilişkin gelenekler, gösteri sanatları, ritüeller, festivaller, el sanatları, halk bilgisi gibi somut olmayan varlıklar da eklenmiştir (UNESCO, 2003). Elbette somut ve somut olmayan varlıklardan oluşan kültürel mirası birbirinden bağımsız ele almak mümkün olmayacağından bu varlıkların bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Metin Basat, 2013). Nitekim bu varlıklar yalnızca ait olduğu toplum ve gelecek nesiller için değil, bütün insanlık için anlam taşıyan bir zenginliktir (Oksüz Kuşçuoğlu ve Tas, 2017). İnsanlığın ortak çıkarlarının (Francioni, 2011) ve toplumsal refahın bir parçası olan kültürel miras (Tweed ve Sutherland, 2007) insanların kültürel köklerini, inançlarını, toplumsal değerlerini anlamalarını sağlar ve hem bireysel hem de ulusal kimliğinin ana kaynağını oluşturur (Copeland, 2006). Aynı zamanda insanlığın yaşayan mirasının ve kültürel çeşitliliğinin en önemli aracını temsil eder (Lenzerini, 2011). Öyle ki kültürel mirasın yok olması insanlığın ortak tarihi için bir kayıp niteliğindedir (Sokal, 2006). Bu yüzden kültürel mirasın korunması ve ihtiyaç duyulan duyarlılığın oluşturabilmesi tüm milletler ve kültürler için oldukça önemlidir (Ulusoy, 2011). Kültürel mirasın önemli bir değer olması onun geleceğe aktarılması (Aksoy, 2012) korunması ve korunması için gösterilen çabaların önemini vurgulamaktadır (Schindler ve Bonebright, 2011). Dolayısıyla toplumların öncelikli olarak ele alması gereken konuların başında kültürel miras gelmektedir (Bozok, 2018).

Kültürel miras ilk olarak 1907'de uluslararası hukukta ele alınmış ve 1950'li yıllardan bu yana UNESCO ve diğer hükümetler arası kuruluşlar tarafından geliştirilen uluslararası anlaşma ve metinlerle korunmuştur (Blake, 2000). Hatta Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına İlişkin UNESCO Sözleşmesi (UNESCO 1972), koruma, teşvik için eylem alanları olarak eğitim programlarının (resmi, yaygın ve gayri resmi) önemini vurgulamış, kültürel miras bilgisinin artırılması ve kültürel miras eğitiminin geliştirilmesinde bir dönüm noktası olmuştur (Fontal ve Martinez, 2020). Çünkü kültürel mirasa karşı bilinçlendirme (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014) ve kültürel miras duyarlılığın kazandırılması ancak sürdürülebilir bir eğitimle mümkün kılınabilir (Curtis ve

Seymour, 2004). Kültürel miras eğitimi öğrencilerin tarih ve kültüre ilişkin temel kavram ve ilkeleri kavramasını amaçlamaktadır (Çulha Özbaş, 2009). Bu amaçla kültürel miras eğitimiyle hedeflenen temel ve önemli özellik, yaşanan doğal, beşeri çevrenin tarihine, değerine yönelik çocuğun bilgisinin ve kavrayışının artırılmasıdır (Nostra, 2004). Yine kültürel miras eğitimi öğrencilerin yalnızca tarihi yerler ve nesnelere hakkındaki bilgilerini artırmakla kalmaz, tarihi nesnelere ve gelenekler üzerinde bir sahiplenme duygusu oluşturularak onları bu mirasın korunmasından aktif olarak sorumlu tutar (Barghi, Zakaria, Hamzah ve Hashim, 2017). Ayrıca kültürel mirasın öğrenciler tarafından takdir edilmesini de sağlar (Huhta ve Hankis, 1988). Erken yaşlardan itibaren bireyin kendi kültürüne dair bir anlayış geliştirmesi ve kültürlerarası anlayışın tohumlarının ekilmesi önemlidir (Önder, 2015). Özellikle kültürel farkındalığın oluşmasında ve kültürel mirasa yönelik eğitimin verilmesinde ilköğretim önemli bir basamaktır (Çengelci, 2012). Bu basamakta kültürel mirasa yönelik eğitimi en iyi aktaracak ve öğrencileri bilgilendirecek derslerden biri, sosyal bilgiler dersidir (Çulha Özbaş, 2009).

Sosyal bilgiler ile toplumsal bir ürün olan ve insanların birbirleriyle etkileşimlerinin neticesinde ortaya çıkan kültür arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Deveci, 2009). Bu yüzden *“sosyal bilgiler programları kültür ve kültürel çeşitlilik öğrenimine imkân sunan deneyimler içermelidir”* (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010, s.14). Böylece sosyal bilgiler, insanlığın yüzyıllardır oluşturduğu zengin kültürel deneyimi tanıma fırsatını sunarak (Öztürk ve Otluoğlu, 2002) kültürel mirasın ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılıp sürdürülebilirliğini sağlar (Sever, 2015). Ayrıca yaşadığımız dünya ve olaylarla ilişkiler kurarak sorumluluk almayı sağlayan duyarlılığı ortaya çıkarır (Keskin ve Öğretici, 2013). Kültürel mirasa duyarlılık değeri sosyal bilgiler dersi öğretim programında *“duyarlılık”* değerinin üç alt boyutundan (tarihsel mirasa, doğal çevreye ve kültürel mirasa karşı duyarlılık) biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin ve Öğretici, 2013). Bu çerçeveden kültürel mirasa duyarlılık değeri çok disiplinli ve disiplinler arası yapısıyla sosyal bilgiler dersinde bilhassa *“kültür ve miras”* öğrenme alanları kapsamında şekillenmektedir (Çulha Özbaş, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, 2018] 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı çerçevesinde kültür ve miras öğrenme alanı ile *“Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece “öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır”*. Yine programda *“Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri”* şeklinde ifade edilen özel amaçlar aracılığıyla kültürel mirasa duyarlılığın ön plana çıkarılması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık bir kazanım olarak ifade edilse de bu becerinin değerlendirilmesi, gözlemlenmesine yönelik spesifik araçlar sunulmamaktadır. Ancak bu becerinin objektif biçimde değerlendirilmesinin gerektiği durumlar için nicel ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu konuda geliştirilecek ölçekler bu becerinin ölçülmesinde destekleyici araçlar olacaktır.

Kültürel mirasa duyarlılığın ölçülmesi için bazı alt becerilerin belirlenmesi gerekmektedir. Literatür incelendiğinde kültürel mirasa duyarlılıkta en önemli boyutların *merak duyma* (Halaç, Bayır ve Köse, 2021) *tanıma ve anlamaya çalışma* (Huhta ve Hankins, 1988), *değer verme* (Halaç ve diğerleri, 2021; Huhta ve Hankins, 1988; Keskin ve Öğretici, 2013) *koruma* (Halaç ve diğerleri 2021; Huhta ve Hankins, 1988), *sorumluluk duyma* (Fidan, 2016) olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Genel olarak boyutların tanıma ve anlamaya çalışma, değer verme ve koruma (sorumluluk duyma) altında toplandığı ifade edilebilir. Bu nedenle geliştirilen ölçekte kültürel mirasa duyarlılık bu boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır. Soruların yapılandırılmasında ise kültürel miras unsurları somut ve somut olmayan unsurlar olarak ele alınmış somut unsurların altında yer alan *tarihi mekân*, *tarihi eser* ve *tarihi nesne* kavramlarını kapsayan *tarihi varlık ve doğal varlık* kavramı kullanılmıştır (Tuncel ve Altuntaş, 2020). *Somut olmayan kültürel miras unsurları* ise ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde milli unsurlara olan vurgunun yoğun olması sebebiyle (Tuncel ve Altuntaş, 2020) öğrenciler açısından anlaşılabilirliği artırılması için *milli kültürümüzü yansıtan unsurlar* olarak ifade edilmiştir.

Yapılan literatür taramasında kültürel mirasa yönelik birtakım ölçeklerin var olduğu belirlenmiştir. Bu ölçekler kültürel mirasa yönelik tutumların belirlenmesi için geliştirilen kültürel miras tutum ölçeği (Curtis ve Seymour, 2004), somut kültürel miras tutum ölçeği (Yeşilbursa, 2011), somut olmayan kültürel miras tutum ölçeği (Gürel ve Çetin, 2019); kültürlerarası duyarlılık ölçeğidir (Chen ve Starosta, 2000). Görüldüğü gibi geliştirilen ölçeklerde kültürel miras unsurları (somut kültürel miras, somut olmayan kültürel miras) bölünerek ele alınmıştır. Ancak bu çalışmada bu unsurlar bir bütün olarak ele alınmıştır. Çalışmanın da konusu olan kültürel mirasa duyarlılığı ölçmeyi hedefleyen başka bir ölçek Halaç ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ancak ilgili ölçeğin kültür ve miras öğrenme alanında sınırlı sayıdaki somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerine ilişkin sorulardan oluşması sebebiyle sadece ortaokul öğrencileri için değil, 4. sınıf öğrencileri için de sınırlı bir ölçme aracı durumundadır. Çalışmada geliştirilen ölçeğin ise ortaokul düzeyini (5, 6 ve 7. sınıflar) kapsamı amaçlanmıştır. Bu ifadelerden hareketle araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarını tespit edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu

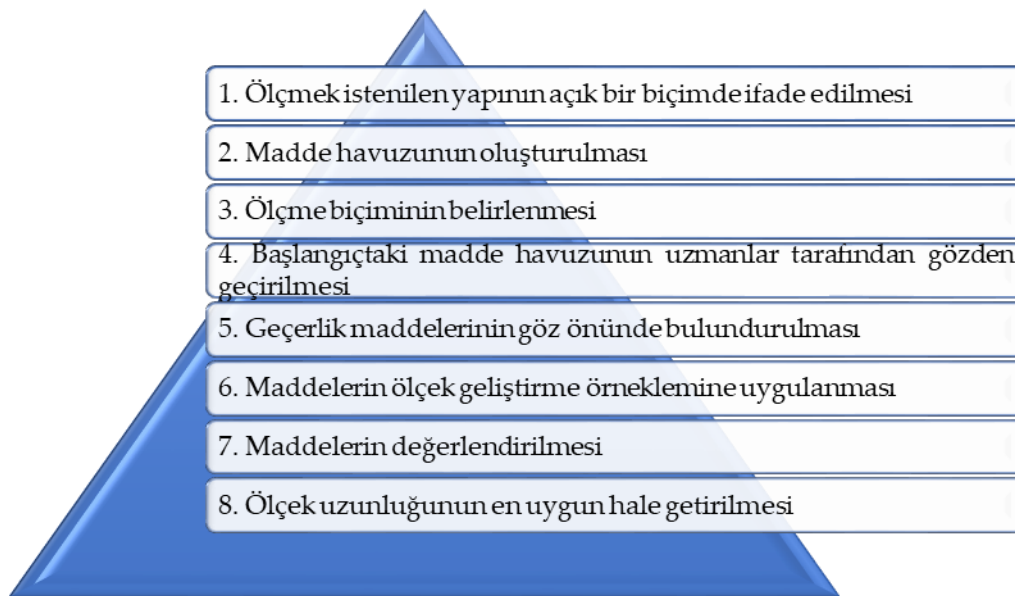
Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilk aşamada 341 ve ikinci aşamada 228 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 569 öğrenci oluşturmaktadır. İlk aşamada, 5. sınıf düzeyinden üç sınıf, 6. sınıf düzeyinden üç sınıf, 7. sınıf düzeyinden altı sınıftan veri toplanmıştır. İkinci aşamada ise farklı bir ortaokuldan 5. sınıf düzeyinden üç sınıf, 6. sınıf düzeyinden üç sınıf, 7. sınıf düzeyinden üç sınıftan veri toplanmıştır. Tablo 1’de çalışmaya her sınıf düzeyinden katılan öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun AFA ve DFA için dağılımları

Sınıf düzeyi	Cinsiyet	İlk Aşama (EFA)	İkinci Aşama (CFA)
5. Sınıf	Kız	45	47
	Erkek	35	40
6. Sınıf	Kız	46	35
	Erkek	51	47
7. Sınıf	Kız	84	35
	Erkek	80	24
Toplam		341	228

Ölçek Geliştirme Süreci

Kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin (KMDÖ) geliştirilme sürecinde DeVellis (2021)'in ölçek geliştirme süreci için ileri sürdüğü ilkeler esas alınmıştır. DeVellis (2021)'in ölçek geliştirme süreci için önerdiği ilkeler Şekil 1'de sunulmuştur.

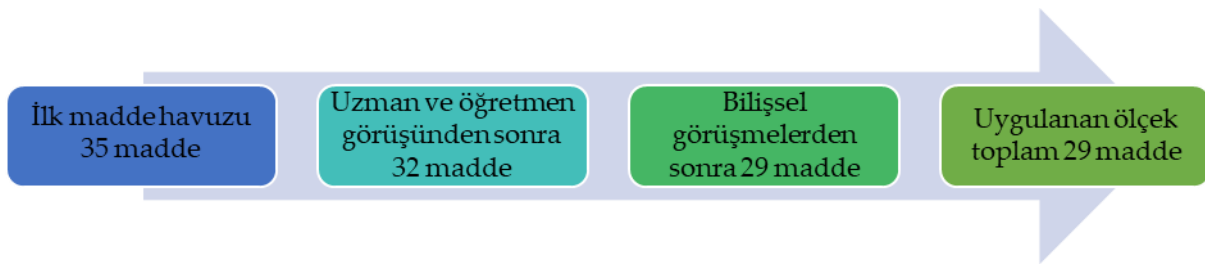


Şekil 1. Ölçek geliştirme ilkeleri (DeVellis, 2021)

Kültürel mirasa duyarlılık ölçeği ile sosyal bilgiler dersi kapsamında kazandırılması istenilen kültürel mirasa duyarlılık değerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik alanyazında yer alan ölçekten (Halaç ve diğerleri, 2021) ve belirlenen çerçevelerden (Blake, 2000; Fidan, 2016; Huhta ve Hankins, 1988; Keskin ve Öğretici, 2013; Tuncel ve Altuntaş, 2020) hareketle, madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğe “tanıma ve anlamaya çalışma”, “değer verme” ve “koruma (sorumluluk duyma)” temaları altında maddeler yazılmıştır. Maddelerde kültürel mirası ifade etmek için “tarihi ve doğal varlıklar” ile “milli kültürümüzü yansıtan unsurlar” ifadeleri ayrı ayrı kullanılmıştır. Maddelerde okulların bulunduğu şehirdeki tarihi ve doğal varlıklar ile milli kültürümüzü yansıtan unsurlar gereken yerlerde örneklendirilmiştir. İki unsura ait maddelerin benzer sayıda ve benzer anlamda olması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Madde havuzuna soru ekleme sırasında üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanının, iki tarih eğitimi uzmanının ve üç sosyal bilgiler

öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler için *Kesinlikle Katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

KMDÖ'nün kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için dört sosyal bilgiler eğitimi bir tarih eğitimi, üç ölçme ve değerlendirme olmak üzere toplam sekiz uzman akademisyen ile yedi sosyal bilgiler öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan maddelerin anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu ve uygulama süresi ile ilgili geribildirim almak amacıyla altı ortaokul öğrencisi ile bilişsel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sırasında öğrencilerin ölçekte yer alan maddeleri sesli okumaları ve verdikleri cevapların nedenlerini açıklamaları sağlanmıştır. Böylece ifadelerin gerçekten doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı, öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin uygulanma süresi ölçeği en uzun ve en kısa cevaplayan öğrencilerin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Gerekli düzenlemelerden sonra daha kapsamlı bir çalışma grubu üzerinde uygulanmak üzere ölçeğe son hali verilmiştir. Madde havuzunun oluşturma süreci ve her aşamada elde edilen madde sayıları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ölçek maddelerinin süreç içindeki değişimi

Yapılan bilişsel görüşmelerden sonra 29 maddelik ölçeğin uygulaması, gerekli izinler alındıktan sonra ilk aşamada toplam bir ortaokulun 5, 6 ve 7. sınıfında öğrenim gören toplam 341 öğrenci ile yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın amacı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiş ve toplanan verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilere katılımın zorunlu olmadığı ifade edilerek çalışma grubunun gönüllü katılımcılardan oluşması sağlanmıştır. Ölçeğin nasıl doldurulacağı hakkında öğrencilere bilgi verilerek maddelerin doğru ya da yanlış bir cevap içermediği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin birbirlerini etkilememeleri konusunda uyarı yapılmış ve ölçeği bireysel olarak içtenlikle cevaplamalarının geçerli aynı zamanda güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir. Veri toplama sürecinden sonra verilere ilişkin istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

KMDÖ, çalışma grubuna uygulandıktan sonra istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğin yapı geçerliği incelenerek, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Schumacker ve Lomax (2010), AFA ve DFA analizi yapılırken farklı bir veri

seti kullanmanın önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu doğrultuda araştırmada, AFA ve DFA yapılırken farklı iki veri kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca KMDÖ'nün güvenilirliği için iç tutarlık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada AFA, güvenirlik ve madde analizleri için SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. DFA ile ilgili analizler ise, AMOS programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analizler tamamlandıktan sonra ölçeğin uzunluğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 12.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 13/10

Bulgular

Bu bölümde KMDÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla AFA ve DFA süreci ve sonuçlar açıklanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA yapılmadan önce veri setinin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. Veri setinin uygunluğu için örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki ilişki olmak üzere iki önemli hususun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Can, 2017; Pallant, 2005; Seçer, 2015). Bu hususlardan örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği ile ilgili araştırmacıların farklı görüşlere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) faktör analizi için en az 300 katılımcının çalışma grubuna dâhil edilmesinin gerektiğini belirtmektedir. Comrey ve Lee (1992) ise faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz, 200 katılımcıyı ortalama, 300 katılımcıyı iyi, 500 katılımcıyı çok iyi ve 1000 veya daha fazla katılımcıyı mükemmel olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett istatistik teknikleri kullanılarak örneklem büyüklüğünün uygunluğuna karar verilebilir (Field, 2009; Kalaycı, 2017). KMO istatistiği 0 ile 1 arasında değişmekte ve örneklem büyüklüğü ile ilgili fikir sunmaktadır (Field, 2009). Hutcheson ve Sofroniou (2006) KMO değeri için .50 altını kabul edilemez, .50 ile .60 arasını zayıf, .60 ile .70 arasını orta, .70 ile .80 arasını iyi, .80 ile .90 arasını ise mükemmel bir değer olarak ifade etmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2013) ise KMO değerinin .60 üzerinde olmasının uygun olabileceğini belirtmektedir. Araştırmada, KMO değeri .90 olarak hesaplanmış, Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu [$\chi^2(120, n=341)=1489.678, p<.00$] görülmüştür. Bu bağlamda araştırma yeterli bir örnekleme sahiptir. Faktör analizi için diğer önemli bir husus ise maddeler arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bunun için ölçme aracı yer alan faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğunun varsayıldığı durumlarda kullanılan eğik döndürme (Oblique rotatin) tekniği kullanılmıştır (Seçer, 2015). AFA'da madde faktör yük değerinin ölçek geliştirme ve uyarılma çalışmalarında en az .30 olması önerilmektedir (Pallant, 2005; Stangor, 2010). AFA için bahsi geçen hususlar dikkate alınarak yapılan analizlere göre bazı maddeler [3,6,7,8,10,11,12,13,17,18,25,26,27] öngörülen faktörlerin altında toplanmadığı veya kuramsal olarak doğru faktör altında yer almadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasından sonra tekrarlanan AFA sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. KMDÖ AFA analiz sonuçları

Madde No	Faktör 1 (TA)	Faktör 2 (DV)	Faktör 3 (KO)
KMD5	.736		
KMD1	.619		
KMD2	.600		
KMD4	.506		
KMD9	.493		
KMD29		.675	
KMD14		.628	
KMD16		.566	
KMD19		.544	
KMD20		.508	
KMD15		.458	
KMD28			.735
KMD21			.689
KMD22			.683
KMD23			.536
KMD24			.494

Faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapıya bağlı olarak ölçeğin birinci faktörü **tanıma ve anlama** ikinci faktörü **değer verme**, üçüncü faktörü **koruma (sorumluluk duyma)** olarak adlandırılmıştır. Tanıma ve anlama alt boyutu toplam 5 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .49 ile .73 arasında değişmektedir. Değer verme alt boyutu toplam 6 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .45 ile .67 arasında değişmektedir. Koruma (sorumluluk duyma) alt boyutu toplam 5 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .49 ile .73 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, KMDÖ için toplam varyansın %51,42'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

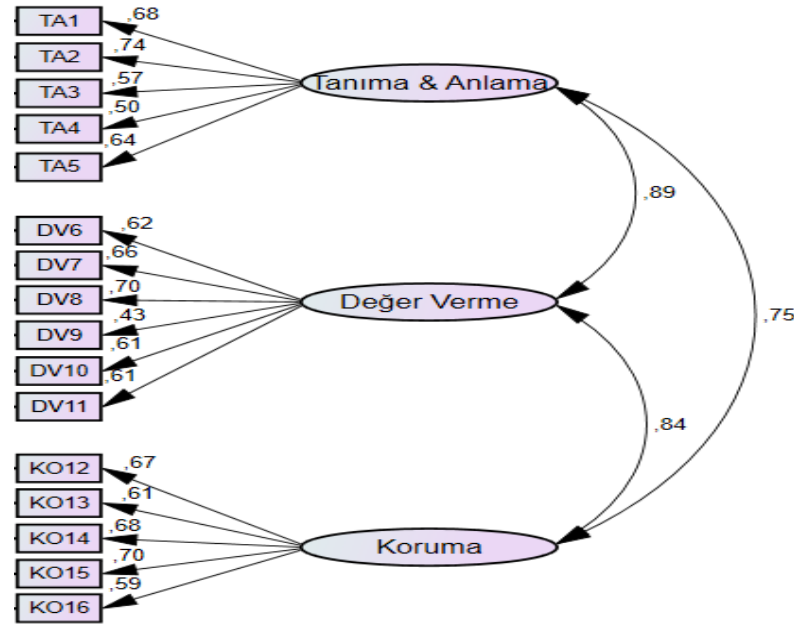
AFA sonucunda oluşturulan yapının yeterli uyum indeksleri gösterip göstermediğini tespit etmek ve KMDÖ'nün yapı geçerliliğini desteklemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

yapılmıştır. Uyum indekslerinde dikkate alınması gereken kriterlere ilişkin kesin bir görüş olmadığı gibi (Weston ve Gore, 2006), analizlerde hangi uyum indekslerinin değerlendirileceğine yönelik de kesinlik söz konusu değildir (Karagöz, 2017). Yapılan çalışmada DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, TLI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI), sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Genel olarak χ^2 /sd değerinin $2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$ olması kabul edilebilir uyum, $0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$ olması ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Schermelleh Engel ve Moosbrugger, 2003). TLI (NNFI), IFI, GFI, değerleri için 0.90 üzeri ise kabul edilebilir; 0.95 ve üzeri ise mükemmel uyumu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyumu ve .90 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Schermelleh Engel ve Moosbrugger, 2003). PNFI ve PGFI değerlerinin .50'nin üzerinde olması kabul edilebilir uyumu (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006) ve değerlerin 1'e yakın olması mükemmel uyumu göstermektedir (Karagöz, 2017). CFI değeri için 0.95 kabul edilebilir uyum 0.97 ve üzeri mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Schermelleh Engel ve Moosbrugger, 2003). SRMR değerinin .05 ile .10 arasında olması kabul edilebilir uyum, 0 ile .05 arasında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Schermelleh Engel ve Moosbrugger, 2003). RMSEA değeri için .08 değeri kabul edilebilir uyum ve .05 değeri mükemmel uyum kabul edilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010). Yapılan DFA'da, elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş, χ^2 değerinin ($\chi^2= 167.895$, $n=228$, $p=.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise, $\chi^2 /sd = 1.622$, TLI= .93, GFI= .91, IFI= .94, AGFI= .89, PNFI= .73, PGFI= .68, CFI= .95, SRMR= .047, RMSEA= .054 olarak bulunmuştur. Sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri bir bütün olarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uyum indekslerine ilişkin uyum değerleri ve DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 3$	1.62	Mükemmel uyum
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.93	Kabul edilebilir uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.89	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.73	Kabul edilebilir uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.68	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.047	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.054	Kabul edilebilir uyum

Uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri dikkate alındığında (Tablo 3), DFA'dan elde edilen değerler üç faktörlü modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3'de sunulmuştur. Şekil 3 incelendiğinde, faktör yükleri tanıma ve anlama alt boyutu için .50 ile .74 arasında, değer verme alt boyutu için ise .43 ile .70 arasında ve koruma alt boyutu için .59 ile .70 arasında değişmektedir.



Şekil 3. KMDÖ'ye ilişkin DFA ve faktör yükleri

DFA sonucu elde edilen modele ilişkin t testi değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, t testi değerlerinin *tanıma ve anlama* alt boyutunda 8.22 ile 10.00 arasında; *değer verme* alt boyutunda 9.04 ile 10.27 arasında; *koruma* alt boyutunda 8.64 ile 9.57 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen t değerlerinin 1.96'dan büyük olması durumunda .05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterirken; 2.58'den büyük olması durumunda ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Bu durumda, DFA sonucunda elde edilen t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ifade edilebilir. Elde edilen t değerlerinin anlamlı olmaması, ilgili t değerlerine sahip maddelerin modelden çıkarılmasının ve katılımcı sayısının faktör analizi için uygun olmadığını göstergesi olarak kabul edilmektedir (Byrne, 2010). DFA sonucunda elde edilen t değerleri katılımcı

sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakla birlikte modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. KMDÖ'ye ilişkin DFA'dan elde edilen t testi değerleri

Tanıma ve Anlama alt boyutu		Değer Verme alt boyutu		Koruma alt boyutu	
Madde No	t değeri	Madde No	t değeri	Madde No	t değeri
TA1	8.99**	DV1	9.62**	K1	8.90**
TA2	8.22**	DV2	9.35**	K2	9.39**
TA3	9.72**	DV3	9.04**	K3	8.90**
TA4	10.00**	DV4	9.67**	K4	8.64**
TA5	9.25**	DV5	10.27**	K5	9.57**
		DV6	9.65**		

**p<.01

Güvenirlilik

KMDÖ'nün güvenirliliği, iç tutarlılık güvenirlilik yöntemi ile hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden hesaplanan iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, TA alt boyutu için .75, DV alt boyutu için .75 ve KO alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin geneline ilişkin güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak güvenirlilik katsayısının .70 ve üzerinde olması uygun görülmektedir (DeVellis, 2016; Pallant, 2005). Bu doğrultuda, KMDÖ için iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir.

KMDÖ'nün Puanlarının Değerlendirilmesi

KMDÖ'de toplam 16 madde bulunmaktadır. Ölçekte "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle Katılmıyorum" (5) olmak üzere 5'likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek TA, DV ve KO olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. TA alt boyutunda 5 madde bulunmakta ve bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'dir. DV alt boyutunda 6 madde bulunmakta ve bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. KO alt boyutunda ise 5 madde bulunmakta ve bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'dir. Ölçek kapsamındaki tüm maddeler olumlu olduğu için tersten puanlamayı gerektirecek bir durum söz konusu değildir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarını geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmeye imkân sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri kapsamında üç boyutlu, 16 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. KMDÖ'nün yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. KMDÖ için toplam varyansın %51,42'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler "Tanıma ve anlamaya çalışma", "değer verme" ve "koruma"dır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 80'dir. Ölçeğin ilk uygulanan maddelerinden on üçü faktör analizi sonrasında elenmiştir. Elenen maddelerin ifade olarak uzun ve yeterince somut ifade içermeyen maddeler olduğu

görülmektedir. Bu elemenden sonra “*tarihi ve doğal varlıklarımız*” ile “*milli kültürümüzü yansıtan unsurlar*”a ilişkin maddelerin homojenliğinin azalması çalışma için bir sınırlılık meydana getirmiştir. Ancak istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, ölçeğin öğrencilerin kültürel mirasa duyarlıklarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin kullanımı sırasında bazı maddelerde örneklerin verilmesi soruların anlaşılabilirliğini artıracaktır.

Kültürel mirasa duyarlılık 4 ve 7. sınıflar arasında tüm sınıf düzeyleri için birçok ünite de ifade edilen bir kazanımdır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018). Geliştirilen ölçek “kültürel mirasa duyarlılık” değer kazanımının ölçümü için bir araç sunmaktadır. Öte yandan nitel gözlemler için de ölçeğin maddelerinden hareketle gözlem araçları oluşturmak mümkündür. Kültürel mirasa duyarlılık kazanımı bunun dışında görüşme (Keskin ve Öğretici, 2013) ve öğrencilerin kazanıma ilişkin kurdukları metaforların incelenmesi (Kılcan ve Akbaba, 2013) gibi çeşitli yöntemlerle incelenmiştir. Ancak tamamen nitel olarak toplanan verilerde öğrencilerin genellikle kültürel miras kavramını genel olarak somut kültürel miras olarak algıladıkları somut olmayan kültürel miras ile doğal varlıkları gözden kaçırdıkları ifade edilmektedir (Kılcan ve Akbaba, 2013). Bu nedenle kapsamlı nicel araçların da kullanılması gerekmektedir. Bahsi geçen yöntemlere ek olarak geliştirilen ölçek öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi ve kazanımın ölçümü için destekleyici olacaktır. Sadece sosyal bilgiler dersi kapsamında değil, görsel sanatlar dersi gibi farklı ders içeriklerinde aynı zamanda yapılacak müze ve alan ziyaretleri gibi okul dışı öğrenme aktivitelerinde de bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Son Not

Bu çalışma TÜBİTAK destekli 220K078 numaralı proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışma ile ilgili tüm izinler proje kapsamında alınmıştır. Geliştirilen ölçek, yazarların yazılı izin beyanı alınmaksızın kaynak gösterilerek kullanılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

With its dynamic structure and ever-changing scope, the concept of cultural heritage (Yeşilbursa & Uslu, 2014), can be defined as “*the expression of lifestyles, including traditions, practices, places, objects, artistic expressions and values, developed by a community and transferred from generation to generation*” (ICOMOS, 2002). Cultural heritage refers to all kinds of tangible and intangible assets, both local and universal, that relate to a society's past, identify the society, and have survived to our present day with vital continuity (Ünal, 2014). The concept of “cultural heritage” in the UNESCO Convention (1972) was defined as “*monuments, groups of buildings and sites of outstanding universal value from a historical, artistic, scientific, aesthetic, ethnological or anthropological perspective*”, yet this definition was expanded in 2003 as regards “*the protection of intangible cultural heritage*” (Lopez Fernandez, Medina, Lopez and Garcia Moris, 2021). With this expanded definition, in addition to tangible assets (UNESCO, 1972) covering archaeological and historical artefacts, structures, inscriptions, paintings, sculptures, monuments, sites, buildings, and historical places (UNESCO, 1972), certain intangible assets such as language, traditions related to language, performing arts, rituals, festivals, handicrafts, and folklore are also included (UNESCO, 2003). Since it is not possible to handle cultural heritage consisting of tangible and intangible assets independently from each other, these assets should be evaluated as a whole (Metin Basat, 2013). As a matter of fact, these assets are richness with many connotations not only for the society they belong to and future generations, but also for all humanity (Oksüz Kuşçuoğlu and Tas, 2017). Considered a common interest of humanity (Francioni, 2011) and part of the social welfare, cultural heritage (Tweed and Sutherland, 2007) enables people to understand their cultural roots, beliefs and social values as well as constituting the main source of both individual and national identity (Copeland, 2006). It also represents the most essential instrument of living heritage and cultural diversity of humanity (Lenzerini, 2011). This representation is vital to such an extent that the disappearance of cultural heritage is a loss for the common history of humanity (Sokal, 2006). It is, therefore, of great importance for all nations and cultures to protect their cultural heritage and create the necessary sensitivity (Ulusoy, 2011). The fact that cultural heritage is a significant value emphasizes the gravity of efforts to transfer it to the future and preserve it (Schindler

and Bonebright, 2011). Thus, cultural heritage precedes the issues that societies should deal with as a priority (Bozok, 2018).

Cultural heritage was first addressed in international law in 1907 and has been protected by international agreements and texts developed by UNESCO and other intergovernmental organizations since the 1950s (Blake, 2000). The UNESCO Convention for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage (UNESCO, 1972) highlighted the importance of formal or non-formal education programs as learning spaces for conservation and promotion and were a turning point in the enhancement and development of the content of cultural heritage knowledge (Fontal and Martinez, 2020). It is clear that raising awareness about cultural heritage (Dönmez and Yeşilbursa, 2014) and instilling in cultural heritage sensitivity can only be achieved via sustainable education (Curtis and Seymour, 2004). Cultural heritage education aims to enable students to comprehend the basic concepts and principles related to history and culture (Çulha Özbaş, 2009). With this purpose, the main and important feature of cultural heritage education is to raise children's knowledge and understanding of the history and value of the natural and human environment (Nostra, 2004).

Moreover, cultural heritage education not only raises students' knowledge of historical places and artefacts but also creates a sense of active responsibility and protection of this heritage (Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim, 2017). In a way, it also aims to ensure that the cultural heritage is appreciated by students (Huhta and Hankis, 1988). It is undeniable that individuals must develop a clear understanding of their own culture starting from an early age so that the seeds of intercultural understanding can be sown (Önder, 2015). In this respect, primary education appears to be an important step, especially in forming cultural awareness and providing students with the necessary education for the sake of cultural heritage (Çengelci, 2012). At this educational stage, the social studies course is likely to be the best way to teach about cultural heritage and inform the students in this respect (Çulha Özbaş, 2009).

A close relationship exists between social studies and culture, which is a social product and emerges as a result of people's interactions with each other (Deveci, 2009). In this regard, it is necessary that *"social studies programs should include experiences that provide for the study of culture and cultural diversity."* (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010, p.14). Thus, social studies course offers the opportunity to be able to understand the rich cultural experience that human beings has generated for many centuries (Öztürk and Otluoğlu, 2002), and ensures the sustainability of cultural heritage and values alike from generation to generation (Sever, 2015). Cultural heritage also reveals the awareness that leads to taking responsibility by establishing relationships within our experiences and the world we live in (Keskin and Öğretici, 2013). The value of sensitivity to cultural heritage appears as one of the three sub-dimensions of the value of "sensitivity" in the social studies course curriculum (Keskin and Öğretici, 2013). In this connection, the value of sensitivity to cultural heritage is formed especially within the scope of "culture and heritage" learning areas, in the social

studies course with its multi-disciplinary and interdisciplinary structure (Çulha Özbaş, 2009). The Ministry of National Education (MoNE, 2018) aims to develop national consciousness in such a way that will ensure the protection and promotion of the culture based on basic elements that make up the Turkish culture through the culture and heritage learning area following the framework of the 2018 social studies course curriculum. Hence, “students are likely to comprehend those cultural elements are the features that distinguish society from other societies. In addition, students are to be taught so that they can comprehend that our culture contributes to the diversity and enrichment of the world cultural heritage”. The curriculum also aims to emphasize sensitivity to cultural heritage through the *specific targets* expressed as “the understanding of the basic elements and processes that make up Turkish culture and history, and their acceptance of the need to protect and develop the cultural heritage that enables the formation of national consciousness”. Although sensitivity to cultural heritage is expressed as an educational acquisition in the social studies course, there is still a lack of specific tools to assess and observe this skill. However, quantitative measurement tools are necessary for particular situations where this skill needs to be evaluated objectively. Scales to be developed in this regard will be supportive tools in measuring this skill.

It is necessary to determine some sub-skills to measure sensitivity to cultural heritage. Research shows that the most important dimensions addressed in the relevant literature as regards sensitivity to cultural heritage include *curiosity* (Halaç, Bayır and Köse, 2021), *showing interest* (Huhta and Hankins, 1988), *valuing* (Halaç et. al. 2021; Huhta & Hankins, 1988; Keskin and Öğretici, 2013), *protection* (Halaç et al. 2021; Huhta and Hankins, 1988), and *sense of responsibility* (Fidan, 2016). Generally, the dimensions seem to be gathered under showing interest, valuing and protecting (taking responsibility). In this regard, sensitivity to cultural heritage has been handled within the framework of these dimensions in our scale. While constructing the questions, cultural heritage elements were considered tangible and intangible elements, and the concepts of historical and *natural assets*, which included the concepts of *historical places*, *historical monuments* and *historical artefacts*, were used under the tangible elements (Tuncel and Altuntaş, 2020). Since there is intense emphasis on national elements in the social studies course at the secondary school level, the *elements of intangible cultural heritage* (Tuncel and Altuntaş, 2020), on the other hand, are regarded as *elements manifesting our national culture* in order to ease the comprehensibility of the concepts for students.

The relevant literature review revealed the presence of some cultural heritage-related scales. These scales include the cultural heritage attitude scale developed to determine attitudes towards cultural heritage (Curtis & Seymour, 2004), tangible cultural heritage attitude scale (Yeşilbursa, 2011), intangible cultural heritage attitude scale (Gurel & Çetin, 2019), and intercultural sensitivity scale (Chen & Starosta, 2000). As can be seen, cultural heritage elements (tangible cultural heritage, intangible cultural heritage) have been divided and handled accordingly in the scales developed. In this study, however, these elements are considered as a whole. Apart from the scales given above,

another scale aiming to measure sensitivity to cultural heritage, which is also the subject of the present study, was developed by Halaç, et al. (2021). However, since that scale consisted of questions about a limited number of tangible and intangible cultural heritage items in the field of culture and heritage learning, it is still a limited measurement tool not only for secondary school students but also for 4th graders. However, the scale developed in this study aims to cover the secondary school level (5th, 6th, and 7th graders). In this connection, the aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool in such a way to determine secondary school students' sensitivity to cultural heritage.

Method

Sample Group

The sample group consisted of 569 secondary school students, 341 of whom were included in the first stage and 228 in the second stage of the study, in the fall semester of the 2021/22 academic year. In the first stage, data were collected from three 5th grade classes, three 6th grade classes, and six 7th grade classes at a secondary school. In contrast, in the second stage, data were collected from three 5th grade classes, three 6th grade classes, and three 7th grade classes at another secondary school. Table 1 presents the number of students participating in the study from each grade.

Table 1. *Distributions of the sample for EFA and CFA*

Grade level	Gender	First stage (EFA)	Second stage (CFA)
Grade 5	Female	45	47
	Male	35	40
Grade 6	Female	46	35
	Male	51	47
Grade 7	Female	84	35
	Male	80	24
Total		341	228

Scale Development Process

This study was based on the principles put forward by DeVellis (2021) for the scale development process in order to build the development process of the cultural heritage sensitivity scale (CHSS). Figure 1 presents the steps developed by DeVellis (2021) principles for the scale development process.

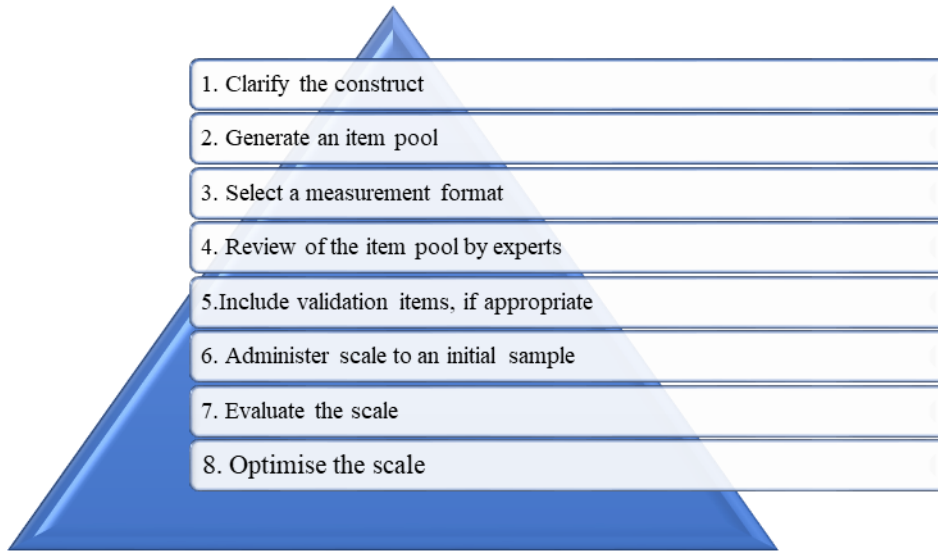


Figure 1. Steps in scale development (DeVellis, 2021)

With the scale of sensitivity to cultural heritage, it is aimed to measure the value of sensitivity to cultural heritage that is desired to instil in students within the scope of social studies course. In line with the scale given in the literature (Halaç et. al., 2021) and the determined frameworks for the value of sensitivity to cultural heritage (Blake, 2000; Fidan, 2016; Huhta and Hankins, 1988; Keskin and Öğretici, 2013; Tuncel and Altuntaş, 2020;), an appropriate item pool was developed. Items were included under the themes of “*showing interest*”, “*valuing*”, and “*protection (taking responsibility)*”. The expressions, “*historical and natural assets*” and “*elements manifesting our national culture*”, were used separately in the items in such a way as to denote cultural heritage. In the items, the historical and natural assets in the town where the schools are located and the elements manifesting our national culture are exemplified wherever necessary. Other essential arrangements were made to ensure that the items belonging to the two elements are in similar numbers and with similar meanings. While adding questions to the item pool, the opinions of three social studies education experts, two history education experts, and three social studies teachers were consulted. A 5-point Likert type rating was used in the scale, including *Strongly Agree* (5), *Agree* (4), *Undecided* (3), *Disagree* (2) and *Strongly Disagree* (1).

With the aim of ensuring the content and face validity of the CHSS, the opinions were taken from eight expert academicians, four of whom from social studies teaching, one from history teaching, and three from assessment and evaluation, and seven social sciences teachers. Necessary adjustments were made on the scale in conformity with the opinions of the experts. Afterwards, cognitive interviews were conducted with six secondary school students to get relevant feedback on the clarity of the prepared items, their suitability for the students' cognitive level, and the procedure's length. During the interviews with the students, it was ensured that the students read aloud the items in the scale and explained the reasons for their answers so as to be able to determine whether the expressions were really understood correctly and whether they were suitable for the students'

cognitive levels. In this sense, some regulations were made as follows: The length of administering the scale was calculated by taking the average response time of the respondents who answered in the longest and the shortest time. Following the necessary arrangements, the scale was finalized to be implemented on a more comprehensive sample group. Figure 2 below shows the process of creating the item pool and the number of items obtained at each stage.

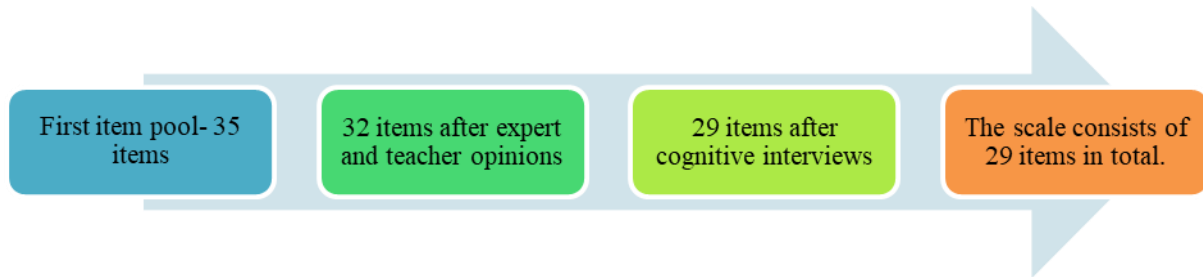


Figure 2. Change of scale items throughout the Process

After the cognitive interviews, a total of 341 students studying in the 5th, 6th, and 7th grades of a secondary school were administered the 29-item scale in the first stage, after the necessary permissions had been obtained. First of all, the students were informed about the purpose of the present study and that the data would only be utilised for the purpose of the study. Furthermore, it was also emphasized that the participation of the students was not compulsory, so the sample group was made up of voluntary participants. Students were shown how to fill in the scale and informed that the items did not contain a correct or incorrect answer. In addition, students were reminded that they should not influence each other and that it was very important for them to answer the scale individually and sincerely to obtain valid and reliable results. Upon the data collection process, the available data were analysed statistically.

Statistical analyses were performed after the CHSS was administered to the sample group. First, the scale's construct validity was examined, after which Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. Schumacker and Lomax (2010) state that it is important to use a different data set when performing EFA and CFA analysis. In this direction, analyses were carried out using two different data sets while performing EFA and CFA analysis. Moreover, the internal consistency reliability coefficient was also calculated to ensure the reliability of the CHSS. SPSS 22 software was used for EFA, reliability and item analysis in the study. The AMOS program was used to analyse the CFA. The length of the scale was determined after the statistical analyses were completed.

Ethical Approval

This study complied with all the rules specified to be followed within the scope of “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive”. None of the actions specified under the title of “General Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were executed.

Ethics Committee Permission Information:

Name of the committee that made the ethical evaluation= Atatürk University, Social and Human Sciences Ethics Committee

Date of ethics review decision =12.11.2020

Ethics assessment certificate issue number = 13/10

Results

In this section, EFA and CFA processes and results are explained for the purpose of examining the construct validity of CHSS.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

Prior to the EFA, the suitability of the data set must be determined for the factor analysis. For the suitability of the data set, two important issues should be taken into consideration: the sample size and the precise relationship between the items (Can, 2017; Pallant, 2005; Seçer, 2015). It is, however, noteworthy that researchers have different opinions about how large the sample size should really be. For example, Tabachnick and Fidell (2013) stated that at least 300 participants should be included in a sample group for factor analysis. Comrey and Lee (1992) stated that 100 participants are poor for factor analysis, 200 participants are fair, 300 participants are good, 500 participants are very good and 1000 or more participants are excellent. Also, the sample size's appropriateness can be specified using Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) and Barlett statistical techniques (Field, 2009; Kalaycı, 2017). The KMO statistic varies from 0 to 1 and gives an idea about the sample size (Field, 2009). According to Hutcheson and Sofroniou (2006), KMO values of less than .50 as unacceptable, values between .50 and .60 as weak; those between .60 and .70 as mediocre; those between .70 and .80 as good, and those between .80 and .90 as superb. Tabachnick and Fidel (2013) stated that a KMO value above .60 may be appropriate. In this study, the KMO value was .90, and the Barlett test was found to be statistically significant [$\chi^2(120, n=341) = 1489.678, p < .00$], indicating that the study had a sufficient sample. Another important issue for factor analysis is to reveal the relationship between the items. To do this, we employed the oblique rotation technique, which is often used when it is assumed that the factors in the measurement tool are related to each other (Seçer, 2015). It is recommended that the item factor load value in EFA should be at least .30 as suggested in studies focusing on scale development and adaptation (Pallant, 2005; Stangor, 2010). According to the analyses made considering the issues mentioned for EFA, some items [3,6,7,8,10,11,12,13,17,18,25,26,27] were excluded from the scale as they did not gather under the predicted factors or did not fall under the theoretically correct factor. Table 2 demonstrates the results obtained as a result of repeated EFA after removing these items from the scale.

Table 2. CHSS AFA analysis results

Item No	Factor 1 (SI)	Factor 2 (VA)	Factor 3 (PR)
CHS5	.736		
CHS 1	.619		
CHS 2	.600		
CHS 4	.506		
CHS 9	.493		
CHS 29		.675	
CHS 14		.628	
CHS 16		.566	
CHS 19		.544	
CHS 20		.508	
CHS 15		.458	
CHS 28			.735
CHS 21			.689
CHS 22			.683
CHS 23			.536
CHS 24			.494

Depending on the content of the items collected in the factors and the theoretical structure, the first factor of the scale was named as showing interest, the second factor as valuing and the third factor as protection (taking responsibility). Showing interest, as a sub-dimension, consists of a total of 5 items and the factor loadings of the items vary from .49 to .73. Valuing, as a sub-dimension, consists of a total of 6 items and the factor loadings of the items vary from .45 to .67. Protection (taking responsibility), as a sub-dimension, consists of a total of 5 items and the factor loadings of the items vary from .49 to .73. As a result, a three-factor structure was obtained for the CHSS, which accounted for 51.42% of the total variance.

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to determine whether the structure created as a result of EFA showed sufficient fit indices and to support the construct validity of the CHSS. No consensus prevails regarding the criteria to be taken into account in the fit indices (Weston and Gore, 2006), nor is there a certainty about which fit indices are to be evaluated in the analyses (Karagöz, 2017). In the current study, Chi-Square Goodness of Fit Test, Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Goodness of Fit Index (GFI), Non-Normed Fit Index (TLI), Adjustment Goodness of Fit Index (AGFI), Parsimony Normed Fit Index (PNFI), Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI), Standardized Root Mean Square of Residual (SRMR), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) fit indices were examined for the CFA. In general, an $2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$ is considered an acceptable fit, whereas $0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$ is considered a perfect fit (Schermelleh Engel & Moosbrugger, 2003). For the TLI (NNFI), IFI, and GFI values above 0.90 are regarded acceptable, while 0.95 and above indicate perfect fit (Schumacker and Lomax, 2010). For AGFI, a value of .85 indicates acceptable fit and a value of .90 indicates perfect fit (Schermelleh Engel and Moosbrugger, 2003). The PNFI and PGFI values above .50 indicate acceptable fit (Meyers, Gamst and Guarino, 2006), while

values close to 1 indicate perfect fit (Karagöz, 2017). Moreover, for the CFI value, 0.95 is considered as an acceptable fit, whereas 0.97 and above is considered a perfect fit (Schermelleh Engel and Moosbrugger, 2003). An SRMR value between .05 and .10 indicates an acceptable fit, while a value between 0 and .05 indicates a perfect fit (Schermelleh Engel and Moosbrugger, 2003). For the RMSEA, a value of .08 is considered an acceptable fit, while .05 is a perfect fit (Browne and Cudeck, 1993; Byrne, 2010). In the CFA, the examination of the fit indices of the obtained model shows that the χ^2 value ($\chi^2= 167.895$, $n=228$, $p=.00$) is statistically significant. The fit index values are $\chi^2/sd= 1.622$, TLI=.93, GFI=.91, IFI=.94, AGFI=.89, PNFI=.73, PGFI=.68, CFI=.95, SRMR=.047, RMSEA=.054. Table 3 demonstrates the acceptable and perfect fit values of the fit indices examined in order to demonstrate the adequacy of the tested model as a whole.

Table 3. Fit values regarding fit indices and fit index values obtained from CFA

Fit Indices	Perfect Fit	Acceptable Fit	Resulting Fit Indices	Outcome
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 3$	1.62	Perfect
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.93	Acceptable
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Acceptable
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94	Acceptable
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.89	Acceptable
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.73	Acceptable
PGFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.68	Acceptable
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95	Acceptable
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.047	Perfect
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.054	Acceptable

Given the perfect fit and acceptable fit criteria for fit indices (Table 3), the values taken from the CFA reveal that the three-factor model is actually fit. The factor loadings of the model are presented in Figure 3 below. As shown in the figure, factor loadings vary from .50 to .74 for the sub-dimension, namely, showing interest, from .43 to .70 for the sub-dimension called valuing, and from .59 to .70 for the sub-dimension named protection.

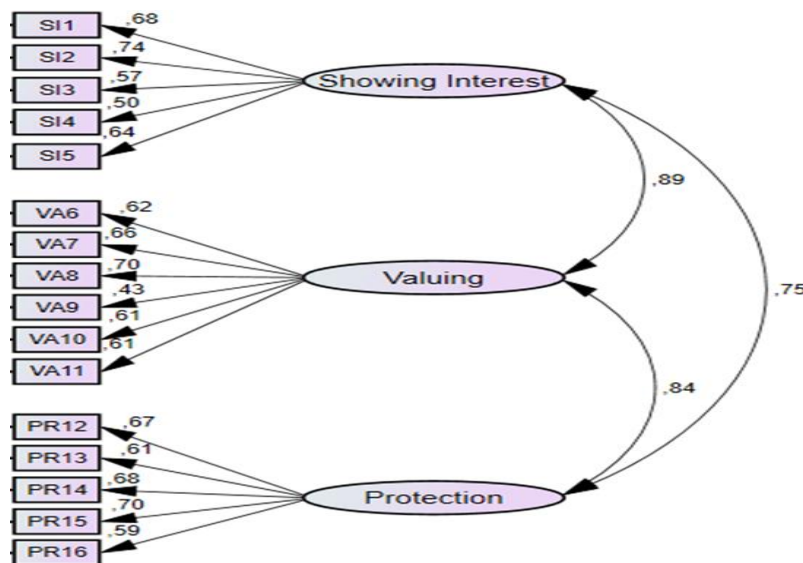


Figure 3. CFA and factor loadings for CHSS

Table 4 demonstrates the t-test values of the model obtained as a result of CFA. As shown in the table, the t-test values in the sub-dimension of *showing interest* are between 8.22 and 10.00; between 9.04 and 10.27 in the sub-dimension of *valuing*; and between 8.64 and 9.57 in the sub-dimension of *protection*. The t values greater than 1.96 indicate a statistical significance at the .05 level, while those greater than 2.58 represent a statistical significance at the .01 level (Kline, 2016). In such a case, it can be regarded that the resulting t values in the CFA are statistically significant at the .01 level. The insignificance of the available t values is considered as an indication that the items with the relevant t values are to be removed from the model, and the number of participants is not suitable for factor analysis (Byrne, 2010). The t values obtained as a result of CFA confirm that the number of participants is sufficient for factor analysis, but also reveal that there is no item that should be excluded from the model.

Table 4. The t-test values from the CFA in relation to the sub-dimensions of the CHSS

Showing interest		Valuing		Protection	
Item No	t value	Item No	t value	Item No	t value
TA1	8.99**	DV1	9.62**	K1	8.90**
TA2	8.22**	DV2	9.35**	K2	9.39**
TA3	9.72**	DV3	9.04**	K3	8.90**
TA4	10.00**	DV4	9.67**	K4	8.64**
TA5	9.25**	DV5	10.27**	K5	9.57**
		DV6	9.65**		

Reliability

The reliability of the CHSS was calculated by using the internal consistency reliability method. The internal consistency reliability coefficients calculated on the available data were .75 for the SI, .75 for the V, and .77 for the P. However, the overall reliability coefficient of the scale was found as .88. In general, a reliability coefficient of .70 and above is considered appropriate (DeVellis, 2016; Pallant, 2005). In this respect, the internal consistency reliability coefficients for CHSS can be considered as within acceptable limits.

Evaluation of the Scores of CHSS

The CHSS consists of a total of 16 items. A 5-point Likert type rating was used in the scale: "Strongly Disagree" (1), "Disagree" (2), "Undecided" (3), "Agree" (4), "Strongly Agree" (5). The scale has a three-dimensional structure, namely, showing interest (SI), valuing (VA), and protection (PR). There are 5 items in the SI sub-dimension, and the highest score to be obtained from this dimension is 25, with the lowest score being 5. Six items are included in the V sub-dimension, and the highest score to be obtained from this dimension is 30, while the lowest score is 6. There are 5 items in the P sub-dimension, and the highest score to be obtained from this dimension is 25, whereas the lowest is 5. Since all items in the scale are positive, reverse scoring is not needed.

Conclusion and Discussion

This study aimed to develop a measurement tool to be able measure the sensitivity of secondary school students to cultural heritage in a valid and reliable way. Within the framework of the validity and reliability analyses, a three-dimensional tool, composed of 16 items, was developed in line with the 5-point Likert-type. EFA and CFA were conducted to demonstrate the construct validity of the CHSS. A three-factor structure was obtained for the CHSS, explaining 51.42% of the total variance. These factors are “showing interest”, “valuing”, and “protection”. The lowest score to be obtained from the scale was 16, while the highest score was 80. Thirteen of the scale items initially administered were eliminated after factor analysis. It appears that the eliminated items are wordy and lengthy and do not contain enough concrete statements. After this elimination, the decrease in the homogeneity of the items related to “our historical and natural assets” and “elements manifesting our national culture” posed a limitation for the study. However, the results obtained from statistical analyses revealed that the scale could be used as a valid and reliable tool for the purpose of exploring students’ sensitivity to cultural heritage. Provision of specific examples of some items during the use of the scale will definitely increase the clarity of the questions.

Sensitivity to cultural heritage is an academic achievement contained in a number of units of curriculum for certain educational stages especially between 4th and 7th grades (Çelikkaya and Kürümlüoğlu, 2018). Our measurement scale can act as a tool for measuring the “sensitivity to cultural heritage” value. By the same token, it is also possible to create observation tools based on the scale's items for some particular qualitative observations. In addition, a variety of methods such as interviewing (Keskin and Öğretici, 2013) and examining the metaphors that students have established regarding the acquisition (Kılcan and Akbaba, 2013) have been employed to examine the acquisition of the sensitivity to cultural heritage. However, purely qualitative data indicate that students generally tend to perceive the concept of cultural heritage as tangible cultural heritage, thereby overlooking intangible cultural heritage and natural assets (Kılcan and Akbaba, 2013). It is, therefore, necessary to make use of comprehensive quantitative tools as well. In addition to the aforementioned methods, our scale will help enable students to experience self-assessment and will ensure the measurement of the relevant acquisition. It can be used as a measurement tool not only within the scope of social studies course, but also in different course contents such as visual arts, as well as in out-of-school learning activities such as museum and field visits.

Acknowledgements

This study was supported by TUBITAK (Scientific and Technological Research Council of Turkey) [Grant Number 220K078]. All necessary permissions related to the study were obtained within the scope of the project. The scale may be used without the written consent of the authors, by citing the source.

Kaynakça

- Aksoy, A. (2012). *Kültürel miras yönetimi*. Anadolu Üniversitesi, 978-975- 06-1242-8.
- Blake, J. (2000). On defining the cultural heritage. *International & Comparative Law Quarterly*, 49(1), 61-85.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., & Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the primary school standard curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Bozok, B. (2018). *Görsel sanatlar ve arkeoloji işbirliği ile gerçekleştirilen kültürel miras eğitiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with amos: Basic concepts, applications and programming*. NY: Taylor and Francis Group.
- Can, A. (2017). *SPPS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validity of the intercultural sensitivity scale. Paper presented at the annual meeting of *National Communication Association*, Seattle, WA.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B., (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, Erlbaum.
- Copeland, T. (2006). European democratic citizenship, heritage education and identity (Strasbourg, France, Council of Europe).
- Curtis, R., & Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: children's attitudes towards culture heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 20-24.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programında 4. ve 5. sınıfta kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 7-38.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çulha Özbaşı, B. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. İçinde M. Safran. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 702-718). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- DeVellis, R. F. (2021). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Fidan, N. K. (2016). Sensitivity of students to the natural environment, animals, social problems and cultural heritage. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 403-424.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss*. Sage Publications.
- Francioni, F. (2011). The human dimension of international cultural heritage law: An introduction. *The European Journal of International Law*, 22(1), 9-16.
- Fontal, O., & Martinez, M. (2020). The heritage and education research network: Place value on cultural heritage in Europe. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (174-197). IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-1978-3.ch009
- Gürel, D., & Çetin, T. (2019). Intangible cultural heritage attitude scale: validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 82-102. <https://doi.org/10.14686/buefad.465604>
- Halaç, H. H., Bayır, Ö. G., & Köse, T. Ç. (2021). İlkokul öğrencilerine yönelik kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 197-218.
- Huhta, J. K., & Hankins, C. S. (1988). Discovering southern resources: A regional model. *The Journal of Museum Education*, 13-15.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (2006). *The multivariate social scientist*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- ICOMOS, A. (2002). International cultural tourism charter. principles and guidelines for managing tourism at places of cultural and heritage significance. *ICOMOS International Cultural Tourism Committee*.
- Kalaycı, Ş. (2017). Faktör analizi. İçinde Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenliği istatistik teknikleri* (ss.321-331). Ankara: Dinamik Akademi.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayım etiği*. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, Y., & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

- Lenzerini, F. (2011). Intangible cultural heritage: The living culture of peoples. *European Journal of International Law*, 22(1), 101-120.
- Lopez Fernandez, J. A., Medina, S., Lopez, M. J., & Garcia Moris, R. (2021). Perceptions of heritage among students of early childhood and primary education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Metin Basat, E. 2013. Somut ve somut olmayan kültürel mirası birlikte koruyabilmek. *Milli Folklor*, 100, 61-71.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment*. Silver Springs, MD: NCSS. Bulletin 111.
- Nostra, E. (2004). *Heritage and education: A European Perspective*. Paper presented at the The Hague Forum.
- Oksüz-Kuşçuoğlu, G., & Taş, M. (2017). Sustainable cultural heritage management. *Süleyman Demirel University Yalvaç Academy Journal*, 2(1), 58-67.
- Önder, S. (2015). Kültür, çeşitlilik ve değerler. İçinde S. C. Keskin (Çev. Ed.) *Okul öncesi/İlkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 177-203). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step by guide to data analysis using spss for windows* (2nd ed.). National Library of Australia.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schindler, R. K. & Bonebright, T. L. (2011). Teaching archaeological ethics: Student attitudes towards cultural heritage. <http://www.depauw.edu/files/resources/teaching-arch-ethics>.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3th ed.). NY: Taylor and Francis Group.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sever, R. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş. İçinde R. Sever (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.1-24). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Sokal, M. P. (2006). The U.S. Legal Response To The Protection of The World Cultural Heritage. In N. Brodie, M. M. Kersel, C. Luke & K. W. Tubb (Edts.). (pp.36-67). *Archaeology, Cultural Heritage, and The Antiquities Trade*. Gainesville, FL: University Press of Florida.
- Stangor, C. (2010). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Wadsworth.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Tuncel, G., & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: Göstergebilimsel bir analiz. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 123-140.
- Weston, R., & Gore, P.A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Tweed, C., & Sutherland, M. (2007). Built cultural heritage and sustainable urban development. *Landscape and Urban Planning*, 83(1), 62-69.
- Ulusoy, K. (2011). Türk toplum hayatında yaşatılan kahve ve kahvehane kültürü. *Milli Folklor Dergisi*, 12(89), 159-169.
- UNESCO. (1972). Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage. Adopted by the General Conference at its seventeenth session Paris, 16 November 1972. <https://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>
- UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage, (MISC/2003/CLT/CH/14), Paris, 17 October. <https://ich.unesco.org/en/convention>
- Ünal, Z. G. (2014). Kültürel mirasın korunması, "İstanbul sismik riskin azaltılması ve acil durum hazırlık projesi" (İSMEP), rehber kitap.
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilbursa, C.C. & Uslu, S. (2014). The comparison of Turkish and American preservice social studies teachers' attitudes toward heritage education. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 879-891.

Appendice

Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği

Sevgili öğrenciler, bu ölçek kültürel mirasa duyarlılığın değerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte 16 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuyun ve “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum”dan uygun seçeneği işaretleyin. Lütfen sorulara dürüst cevaplar verin. Katılarınız ve katılımınız için teşekkür ederiz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Tanıma ve anlamaya çalışma					
1. Tarihi ve doğal varlıklarımız hakkında yeni bilgiler öğrenmek isterim.					
2. Tarihi ve doğal varlıklarımızı ziyaret edip bilgi edinmeyi severim.					
3. Farklı bir şehre gittiğimde tarihi ve doğal varlıklarımızı görmeye ve tanımaya çalışırım.					
4. Tarihi ve doğal varlıklarımızı gezip bilgi edinmek sıkıcıdır.					
5. Milli kültürümüzü yansıtan unsurları öğrenmek keyif vericidir.					
Değer verme					
6. Tarihi ve doğal varlıklarımızı önem verilmesi gereken unsurların başında gelir.					
7. Milli birliğimizin devamı için tarihi ve doğal varlıklarımıza önem verilmesini isterim.					
8. Milli birliğimizin devamı için milli kültürümüzü yansıtan unsurlara önem verilmesini isterim.					
9. Başkalarına yaşadığım yeri tanıtacaksam öncelikle tarihi ve doğal varlıklarımızdan başlarım.					
10. Etrafımda milli kültürümüze uygun yaşayan insanların olması hoşuma gider.					
11. Tarihi ve doğal varlıklarımızın ülkemizin gelişmesinde önemli olduğunu düşünürüm					
Koruma (Sorumluluk Duyma)					
12. Tarihi ve doğal varlıklarımızın tanıtımı ve korunması için yapılan çalışmaları önemserim.					
13. Milli kültürümüzü yansıtan unsurların korunması ve tanıtımı için yapılan çalışmaları önemserim.					
14. Tarihi ve doğal varlıklarımızı korumaya çalışırım.					
15. Milli kültürümüzü yansıtan unsurları korumaya çalışırım.					
16. Tarihi ve doğal varlıklarımızın korunması için kanun ve kurallar getirilmesini isterim.					

Cultural Heritage Sensitivity Scale

Dear students, this scale aims to measure the value of sensitivity to cultural heritage. There are 16 items in the scale. Read each item and tick the appropriate option from "Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, Strongly Agree." Please give honest answers to the questions. Thank you for your contribution and participation.

	Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
Showing Interest					
1.I would like to learn more about our historical and natural assets.					
2. I like to visit and learn more about historical and natural assets.					
3.I try to visit and get to know about our historical and natural assets whenever I go to another town.					
4.Travelling and trying to learn about historical and natural assets is boring.					
5.Learning about the element manifesting our national culture is enjoyable.					
Valuing					
6.Our historical and natural assets should be at the top of our priorities.					
7.I would like our historical and natural assets to be attached importance for the sake of the continuation of our natural unity.					
8.I would like the elements manifesting our national culture to be attached importance for the sake of the continuation of our natural unity.					
9.Whenever I want to introduce the place where I live to others, I first start with our historical and natural assets.					
10.I like to have people around me who live in accordance with our national culture.					
11.I believe that our historical and natural assets are important in the development of our country.					
Protection (Taking Responsibility)					
12. I appreciate the work done for the promotion and protection of our historical and natural assets.					
13.I appreciate the work done for the protection and promotion of the elements manifesting our national culture.					
14.I always try to preserve our historical and natural assets.					
15.I always try to preserve the elements manifesting our national culture.					
16.I would like laws and rules to be introduced for the protection of our historical and natural assets.					