


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

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

An Investigation of Primary School Students' Sensitivity to Cultural Heritage: A Mixed Methods Research

Sevda Yılmaz

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1225890

Received: 29.12.2022

Revised: 06.04.2023

Accepted: 14.04.2023

Keywords:

Cultural Heritage,
Primary School Students,
Sensitivity to Cultural
Heritage

Abstract

The aim of this study is to examine primary school students' sensitivity to cultural heritage. The study was designed as a convergent design and conducted with 4th grade primary school students. In the quantitative dimension of the research, the Cultural Heritage Sensitivity Scale was used as a data collection tool. Using a semi-structured interview form, qualitative data were collected. It was determined through research that primary school students have a high level of cultural heritage sensitivity. It has been determined that the sensitivity of female students to cultural heritage is greater than that of male students, and that the number of children in the family, place of residence, and participation in social activities do not affect students' sensitivity to cultural heritage. Additionally, it was determined that students who regularly read books, newspapers, and magazines have a greater appreciation for cultural heritage. It has been determined that the majority of primary school students are familiar with the historical items in their community and that they place a high value on recognizing and learning about cultural heritage elements. It was determined that the quantitative and qualitative results of the study were compatible in terms of the sensitivity levels of the participants to cultural heritage.

İlkokul Öğrencilerinin Kültürel Mirasa Duyarlılıklarının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1225890

Yükleme: 29.12.2022

Düzeltilme: 06.04.2023

Kabul: 14.04.2023

Anahtar Kelimeler:

Kültürel Miras,
İlkokul Öğrencileri,
Kültürel Mirasa Duyarlılık

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığının incelenmesidir. Çalışma, yakınsayan desen olarak tasarlanmış ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 592 ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise 19 ilkokul öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve ailedeki çocuk sayısının, yaşanan yerin ve sosyal etkinliklere katılma durumunun öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkileyen değişkenler olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca düzenli olarak kitap, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İlkokul öğrencilerinin daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıkları; kültürel miras öğelerinin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ayrıca kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık düzeyleri açısından uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Giriş

Kültür, insana özgü bilgi, inanç ve davranış bütünü ve bu bütünün parçaları olan her tür maddi ve manevi yaratımlardır. Toplumsal ve bireysel yaşamın oluşmasını sağlayan; dil, gelenek, düşünce, semboller, yasalar, kurallar, ahlak, kuramlar, aletler, teknikler, makineler, bilim, felsefe ve sanat eserleri gibi her tür maddi ve tinsel ürünler bütünlüğü (Çüçen, 2005) kültür olarak tanımlanmaktadır. Kültür insan ürünü olması sebebiyle öğretilme ve aktarılabilir özelliğine sahiptir. İnsan öğrendiğini ve ürettiklerini sonraki kuşaklara aktarma yetisine sahiptir. Bu sebeple insanlar hem kendilerinden önceki dönemlerden edindiklerini hem de kendilerinin oluşturduklarını sonraki kuşaklara aktarırlar (Güvenç, 1974). Benzer şekilde Oğuz (2011) da kültürün içinde bulunduğu zamana göre değişime uğradığını ve öğrenilebilir ve sürekli olduğunu belirtirken; Nuzzaci (2020) kültürün şimdiki ve geçmişteki yaşamın bileşenini yansıtan dinamik bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Kültürün öğrenilebilirliği, sonraki nesillere aktarılabilirliğinin de göstergesidir. Dolayısıyla kültürün nesilden nesile aktarımı ve sürekliliği beraberinde kültürel miras kavramını getirmektedir.

Kültürel miras daha önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve evrensel değerlere sahip olduğuna inanılan eserlere verilen genel bir isimdir (Halaç ve Demir, 2017). Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmede kültürel miras; kültürel ve doğal miras olarak iki ayrı kategoride yer bulmaktadır. Kültürel miras başlığı altında anıtlar, yapı toplulukları ve sitler yer alırken; doğal miras başlığı altında estetik veya bilimsel açıdan istisnâ evrensel değeri olan fiziksel ve biyolojik oluşumlardan veya bu tür oluşum topluluklarından oluşan doğal anıtlar, jeolojik fizyografik oluşumlar, tükenme tehdidi altındaki hayvan ve bitki türlerinin yetiştiği alanlar ve üstün evrensel değeri olan doğal sitler incelenmektedir (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 1972).

Kültürel mirasın somut ve somut olmayan kültürel miras olmak üzere iki ayrı şekilde incelenmesi mümkündür. Nitekim Kokko ve Dillon'ın (2011) kültürel mirası; insanların yaşadıkları yerler, yaşamlarını sürdürme biçimleri ve insanları birbirine bağlayan gelenek ve ritüeller arasındaki karmaşık ilişkiler olarak tanımlarken daha çok somut olmayan kültürel mirasa vurgu yaptığı görülmektedir. Benzer şekilde Barghi, Zakaria, Hamzah ve Hashim (2017) kültürel mirası; insan gruplarının geçmiş dönemlerde ne şekilde yaşadığına, değerlerine ve farklı sosyal yapıların birbirleriyle nasıl ilişki ve etkileşim içinde olduklarına ilişkin bilgi veren bir kaynak olarak tanımlamaktadırlar. Simandiraki (2006) kavramı; sürekli bir yaşam biçimi, davranışlar, tutumlar, maddi kalıntılar (arkeoloji), tarih ve belirli bir insan topluluğu tarafından paylaşılan bir bilinç olarak değerlendirirken ise hem somut hem de somut olmayan kültürel mirasa ilişkin bir vurguda bulunmaktadır. Nitekim insan üretiminin bir boyutu olarak kültürel miras; yalnızca eserler, binalar veya manzaralar gibi somut şekillerde değil, aynı zamanda maddi olmayan şekillerde de karşımıza

çıkılmaktadır (Tuncel ve Altuntaş, 2020). Somut olmayan kültürel miras; toplumların, grupların ve bazen bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanları kapsamaktadır (UNESCO, 2003).

Toplumların ve dünyanın sahip olduğu kültürel mirasın korunması bu mirasın değerinden kaynaklı bir gerekliliktir. Kültürel mirasın korunması kapsamında ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli yasal düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemelerin en önemlilerinden biri Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumunun (UNESCO) 1972'de UNESCO Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmeyi kabul etmesi olarak gösterilebilir. Türkiye bu sözleşmeye 1983 yılında resmen taraf olmuştur. İlerleyen yıllarda yaşanan bir gelişme ise yine UNESCO tarafından 2003 yılında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin kabul edilmesidir. Ülkemizin bu sözleşmeye taraf olma süreci 27 Mart 2006 tarihinde tamamlanmıştır (UNESCO, 1972). Bunların yanında Türkiye, 1989 yılında Avrupa Mimari Mirasın Korunması Sözleşmesini, 1999 yılında Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesini imzalamıştır. Türkiye'de kültürel mirasın korunması anayasa güvencesindedir ve 1983 yılında da 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu çıkarılmıştır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).

Kültürel mirasın korunmasında ve sonraki kuşaklara aktarılmasında yalnızca yasal düzenlemelerin yeterli olamayacağı açıktır. İnsan eliyle oluşturulmuş bir mirasın yine insan eliyle korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için bu konuda toplumda bir bilinç, farkındalık ve duyarlılık da oluşturulması gerekmektedir. Öztürk, Güngör ve Ogelman'ın (2021) da belirttiği gibi kültürel mirasın korunabilmesi için bireyde tarih bilinci oluşturulması, bireyin geçmişini tanması ve ona saygı duyması önemlidir. Bir şeyin korunmasının ön koşulu ona saygı duyulmasıdır. Kültürel miras öğelerinin birer değer olduğu kişilere öğretilmelidir. Kültürel miras öğelerinin yalnızca bir sosyal yapıya değil, tüm insanlığın değerleri olduğu ve korunması gerekliliğinin bilincine varılması son derece önemlidir. Barghi ve diğerleri (2017) kültürel mirasın yaşamlarımızı anlamlandırma yolunun ana parçası, toplumsal kimliğimizin ana bir bileşeni ve bireyler arasında barış ve anlayış oluşturmak adına bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır. Gross ve Rutland (2017) insanların sosyal yaşama başarılı şekilde katılabilmesi için kültür ve kimliklerini öğrenme ihtiyacında olduklarını ifade etmektedir. Bu noktada toplumda, kültürel mirasa ilişkin bilinç ve duyarlılık oluşturulması ve kültürel mirasın korunmasında eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırmalar kültürel mirasın korunmasında ve kültürel mirasa yönelik farkındalık oluşturmada eğitimin önemini vurgulamaktadır (Alkış ve Oğuzoğlu, 2005; Corbishley, 2000; Curtis ve Seymour, 2004; Demirezen ve Aktaş, 2020; Sağ ve Ünal, 2019; Taşkın Külcü, 2015; Ulusoy, 2009).

Kültürel mirasa ilişkin eğitimin bir boyutunu örgün eğitim kurumlarında sürdürülen eğitim öğretim süreci oluşturmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde yer alan Hayat bilgisi ve Sosyal

bilgiler dersleri öğretim programları, içeriklerinden kaynaklı öncelikleri ile kültürel miras eğitiminde önde gelen derslerdir. Hayat bilgisi dersi öğretim programının ilkökul öğrencilerinin kendini ve yaşadığı çevreyi tanıyan; aile ve toplumun temel değerlerine sahip; millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirmiş; ülkesini seven, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli bireyler yetiştirme (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a) amacı kültürel mirasa ilişkin bilinç kazandırma amacı ile paralellik göstermektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının ise Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiği bilincine sahip bireyler yetiştirme amacı (MEB, 2018b) bu dersin öğrencilerde kültürel miras bilinci oluşturmada doğrudan katkısını ortaya koymaktadır.

Söz konusu dersler ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrencilere verilmektedir. Bu dönem öğrencilerde kültürel mirasa ilişkin bilincin ve duyarlılığın oluşturulmaya başlanması için önemli bir dönemdir. Nitekim araştırmalar kültürel miras eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2021; Taşkın Külcü, 2015; Tuncel ve Altuntaş, 2020). İlkokul öğrencilerinin kültürlerini ve kültürel unsurları tanımaları ve değer vermeleri, yaşatmaları ve geleceğin yetişkinleri olarak kendilerinden sonra yaşayacak insanlara aktarmaları için kültürel miras konusunda duyarlılıklarının artırılması önemlidir. Bu araştırmada bu önemden hareketle 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin ve bu duyarlılığa etkisi bulunan faktörlerin incelenmesi kültürel miras eğitimine ışık tutacak veriler sunması açısından önemli görülmektedir. Literatürde öğrenci ve öğretmenlerin kültürel mirasa ilişkin algı, tutum, farkındalık ya da görüşlerinin incelendiği çalışmalara (Avcı, 2014; Azrak ve Yalçınkaya, 2020; Curtis ve Seymour, 2004; Demirezen ve Aktaş, 2020; Doğan ve Temple, 2011; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Gümüş ve Adanalı, 2011; Güneş ve Alagöz, 2018; Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019; Gürel ve Çetin, 2017; Kılcan ve Akbaba, 2013; Kokko ve Dillon, 2011; Köroğlu, Yıldırım ve Avcıkurt, 2018; Mancı, 2019; Öztürk ve diğerleri, 2021; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Tuncel ve Altuntaş, 2020) rastlanmaktadır. Ayrıca ders kitaplarının ve öğretim programlarının kültürel mirasa duyarlılık açısından incelendiği çalışmalar da (Barghi ve diğerleri, 2017; Kafadar, 2021; Pehlivan, 2015; Taşdemir, 2018) yer almaktadır. Literatürde kültürel mirasın öğrencilerde bir değer olarak kazanımına (Açık, 2020; Baydar, 2009; Gross, ve Rutland, 2017; Keskin, Öksüz, Gelen ve Yılmaz, 2012; Türk ve Nalçacı, 2011) yönelik çalışmalar da göze çarpmaktadır. Ancak ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığın incelendiği karma yöntem çalışmalarına rastlanmamaktadır. Araştırmanın bu açıdan alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığının incelenmesidir. Bu amaç dahilinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

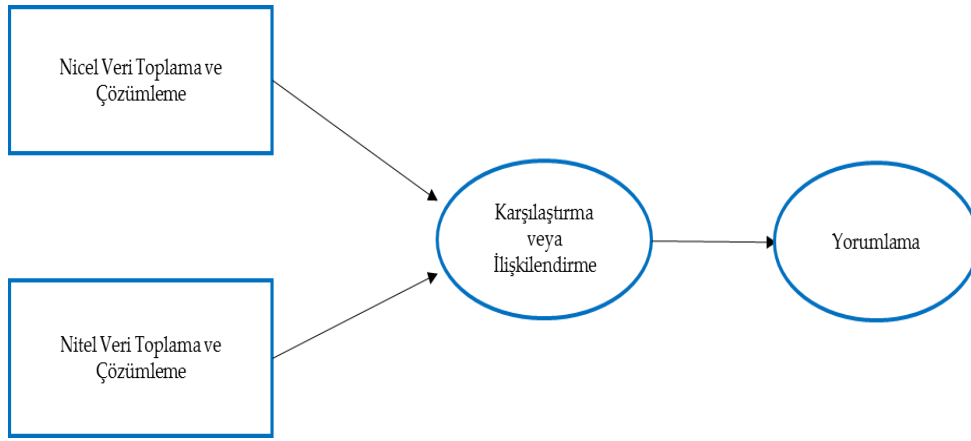
1. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık düzeyi nasıldır?
2. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı anne eğitim düzeyi ve mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı baba eğitim düzeyi ve mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları; tanıma, anlamaya çalışma, değer verme ve koruma boyutlarında nasıldır?
7. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarına ilişkin nicel veriler nitel verilerle ne derece uyumludur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma bir karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılmasını içerir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanılmasının, araştırma problemlerinin herhangi bir yaklaşımın tek başına kullanımına göre daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlaması (Fraenkel ve diğerleri, 2015) sebebiyle karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışma, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan desene uygun olarak tasarlanmıştır. Yakınsayan desen, nicel ve nitel veri toplama sürecinin eş zamanlı olarak yürütüldüğü, nicel ve nitel veri analizlerinin ayrı olarak yapıldığı ve ardından iki veri grubunun birleştirildiği bir karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clarck, 2015). Çalışmada nicel yöntem kapsamında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Nitel yöntem kapsamında ise durum çalışması kullanılmıştır. "Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2016).

Araştırmada yakınsayan desen kapsamında belli aşamalar takip edilmiştir. Sürece ilişkin işlem adımları Şekil 1'e göre gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Plano Clarck, 2015: 77):



Şekil 1. Yakınsayan desen modeli

Araştırma süreci aşağıda belirtildiği şekliyle gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığının incelenmesi amacıyla nicel araştırma soruları belirlenmiş ve nicel araştırma yöntemine karar verilmiştir. Eş zamanlı olarak nitel araştırma soruları belirlenmiş ve nitel araştırma yöntemine karar verilmiştir.
2. Aşama: Nicel verinin toplanması için örneklem belirlenmiş, ilgili kurumlardan izinler alınmış ve veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Eş zamanlı olarak nitel verinin toplanması için çalışma grubu belirlenmiş, izinler alınmış ve veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır.
3. Aşama: Nicel ve nitel veri tabanlarının ayrı ayrı analizleri gerçekleştirilmiştir.
4. Aşama: İki kümeden elde edilen veriler ilişkilendirilmiş, sonuçlar birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bayburt ve Erzurum illerinde; devlet ve özel okullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna 266'sı erkek, 326'sı kız öğrenci olmak üzere 592 ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutuna ait örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın nicel bölümünün çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	266	44.9
	Kadın	326	55.1
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	35	5.9
	2 Çocuk	190	32.1
	3 Çocuk	238	40.2
	4 Çocuk	88	14.9
	5 Çocuk ve üzeri	41	6.9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	183	30.9
	Ortaokul Mezunu	144	24.3
	Lise Mezunu	144	24.3
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	20.4
Anne Meslek	Ev hanımı	478	80.7
	Memur	69	11.7
	Serbest Meslek	34	5.7
	İşçi	11	1.9
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	61	10.3
	Ortaokul Mezunu	88	14.9
	Lise Mezunu	199	33.6
	Lisans ve Üzeri Mezun	244	41.2
Baba Meslek	Memur	245	41.4
	Serbest Meslek	209	35.3
	İşçi	138	23.3
En Uzun Süre Yaşanılan Yer	Köy	38	6.4
	İlçe	40	6.8
	Küçük şehir	365	61.7
	Büyük şehir	149	25.2
Kitap Dergi Okuma	Evet	437	73.8
	Hayır	155	26.2
Sosyal Etkinliğe Katılım	Evet	461	77.9
	Hayır	131	22.1
Toplam		592	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan katılımcıların %44.9'u erkek ve %55.1'i kadın kadındır. Katılımcıların ailelerindeki çocuk sayısı incelendiğinde; %5.9'unun 1, %32.1'inin 2, %40.2'sinin 3, %14.9'unun 4 ve %6.9'nun ise 5 çocuk ve üzerinde olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre; katılımcıların annelerinin % 30.9'nun ilkokul, % 24.3'nün ortaokul, % 24.3'ünün lise, % 20.4'nün ise lisans ve üzeri mezun olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %80.7'sinin anne mesleği; ev hanımı, %11.7'sinin memur, %5.7'sinin serbest meslek, %1.9'unun işçidir. Baba eğitim durumu incelendiğinde ise; çalışma grubunun %10.3'nün ilkokul, % 14.9'unun ortaokul, %33.6'sının lise, %41.2'sinin lisans ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir. Baba meslek durumunda; %41.4'ü memur, %35.3'ü serbest meslek, %23.3'ü ise işçidir. En uzun yaşanılan yer durumunda çalışma grubunun %6.4'ünün en uzun süre köyde, %6.8'inin ilçede, %61.7'sinin küçük şehirde, %25.2'sinin ise büyük şehirde yaşadığı görülmektedir. Kitap dergi okuma durumunda çalışma grubunun %73.8'inin evet, %26.2'sinin hayır dediği, sosyal etkinliğe katılım durumunda ise %77.9'unun evet, %22.1'inin hayır dediği görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılan 19 ilkokul öğrencisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, farklı özelliklere sahip zengin ve görece küçük bir örneklem grubu belirlenerek çalışılan araştırma problemi ya da durumla ilgili ortak noktaların ve benzerliklerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada bu kapsamda; cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, anne eğitim durumu ve mesleği, baba eğitim durumu ve mesleği, en uzun süre yaşanan yer, kitap dergi okuma ve sosyal etkinliğe katılım değişkenleri dikkate alınmak suretiyle mümkün olduğunca çeşitlilik sağlayan bir çalışma grubu oluşturulmaya özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan bir Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca nicel verilerin toplanması için Halaç, Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse (2021) tarafından geliştirilen Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, üç boyutlu dördümlü likert tipi bir ölçme aracıdır. Kültürel mirasa duyarlılık ölçeği merak duyma, geleceğe aktarma ve koruma alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte 13 madde yer almaktadır.

Çalışmanın nitel verilerinin toplanma aşamasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırma amacına uygun olarak 8 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki ayrı uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geribildirimler doğrultusunda görüşme soruları yeniden yapılandırılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda araştırma amacına uygun olmadığı gerekçesiyle 2 soru formdan çıkarılmıştır. Nitel veriler toplanmaya başlamadan önce çalışma grubu içinde yer alan beş öğrenci ile formun pilot uygulaması yapılmış ve gerekli görülen yerlerde yapılan düzenlemeler sonucunda formun son şekli oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 sorudan meydana gelmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yarıyılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Nicel boyut kapsamında ölçme aracının uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veri toplama süreci sonunda eksik ya da hatalı veriler belirlenerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Nitel kapsamda ise veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların tercihi doğrultusunda, ses kayıt cihazı yoluyla kaydedilerek ya da yazılı olarak yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin her biri okul yönetiminden alınan izinle öğretmenler odası ya da uygun boş bir sınıfta ortalama 30-45 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Yazılı olarak kaydedilen görüşmelerde, görüşme kayıtları görüşme sonrasında katılımcılarla birlikte kontrol edilmiş ve gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır.

Ardından verilerin transkripsiyonu gerçekleştirilerek yazılı dokümanlar elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak muhafaza edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için araştırılan olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmek adına araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılmalıdır. Bu araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması sürecinde iki ayrı alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde kod, kategori ve temalar oluşturulduktan sonra bir alan uzmanından görüş alınarak meslektaş teyidi sağlanması yoluna gidilmiştir. Çalışmada ayrıca örneklem belirlenirken oniki farklı okulda öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapılarak çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma güvenilirliğini artırabilmek adına ise veri analizi sürecinde kod, kategori ve temalar oluşturulurken bir alan uzmanı ayrıca veri analizi gerçekleştirmiş ve bu analizler araştırmacı tarafından yapılan analizler ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada büyük oranda görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma bulgularını desteklemek için öğrenci yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Çalışmanın tüm aşamalarında objektif ve tutarlı davranılmasına önem verilmiştir. Araştırmanın etik boyutunda ise çalışmanın yapıldığı okulların bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden resmi izin alınmıştır. Çalışma grubunun kimlikleri gizli tutulmuş ve bulgular bölümünde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların "kültürel mirasa duyarlılık" durumları değerleri SPSS 26.0 paket programı ile incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik analizleri basıklık çarpıklık değerlerine göre yapıldıktan sonra dağılımın değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ve bu açıdan normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Tabachnik ve Fidell (2007) ile George ve Mallery (2010)'nin belirttiği sınırlar içerisinde (-1 ile +1; -1.5 ile +1.5; -2.0 ile +2.0) yer alması normal dağılım için kabul edilebilir bir durumdur. Bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak ikili gruplarda Independent Student T-Testi, çoklu gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile posthoc testlerinden TUKEY testi kullanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Nitel yöntemle elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

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 = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 13.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası = 2022/70

Bulgular

Araştırmanın nitel ve nicel boyutları kapsamında ulaşılan verilerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 2. *Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait tanımlayıcı istatistik, normallik ve güvenirlik analiz sonuçları*

Boyut / Ölçek	n	\bar{x}	sd	Skewness	Kurtosis	Cronbach's alpha
Merak Duyma	592	18.67	3.27	-.554	.071	.667
Geleceğe Aktarma	592	12.41	2.45	-.594	.014	.579
Koruma	592	10.43	1.73	-1.12	.791	.560
Ölçek Toplam	592	41.51	6.23	-.539	.066	.803

Tablo 2 incelendiğinde ölçek verilerinin normal bir dağılım gösterdikleri ve güvenirlik değerlerinin tüm boyutlar ve toplam puanda yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinden ortalama 41.51±6.23 puan aldığı görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde; merak duyma alt boyutundan alınan ortalama puanın 18.67±3.27, geleceğe aktarma alt boyutundan alınan ortalama puanın 12.41±2.45 ve koruma alt boyutundan alınan ortalama puanın 10.43±1.73 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması*

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Merak Duyma	Erkek	266	18.08	3.39	-3.958	.000*
	Kadın	326	19.15	3.09		
Geleceğe Aktarma	Erkek	266	12.08	2.53	-2.951	.003*
	Kadın	326	12.68	2.35		
Koruma	Erkek	266	10.18	1.85	-3.126	.002*
	Kadın	326	10.63	1.59		
Ölçek Toplam	Erkek	266	40.35	6.44	-4.160	.000*
	Kadın	326	42.46	5.89		

*p<.05

Tablo 3'e göre katılımcıların cinsiyetlerine göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği incelendiğinde ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut	Ailedeki çocuk sayısı	n	\bar{x}	ss	f	p	Tukey
Merak Duyuma	1 çocuk	35	18.42	2.81	.929	.446	
	2 çocuk	190	19.02	3.24			
	3 çocuk	238	18.58	3.27			
	4 çocuk	88	18.32	3.43			
	5 çocuk ve üzeri	41	18.46	3.42			
Geleceğe Aktarma	1 çocuk	35	12.17	2.26	1.748	.138	
	2 çocuk	190	12.61	2.43			
	3 çocuk	238	12.47	2.33			
	4 çocuk	88	11.82	2.89			
	5 çocuk ve üzeri	41	12.60	2.24			
Koruma	1 çocuk	35	10.82	1.56	1.824	.123	
	2 çocuk	190	10.54	1.69			
	3 çocuk	238	10.44	1.71			
	4 çocuk	88	10.04	1.91			
	5 çocuk ve üzeri	41	10.31	1.63			
Ölçek Toplam	1 çocuk	35	41.42	5.32	1.532	.191	
	2 çocuk	190	42.18	6.19			
	3 çocuk	238	41.50	6.01			
	4 çocuk	88	40.20	7.15			
	5 çocuk ve üzeri	41	41.39	6.02			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ailedeki çocuk sayısı durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde ölçek toplamı ve alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	f	p	Tukey
Merak Duyuma	İlkokul Mezunu	183	18.44	3.13	1.249	.291	
	Ortaokul Mezunu	144	18.99	2.84			
	Lise Mezunu	144	18.87	3.33			
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	18.38	3.81			
Geleceğe Aktarma	İlkokul Mezunu (a)	183	12.04	2.52	2.618	.050*	a<d
	Ortaokul Mezunu (b)	144	12.50	2.17			
	Lise Mezunu (c)	144	12.43	2.57			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	121	12.83	2.46			
Koruma	İlkokul Mezunu	183	10.19	1.72	2.050	.106	
	Ortaokul Mezunu	144	10.41	1.65			
	Lise Mezunu	144	10.56	1.86			
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	10.64	1.65			
Ölçek Toplam	İlkokul Mezunu	183	40.68	6.03	1.566	.197	
	Ortaokul Mezunu	144	41.90	5.49			
	Lise Mezunu	144	41.88	6.60			
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	41.86	6.82			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyine göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde merak duyma ve koruma alt boyutu ile ölçek toplam değerlerinde

anlamli farklılık olmadığı; geleceğe aktarma alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlam ortaya çıktığı ve bu farklılık incelendiğinde annesi ilkökul mezunu olanların ortalamasının lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamli derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin anne meslek durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Anne Meslek Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Tukey
Merak Duyuma	Ev hanımı	478	18.61	3.21	.511	.675	
	Memur	69	18.97	3.57			
	Serbest Meslek	34	18.58	3.72			
	İşçi	11	19.54	2.76			
Geleceğe Aktarma	Ev hanımı (a)	478	12.29	2.47	2.803	.039*	a<b
	Memur (b)	69	13.18	2.43			
	Serbest Meslek (c)	34	12.41	2.16			
	İşçi (d)	11	12.81	1.99			
Koruma	Ev hanımı	478	10.35	1.74	2.437	.064	
	Memur	69	10.95	1.49			
	Serbest Meslek	34	10.44	1.86			
	İşçi	11	10.45	1.57			
Ölçek Toplam	Ev hanımı	478	41.26	6.21	1.953	.120	
	Memur	69	43.11	6.35			
	Serbest Meslek	34	41.44	6.19			
	İşçi	11	42.81	5.13			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların anne meslek durumuna göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde; merak duyma ve koruma alt boyutu ile ölçek toplam değerlerinde anlamli farklılık olmadığı; geleceğe aktarma alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlam ortaya çıktığı ve bu farklılık incelendiğinde annesi ev hanımı olanların ortalamasının memur olanlardan anlamli derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	f	p	Tukey
Merak Duyuma	İlkökul Mezunu	61	18.06	3.16	1.184	.315	
	Ortaokul Mezunu	88	18.55	3.19			
	Lise Mezunu	199	18.93	2.85			
	Lisans ve Üzeri Mezun	244	18.64	3.62			
Geleceğe Aktarma	İlkökul Mezunu (a)	61	11.65	2.67	3.052	.028*	a<d
	Ortaokul Mezunu (b)	88	12.23	2.39			
	Lise Mezunu (c)	199	12.40	2.29			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	244	12.67	2.51			
Koruma	İlkökul Mezunu (a)	61	9.68	1.95	4.572	.004*	a<c.d
	Ortaokul Mezunu (b)	88	10.38	1.78			
	Lise Mezunu (c)	199	10.49	1.70			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	244	10.58	1.63			
Ölçek Toplam	İlkökul Mezunu (a)	61	39.40	6.48	2.927	.033*	a<c.d
	Ortaokul Mezunu (b)	88	41.18	6.02			
	Lise Mezunu (c)	199	41.83	5.66			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	244	41.90	6.59			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyine göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde; merak duyma alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Geleceğe aktarma alt boyutu değerlerine bakıldığında ise anlamlı farklılıkların olduğu ve bu fark incelendiğinde babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Koruma alt boyutu değerlerine bakıldığında yine anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklar incelendiğinde babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının lise mezunu ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanlara bakıldığında anlamlı sonuçlar olduğu ve bu sonuçlar incelendiğinde babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının lise mezunu ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin baba meslek durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Baba Meslek Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Tukey
Merak Duyma	Memur	245	18.82	3.49	.721	.486	
	Serbest Meslek	209	18.66	3.24			
	İşçi	138	18.40	2.89			
Geleceğe Aktarma	Memur (a)	245	12.77	2.35	4.757	.009*	a>b.c
	Serbest Meslek (b)	209	12.19	2.61			
	İşçi (c)	138	12.10	2.30			
Koruma	Memur (a)	245	10.70	1.54	7.046	.001*	a>c
	Serbest Meslek (b)	209	10.37	1.81			
	İşçi (c)	138	10.02	1.84			
Ölçek Toplam	Memur (a)	245	42.31	6.27	3.948	.020*	a>c
	Serbest Meslek (b)	209	41.23	6.44			
	İşçi (c)	138	40.53	5.67			

*p<.05

Tablo 8'e göre katılımcıların baba meslek durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde; merak duyma alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı; geleceğe aktarma alt boyutu değerlerine bakıldığında anlamlı farklılıkların olduğu ve bu fark incelendiğinde babası memur olanların ortalamasının serbest meslek ve işçi olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Koruma alt boyutu ve ölçek toplam puan değerlerine bakıldığında yine anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklar incelendiğinde babası memur olanların ortalamasının işçi olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin en uzun yaşanan yer değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut	En Uzun Yaşanılan Yer	n	\bar{x}	ss	f	p	Tukey
Merak Duyma	Köy	38	18.21	3.86	.407	.748	
	İlçe	40	18.52	3.46			
	Küçük şehir	365	18.66	3.16			
	Büyük şehir	149	18.83	3.33			
Geleceğe Aktarma	Köy	38	12.78	2.65	.977	.403	
	İlçe	40	12.07	2.43			
	Küçük şehir	365	12.33	2.46			
	Büyük şehir	149	12.60	2.37			
Koruma	Köy	38	9.97	2.14	1.841	.138	
	İlçe	40	10.47	1.73			
	Küçük şehir	365	10.38	1.76			
	Büyük şehir	149	10.65	1.51			
Ölçek Toplam	Köy	38	40.97	7.41	.654	.581	
	İlçe	40	41.07	6.36			
	Küçük şehir	365	41.38	6.16			
	Büyük şehir	149	42.10	6.04			

*p<.05

Tablo 9'a göre katılımcıların en uzun süre yaşanan yer durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde ölçek toplamı ve alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin kitap, gazete ve dergi okuma durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Düzenli Kitap, Gazete vb. Okuma	n	\bar{x}	ss	t	p
Merak Duyma	Evet	437	18.94	3.13	3.328	.001*
	Hayır	155	17.88	3.52		
Geleceğe Aktarma	Evet	437	12.55	2.42	2.299	.022*
	Hayır	155	12.02	2.49		
Koruma	Evet	437	10.52	1.70	2.167	.031*
	Hayır	155	10.17	1.78		
Ölçek Toplam	Evet	437	42.02	6.08	3.361	.001*
	Hayır	155	40.08	6.42		

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların kitap dergi okuma durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği incelendiğinde ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin sosyal etkinliğe katılma durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Cevap	n	\bar{x}	ss	t	p
Merak Duyuma	Evet	461	18.76	3.33	1.296	.195
	Hayır	131	18.34	3.05		
Geleceğe Aktarma	Evet	461	12.43	2.48	.412	.681
	Hayır	131	12.33	2.36		
Koruma	Evet	461	10.43	1.74	-.020	.984
	Hayır	131	10.43	1.68		
Ölçek Toplam	Evet	461	41.63	6.44	.922	.358
	Hayır	131	41.11	5.41		

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde; katılımcıların sosyal etkinliğe katılma durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği incelendiğinde ölçek toplamı ve alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında öğrencilere “Yaşadığımız şehirde ve ülkemizde hangi tarihi eserler vardır? Bildiklerini bizimle paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Yaşanılan şehir ve ülkede bulunan tarihi eserlere ilişkin öğrenci görüşleri

Tarihi Eser	Katılımcılar	f
Çifte Minareli Medrese	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉	13
Saat Kulesi	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇	5
Topkapı Sarayı	Ö ₇ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉	5
Ulu Camii	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆	5
Üç Kümbetler	Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₄ , Ö ₁₉	4
Erzurum Kalesi	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₆ ,	4
Selimiye Camii	Ö ₆ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉	3
Ayasofya Camii	Ö ₂ , Ö ₇ ,	2
Göbekli Tepe	Ö ₅ , Ö ₁₃	2
Kız Kulesi	Ö ₁₅ , Ö ₁₆	2
Galata Kulesi	Ö ₁	1
Yedi Kule	Ö ₁	1
Mevlana Camii	Ö ₅	1
Dolmabahçe Sarayı	Ö ₆	1
İshak Paşa Sarayı	Ö ₇	1
Yere Batan Sarnıcı	Ö ₇	1
Süleymaniye Camii	Ö ₇	1
Galata Kulesi	Ö ₁₃	1
Yakutiye Medresesi	Ö ₁₆	1
Kapalı Çarşı	Ö ₁₇	1
Cevap Vermeyenler	Ö ₄	1

Katılımcıların Çifte minareli medrese (f:13), Saat kulesi (f:5), Ulu camii (f:5), Üç kümbetler (f:4) ve Erzurum kalesi (f:4) gibi yakın çevrelerinde bulunan tarihi eserleri örnek olarak daha fazla gösterdikleri görülmektedir. Topkapı Sarayı (f:5) ve Selimiye Camii (f:3) ise ülkemizde bulunan tarihi eserlere en fazla verilen örneklerdir. Ö₇;

“Öncelikle şehrimizden başlayalım; Çifte minareli medrese, üç kümbetler, saat kulesi, ulu camii gibi tarihi eserler vardır. Bazen gidip geziyoruz. Şimdi ülkemize gelelim; Ayasofya Camii, İshak Paşa Sarayı, Yere Batan Sarnıcı, Süleymaniye Camii gibi benzeri daha birçok eser vardır. Zaten ülkemiz bu konuda oldukça zengin bir ülkedir...”

ifadesiyle önce yaşadığı şehirde ve daha sonra ülkemizde bulunan tarihi eserlere örnekler vermiştir. Bazı katılımcıları ise yalnızca yaşadığı şehirde bulunan tarihi eserlere örnekler vermişler ancak ülkelerinde bulunan tarihi eserlerine ilişkin örneklendirme yapamamışlardır. Ö11'in “Çifte minareler, Ulu Camii vb. şeylerdir. Bunları biliyorum. Ülkemizde pek aklıma gelmiyor...” ve Ö9'un “Mesela yaşadığımız şehirde Çifte minareli medrese, Saat kulesi vb. tarihi eserler gibi. Ama bunları bazen görebiliyoruz. Ülkemizde de vardır ama onları tam bilmiyorum...” ifadeleri katılımcıların daha çok yaşadığı çevrede bulunan tarihi eserleri tanıdıklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere “Gelenek ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Gelenek kavramına ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Geçmiş	Geçmişten günümüze kalan şeyler	Ö ₃ , Ö ₂ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇	5
	Atalarımızdan gelen yazılı olmayan kurallar	Ö ₆	1
	Eskiden beri devam eden şeyler	Ö ₁₅	1
	Atalarımızdan bize kalan şeyler	Ö ₁₆	1
Ait olma	Bir yöreye ait özellikler	Ö ₁ , Ö ₉	2
	Bir ülkeyi temsil eden şeyler	Ö ₁₈	1
Yakın anlam	Adet	Ö ₈ , Ö ₁₂	2
	Kültür	Ö ₅	1
Diğer	Özel günler	Ö ₁₉ , Ö ₁₄	2
	İnsanların düzenli olarak tekrarladığı davranışlar	Ö ₇ , Ö ₁₃	2
Tanımlama yapamayanlar		Ö ₄	1

Katılımcıların tamamına yakınının (n:18) gelenek kavramına ilişkin tanımlama yaptıkları görülmektedir. Kavramın en fazla (n:8) geçmiş ile bağ kurularak açıklandığı görülmektedir. Örneğin; Ö₆,

“Gelenek eskiden atalarımızın yaptığı ve bizim de yaptığımız şeylere denir. Yani çok önceden yaşayan atalarımız bazı şeyler yapmışlardır sonra biz de onlardan görüp yapıyoruz. Aslında büyüklerimizden atalarımızdan gördüğümüz yazılı olmayan kurallara denir yani. Mesela büyüklerin eli öpülür, sofraya ilk önce büyükler oturur gibi buna benzer bir sürü geleneğimiz vardır...”

ifadesi ile gelenek kavramını geçmiş ile bugün ilişkisi içinde açıklamaktadır.

Katılımcıların bir bölümü ise (n:3) gelenek kavramını bir ülkeye ya da bir yöreye ait özellikler olarak tanımlamışlardır. Ö₉ “Gelenek insanların kendi yörelerine ait olan özelliklerdir. Mesela düğünlerde geline kına yakmak, gelin alınırken sandığın üstüne oturmak gelenektir. Bizim düğünlerimizde bunlar yapılır...” ifadeleri ile geleneklerin yaşanılan yöreye ait olma özelliğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların gelenek tanımlarında özel günler ve tekrar eden davranışlar vurguları da yaptıkları görülmektedir. Ö19 “Gelenek özel günlerdir. Bizim ise dini ve milli bayramlarımız vardır. Bunlar her yıl yapıldığı için bizde de gelenek olarak kalmıştır...” ve Ö7 “İnsanların veya ülkenin her yıl, her gün, hey ay yaptığına gelenek denir...” ifadeleri ile gelenek kavramını tekrar edilen davranışlar olması özelliği ile açıklamışlardır. Bu tanımlamalar kavramı tam olarak açıklayan bir bilgi içeriğine sahip olmaması ile birlikte geleneklerin tekrar edilen davranışlar olmasını vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Az sayıda katılımcının ise kavramı; adet (n:2) ve kültür (n:1) gibi benzer kavramlarla açıkladıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Geleneklerimize örnek verebilir misin?” sorusuna yönelik öğrenci görüşleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Geleneklerimize verilen örneklere ilişkin öğrenci görüşleri

Gelenekler	Katılımcılar	f
Düğünler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14	8
Büyüklerin elini öpmek	Ö5, Ö6, Ö10, Ö15, Ö16	5
Dini ve milli bayramlar	Ö19, Ö7, Ö8, Ö16	4
Halk oyunları	Ö2, Ö4, Ö7	3
Yemeklerimiz	Ö4, Ö7, Ö13	3
Kurban bayramında kurban kesmek	Ö15, Ö17	2
Kıyafetlerimiz	Ö4, Ö13	1
Yer sofrasında yemek yemek	Ö18	1
Yer yatağında uyumak	Ö18	1
Halay çekmek	Ö1	1
Kız isteme	Ö2	1
Kına gecesi	Ö2	1
Asker uğurlama	Ö2	1
Yemek sofrasına ilk önce büyüklerin oturması	Ö6	1
Oyunlarımız	Ö13	1

Katılımcıların yarısına yakınının (f:8) geleneklere örnek olarak düğünleri gösterdikleri görülmektedir. Daha sonra ise büyüklerin elini öpmek (f:5) ve dini ve milli bayramlar (f:4) halk oyunları (f:3) ve yemeklerimiz (f:3) örnekleri verilmiştir. Ö4,

“Gelenek bir ülkenin halk oyunları, yemekleri, kıyafetleri olabilir. Bizim geleneklerimiz halk oyunlarımız kültürel yemeklerimiz mesela adana kebab, çağ kebab ya da horon tepmek gibi geleneklerdir. Bazı köylerde giyilen kıyafetler var örneğin ihram gibi ya da şalvar gibi. Bence bunlar da gelenektir.”

ifadesiyle halk oyunları, yemek ve kıyafetlere ilişkin gelenek örneklendirmeleri yapmıştır. Ö15 ise “Mesela bayramda büyüklerimizin ellerini öpmek, kurban bayramında inek kesmek gelenektir.” ifadeleriyle bayramlarda gerçekleştirilen gelenekleri örnek olarak göstermektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “Geçmişte yaşamış insanların kıyafetleri, yemekleri, sanat eserleri, yazdıkları ninni, türkü gibi eserleri tanımak ve öğrenmek sizin için önemli midir? Neden?” sorusuna yönelik öğrenci görüşleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Kültürel miras öğelerini tanıma ve öğrenmenin önemine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Önemlidir	Tanıma	Eskiden yaşamış insanları tanıyabilmek onlar hakkında bilgi sahibi olabilmek için bu eserler tanınmalı ve onlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₁₁	3
		Bu eserler ülkemize aittir	Ö ₂	1
	Sahip olma	Bu eserler bizim kültürümüz ve değerlerimizdir	Ö ₆	1
		Bu eserler bizim kendi ürettiğimiz şeylerdir	Ö ₉	1
		Geleceğe aktarma	Eskiden yaşamış insanların eserlerinden örnek alarak daha iyilerini yapabiliriz	Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈
	Değer verme	Geleceğe aktarabilmek için tanınmalı ve öğrenmeliyiz	Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₃	3
		Geçmişte yapılan her şey çok güzeldir	Ö ₁₂ , Ö ₁₅	2
		Geçmişten kaldıkları için önemli ve değerlidirler	Ö ₁₆	1
		Eskiden yaşayan insanlar emek vererek oluşturdukları için saygı duyulmalıdır	Ö ₁₇	1
		Bize emanet oldukları için önemlidirler	Ö ₁₉	1
Bilmiyorum		Ö ₃ , Ö ₄	2	

Katılımcıların büyük çoğunluğunun (n:17) geçmişte yaşamış insanların kıyafetleri, yemekleri, sanat eserleri, yazdıkları ninni, türkü gibi eserlerin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri görülmektedir. Bu tema içinde ise en fazla geleceğe aktarma (n:6) ve değer verme (n:5) kategorilerinde görüş bildirilmiştir. Daha sonra tanıma (n:3) ve sahip olma (n:3) kategorilerinde görüş bildirildiği görülmektedir. Az sayıda öğrenci (n:2) ise konu hakkında bir fikri olmadığını belirtmiştir. Ö₇ *"Tabii ki benim için önemli. Çünkü geçmişteki insanların nasıl yaşadıklarını bu eserleri tanıyarak öğrenebiliriz. Eskilerin nasıl yaşayıp neleri geliştirdiğini öğreniriz. Hatta bu yüzden müzeler açıldı..."* ifadesi ile kültürel miras öğelerinin tanınmasının geçmişte yaşamış insanlar hakkında bilgi sahibi olabilmek için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö₁₈ ise *"...Örneğin eski türkülerini ninnileri dinledikçe bize ilham gelir daha güzellere yaparız. Eskiler çok marifetli olduğu için onların yaptıklarından tüyo alabiliriz..."* ifadesi ile kültürel miras öğelerini tanıyarak onları geleceğe aktarabileceğimizi kültürü geliştirme üzerinden açıklamaktadır. Ö₂ *"Evet önemlidir. Çünkü onların yaptıkları yemekleri biz de yapıyoruz. Kıyafetlerini müzede görebiliriz. Eskiden yaşayan insanların kıyafetleri, sanat eserleri, yemekleri, masalları hepsi Türkiye'mize aittir. O yüzden tanınmalı ve unutmamalıyız..."* ifadeleri ile kültürel miras öğelerinin ülkemize ait unsurlar olması nedeniyle tanınması ve öğrenilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen "Tarihi eserlerimizi, geçmişten günümüze kalan ninni, masalları ya da geleneklerimizi korumalı mıyız? Neden?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Kültürel miras öğelerini korumanın önemine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n
Korumalıyız	Geleceğe aktarma	Gelecekte yaşayacak insanlara aktarabilmek için korumalıyız	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃	6
		Gelecekte unutulmamaları için korumalıyız	Ö ₁₄	1
		Korumazsak yok olurlar	Ö ₈	1
	Sahip olma	Bizi temsil ettikleri ve ülkemizi tanıttıkları için korumalıyız	Ö ₄	1
		Günümüzde de kullandıkları için korumalıyız	Ö ₇ , Ö ₁₉	2
	Değer verme	Çünkü onlar bize mirastır	Ö ₁₁ , Ö ₁₅	2
		Değerli ve önemli oldukları için korumalıyız	Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₇ , Ö ₁₆	4
		Korumazsak atalarımıza saygısızlık yapmış oluruz	Ö ₉	1
	Bilmiyorum		Ö ₁₈	1

Katılımcıların tamamına yakını (n:18) tarihi eserlerin, geçmişten günümüze kalan ninni, masal, türkü gibi kültürel öğelerin ya da geleneklerin korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar en fazla geleceğe aktarma (n:8) kategorisinde görüş bildirmiş ve kültürel miras öğelerinin gelecekteki insanlara aktarılması ve unutulmaması için korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö₃,

“Korumalıyız çünkü gelecekteki çocuklar da bu tarihi eserleri görmeli ve Türkiye’yle gurur duymalıdır. Gelecekteki kardeşlerimiz de geleneklerimizi tanımalı. Mesela belki gelecekte bebekler bu ninnileri dinleyecekler. Bana annem hep ninesinden öğrendiği masalları anlatıyor uyurken. Belki gelecekte çocuklar uyurken bu masalları dinleyecekler. İşte bu sebeple korumalı ve onlara bırakmalıyız biz...”

ifadeleri ile kültürel miras öğelerinin geleceğe aktarılması için korunması gerektiğini belirtmektedir.

Değer verme (n:7) kategorisinde ise kültürel miras öğelerinin geçmişten kalan miras olmaları, değerli ve önemli olmaları ve geçmişimize ve büyüklerimize saygı göstermek gerekliliğinden korunması gerektiğine ilişkin görüş belirtilmiştir. “Korumalıyız çünkü onlar atalarımızdan kalma tarihi eser. Eserlerimiz çok değerli. Onlar bir efsane ve mucize gibi şeylerin yerine geçer...” (Ö₁₂) ve “Evet çünkü onlar bize atalarımızdan ve ninelerimizden kalmıştır. Sahip çıkmazsak saygısızlık olur...” (Ö₉) ifadeleri katılımcıların kültürel miras öğelerine verilen değeri ve duyulan saygıyı ifade eder niteliktedir.

En az görüş ifade edilen kategori ise sahip olma (n:3) kategorisidir. Bu kategoride korunma gerekçesi ise bu öğelerin ülkemizi temsil eden ve tanıtan öğeler olması ve ayrıca günümüzde de kullanılıyor oluşu olarak açıklanmaktadır. “Tabii ki bence korumalıyız çünkü o ninniler türküler bizim nereli olduğumuzu temsil eder ve ülkemizi tanıtır...” (Ö₄) ifadeleri katılımcının kültürel miras öğelerinin bir ülkeye ait oldukları için korunması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “Kültürel miras öğelerini korumak için herhangi bir şey yapar mısın? Eğer yapıyorsan bunlar nelerdir?” sorusuna yönelik öğrenci görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alamaya yönelik öğrenci görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Uygulama	Tarihi eserlere zarar vermiyorum	Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	4
	Oyunlarımızı, tarihi eserlerimizi vb. bilmeyen insanlara anlatıyorum, tanıtıyorum	Ö ₄ , Ö ₅	2
	Tarihi eserleri ziyaret edip tanımaya çalışıyorum	Ö ₇ , Ö ₈	2
	Zarar verenleri uyarıyorum	Ö ₁₈	1
	Geleneklerimizi yaşatmaya çalışıyorum	Ö ₁₁	1
Bilme	Neler yapılabileceğini internetten araştırıyorum	Ö ₂ , Ö ₃	2
	Unutmamaya çalışıyorum	Ö ₁₇	1
Diğer	Çevremi temiz tutuyorum	Ö ₁ , Ö ₆	2
Herhangi bir şey yapmıyorum		Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉	4

Katılımcıların büyük bölümünün (n:15) kültürel miras öğelerini koruma noktasında görüşlerinin; uygulama (n:10), bilme (n:2) ve diğer (n:1) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Katılımcıların az bir bölümü ise (n:4) kültürel miras öğelerini korumak için herhangi bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yarısının (n:10) kültürel miras öğelerini korumak için uygulama düzeyinde bir duyarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Uygulama kategorisinde katılımcıların; tarihi eserlere zarar vermeyerek, kültürel öğeleri diğer insanlara anlatarak ve tanıtarak, tarihi eserleri ziyaret edip tanıyarak ve zarar verenleri uyararak, geleneklerimizi yaşatarak kültürel öğeleri korumaya karşı duyarlılık gösterdikleri görülmektedir. Ö₁₃ *“Tarihi eserleri gezip görüyoruz. Üzerine yazı falan yazmam. Saygı duyarım. Vurmak gibi şeyler yapmıyorum. Müzelerde resim çekilmez, tarihi eserler çizilmez, kirletilmez ben bunlara uyarım...”* ifadeleri ile kültürel miras öğelerini koruma noktasında uygulama düzeyinde duyarlılık gösterdiğini belirten ifadeler kullanmaktadır. Bir katılımcının ise *“Mesela biz de devam ettirebiliriz geleneklerimizi. Yani böylece unutulmazlar ve yaşarlar. Ben mesela düşünlerde oynamayı severim. Geleneklerimizde gelin giderken dua edilir, sandığa oturulur, kapı tutulur. Ben bunları uygularım...”* (Ö₁₁) ifadesi gelenekleri yaşatmaya yönelik olarak uygulama düzeyinde bir duyarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların bir bölümünün ise (n:3) bilme kategorisinde, kültürel öğelerin nasıl korunması gerektiğine ilişkin araştırma yaparak ve bu öğeler ile ilgili bildiklerini unutmamaya çalışarak bilgi düzeyinde bir duyarlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. *“Bazen öğretmenimiz bize derste bu konuları anlattıktan sonra ben kitapta gördüğüm resimlere bakıyorum. İnternetten bazen araştırıyorum ödevlerimizde*

lazım oluyor. Yani araştırıyorum orada nasıl korumamız gerektiğini...” (Ö3) ifadelerinden katılımcının söz konusu öğeleri korumaya yönelik bilgi düzeyinde bir duyarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bir bölümünün ise kültürel miras öğelerini korumaya yönelik bir duyarlılığa sahip olmadığı görülmektedir (n:4). Ö19 düşüncelerini *“Ben bir şey yapmam ama diğer insanlar yapıyordur...”* şeklinde ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı ise (n:2) çevresini temiz tutarak kültürel öğeleri koruduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Bu noktada katılımcıların kültürel miras öğelerini korumakla çevreyi temiz tutmak arasında bir ilişki kurdukları ancak bu ilişkinin doğrudan bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin sonuçlar ilişkilendirilmiş, birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlar ilkökul öğrencilerinin genel kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmanın nitel boyutu kapsamında ise ilkökul öğrencilerinin kültürel miras öğelerini tanıma, anlamaya çalışma, değer verme ve koruma için sorumluluk alma boyutlarında duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel kapsamda katılımcıların tarihi eserleri özellikle yerel ölçüde tanıdıkları ve somut olmayan kültürel miras öğelerinden olan gelenek kavramını, bilgi eksiklikleri olmakla birlikte, genel olarak tanımlayabildikleri görülmüştür. Katılımcıların kültürel miras öğelerinin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık göstermektedirler. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının bu noktada uyum gösterdiği söylenebilir. İlköğretim düzeyinde yapılan farklı çalışma sonuçları da öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılığa (Kılcan ve Akbaba, 2013), kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerine (Keskin ve diğerleri, 2012) ve tarihsel mirasa duyarlılık değerine (Baydar, 2009) sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve genel kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinde kız öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıkları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde Keskin (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada; tarihsel mirasa duyarlılık değerine kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna varmıştır. Türk ve Nalçacı (2011) ise beşinci sınıf öğrencilerinin tarihsel mirasa duyarlılık değerini edinim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalarda öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Doğan ve Temple (2011) tarafından yapılan araştırmada İngiltere ve Türkiye’de 9-10 yaş aralığında öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin tutumlarında cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha üst yaş grupları ile yapılan bir

çalışmada (Sidekli ve Karaca, 2013) öğretmen adaylarının kültürel mirasa yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaların aksine Gümüş ve Adanalı (2011) ise ortaöğretim düzeyinde kız öğrencilerin kültürel mirasın korunmasına ilişkin tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğunu belirtmektedirler. Kültürel mirasa yönelik akademik başarının ölçülmeye çalışıldığı bir araştırmada ise Arıkan (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik akademik başarılarında cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığını ifade etmektedir. Gürel ve Çetin (2020) öğretmen adaylarının somut olmayan kültürel mirasa yönelik başarılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık; kültürel mirasa duyarlılık, tutum ve başarının birbirlerinden farklı değişkenler olması ve araştırmalarda ulaşılan örneklemelerin farklı öğrenim düzeyinde olmalarından kaynaklı olarak konuya yönelik akademik tecrübelerinin değişmesiyle açıklanabilir. Araştırmada ayrıca ailedeki çocuk sayısının öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkileyen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Türk ve Nalçacı (2011) beşinci sınıf öğrencilerinin tarihsel mirasa duyarlılık değerini edinim düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını belirtmektedirler.

Araştırmanın nicel bölümünün sonuçlarından biri uzun süre yaşanan yerin ve sosyal etkinliklere katılma durumunun öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkileyen bir değişken olmadığıdır. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların yaşadıkları şehir ve ülkede bulunan, somut kültürel miras öğeleri içinde değerlendirilen tarihi eserlere yönelik tanıma boyutunda duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul öğrencilerinin sınırlı olmakla birlikte daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıkları, ülke genelinde verilen tarihi eser örneklerinin ise az sayıda olduğu görülmüştür. Bu noktada araştırmanın bu nicel sonuçları ile nitel sonucunun birbiriyle örtüşmediği düşünülmektedir. Nitekim nicel sonuca göre, uzun süre yaşanan yer ve sosyal etkinliklere katılma durumu öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkilememektedir. Ancak nitel sonuçlar öğrencilerin daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıklarına işaret etmektedir. Araştırmanın bu nitel sonucu, yaşantı yoluyla elde edilen deneyimlerin kültürel mirası tanımada daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde Arıkan (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin kültürel mirasla ilgili konulardaki başarılarının yerel içerikli sorularda genel içerikli sorulara oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Literatürde ayrıca kültürel mirasa duyarlılığı değer olarak kazandırmakta ders dışındaki aktivite ve sosyal etkinliklerin öğrencilerin algısında olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Kılcan ve Akbaba, 2013). Kültürel miras eğitimi, çevremizdeki dünyayla etkileşime girdiğimizde gerçekleşir (Hunter, 1988). Ivon ve Kuscevic'in (2013) de belirttiği üzere öğrencilerin okul dışında edindiği anlam ve deneyime değer verilmeli ve bu deneyim daha dinamik bir öğrenme sürecine dahil edilmelidir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar kültürel miras eğitimi ile ilgili etkinliklerin öğrencilerde kültürel mirasa ilişkin tutumu geliştirdiğini (Curtis ve Seymour, 2004; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014); tarihsel alan gezisi gibi ders dışı aktivitelerin (Kılcan ve Akbaba, 2013), farklı sosyal etkinliklerin (Altunay ve

Yalçınkaya, 2011), planlı müze etkinliklerinin (Akyürek, 2011), dijital oyunların (Mortara, Catalano, Bellotti, Fiucci, Houry-Panchetti ve Petridis, 2014; Khan, Melro, Amaro ve Oliveira, 2020) dijital haritaların (Apostolopoulou, Carvoeiras ve Klonari, 2014) ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının (Petrucco ve Agostini, 2016) öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin bilgi ve algılarında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin (Avcı ve Memişoğlu, 2016) ve öğrencilerin de (Yılmaz ve Şeker, 2011) kültürel mirasa yönelik farkındalığı artırmak için müze gezileri gibi etkinliklerden yararlanılması gerektiğini düşündükleri belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kültürel miras eğitiminde yaşantı yoluyla elde edilecek deneyimlerin artırılmasının konuya ilişkin duyarlılığı ve farkındalığı artıracığı düşünülmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda örneklem yaş grubunun 9-10 yaş grubu öğrencilerden oluşması ve yaşadıkları sosyal ve fiziki çevre ile etkileşimlerinin henüz çok yüksek düzeyde olmadığı düşünülürse kültürel miras öğelerini tanımlarını sağlayacak sosyal etkinliklere katılımlarının düşük düzeyde olmasının bu sonucu ortaya çıkarmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde katılımcıların kültürel mirası tanıma boyutunda; somut olmayan kültürel miras öğelerinden olan geleneklere yönelik olarak kavramı bilme ve örnek verebilme durumları incelendiğinde ise katılımcıların kavram tanımlarında bilgi eksiklikleri olmakla birlikte genel olarak kavramı tanımlayabildikleri görülmüştür. Yapılan tanımların daha çok geçmiş ile bağ kurularak izah edildiği, öğrencilerin geleneklerin geçmişten günümüze aktarılan öğeler olduğuna ilişkin bir farkındalıkları olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse (2019) de ortaokul öğrencilerinin kültürel mirası; önceki dönemlere ait tarihi, kültürel ve doğal eserler şeklinde tanımladıklarını belirtmektedirler.

Çalışmada ayrıca gelenek tanımlarında, geleneklerin yaşanılan yöreye ya da ülkeye ait özellikler olduğuna ilişkin bir vurgunun olduğu görülmüştür. Geleneklere verilen örneklerin ise daha çok düğün ve bayram gibi öğrencilerin yakın çevrelerinde deneyimleyebildikleri yaşantılardan oluştuğu görülmüştür. Tuncel ve Altuntaş (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürel miras kavramına ilişkin algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında öğrencilerin kültürel miras öğelerine ilişkin algılarının daha çok görüntüsel olduğunu ve sosyal yaşamlarında karşılaşmış oldukları öğeler olduklarını belirlemişlerdir. Kılcan ve Akbaba (2013) ise sekizinci sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri hakkında bilişsel düzeyde bilgiye sahip olduklarını ancak katılımcıların somut kültürel mirasa ilişkin örneklemeler yaptıklarını, soyut kültürel mirasa ilişkin benzetmelerinde eksiklikler bulunduğunu belirtmektedirler. Bu durum çalışma grubumuzda bulunan bu yaş grubu öğrencilerin henüz somut işlemler döneminde olmaları dolayısıyla somut olmayan kültürel miras öğelerini tanımada zihinsel olarak zorluk yaşamaları ile açıklanabilir. Bu noktada araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçlardan biri olan düzenli olarak kitap, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin; genel olarak kültürel mirasa duyarlıklarının daha yüksek olduğunun tespit edilmesi ($p<0.05$) (Tablo 11); gelenek vb. kültürel miras öğelerinin tanınmasında kitap ve dergi gibi

yayınların, öğrencilere daha somut yaşantılar sunma yoluyla etkili olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın bu nicel sonucu küçük yaştaki çocukların düzenli kitap okuma ve süreli yayınları takip etme alışkanlığı yoluyla kültürel miras öğelerine ilişkin bilgi edinmesinin kolaylaştığını ve bu durumun kültürel mirasa yönelik duyarlılığı artırdığını düşündürmektedir.

Çalışmada öğrencilerden gelenek kavramını tanımlamaları istenirken benzer çalışmalarda öğrencilerden daha genel olarak kültürel miras kavramının tanımlanması istenmiştir. Söz konusu araştırmalarda ortaokul öğrencileri kültürel miras kavramını; geçmişten kalan eserler, gelenek ve görenekler (Avcı, 2014; Ünlü, 2012) ya da tarihi anıt ve yapılar, yemekler ve halk oyunları (Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019) şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından ise kültür kavramının; yemekler, düğünler, halk müziği ve ozanları (Deveci, 2009) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Daha üst yaş grubunda yer alan öğrencilerin de kültürel miras ile ilgili konulardaki algılarının somut nesnelere ağırlıklı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Dere (2021) de öğretmen adaylarının kültürel miras konusunda algılarının daha çok somut öğeler yoluyla olduğunu belirtmektedirler. Nitekim literatürde soyut düşünce gerektiren konularda öğrencilerin konuyu anlamamaları (Avcı ve Memişoğlu, 2016); sözlü anlatımın teorik olması ve bu sebeple soyut kalması (Azrak ve Yalçınkaya, 2020) kültürel miras eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar olarak yer almaktadır. Bu konuda kültürel miras eğitiminin ilkökul öğrencilerine kültürü ve mirası yansıtabilecek farklı görsel öğelerden yararlanarak yapılan etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesinin etkili olabileceği (Ulusoy, 2009); etkinlik temelli uygulamaların ilkökul öğrencilerinde özellikle somut olmayan kültürel mirasa yönelik önemli bir farkındalık oluşturduğu (Sağ ve Ünal, 2019) ve somut olmayan kültürel miras eğitiminde uygulamalı çalışmaların gerekliliği (Demirezen ve Aktaş, 2020) vurgulanmaktadır. Araştırmada ayrıca bazı katılımcıların gelenek tanımlarında; özel günler ve tekrar eden davranışlar vurgularının kavram ile doğrudan örtüşmemesi ve bir katılımcının tanımlama yapamaması ise öğrencilerin konu ile ilgili bilgilendirilme ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde; annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin kültürel mirası geleceğe aktarma konusunda daha düşük duyarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde ise; baba eğitim durumu lisans ve üzeri olan çocukların kültürel mirası geleceğe aktarma, kültürel mirası koruma ve genel olarak kültürel mirasa duyarlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$) (Tablo 8). Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde literatür incelendiğinde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyi arttıkça kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin (Baydar, 2009; Keskin, 2008; Türk ve Nalçacı, 2011) ve akademik başarılarının (Arıkan, 2012) arttığı görülmektedir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları anne mesleğine göre incelendiğinde; annesi ev hanımı olan çocukların kültürel mirası geleceğe aktarma konusunda daha düşük duyarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Keskin (2008) anneleri memur olan öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık

değerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları baba mesleğine göre incelendiğinde; babası memur olan çocukların kültürel mirası geleceğe aktarma, kültürel mirası koruma ve genel olarak kültürel mirasa duyarlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$) (Tablo 9). Benzer şekilde Keskin (2008) beşinci sınıf öğrencilerinin aralarında tarihsel mirasa duyarlılık değerinin de bulunduğu bazı değerlere sahip olma düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında babaları memur olan öğrencilerin değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum ebeveynin aldığı eğitimin çocuğun kültürel mirasa duyarlılığı üzerindeki olumlu etkisini gösterir niteliktedir. Nitekim araştırmalar çocuğun değer ediniminde küçük yaşlardan itibaren ailenin önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır (Akto ve Akto, 2020; Cevherli, 2014; Koç, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ya da mesleği gibi değişkenler ele alınmamakla birlikte öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıkları; anlamaya çalışma ve değer verme boyutunda ve ayrıca kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktada araştırmanın nitel sonuçları öğrencilerin kültürel miras öğelerinin tanınması ve öğrenilmesine önem verdiklerini, bu öğeleri korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık gösterdiklerini göstermektedir. Nitekim ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları, anlamaya çalışma ve değer verme boyutunda incelendiğinde katılımcıların; geçmişte yaşamış insanların kıyafetleri, yemekleri, sanat eserleri, yazdıkları ninni, türkü gibi eserlerin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel miras öğelerinin tanınması katılımcılar için geçmişte yaşamış insanlar hakkında bilgi sahibi olabilmek, geleceğe aktarabilmek ve ülkemize ait unsurlar olması nedeniyle önemlidir. Farklı öğrenim düzeyinde katılımcılar ile yapılan çalışmalarda da kültürel mirasın öğrenciler tarafından önemli ve değerli olarak algılandığı (Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Avcı, 2014; Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019), ve kültürel mirasa yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Arıkan, 2012; Gümüş ve Adanalı, 2011; Gürel ve Çetin, 2020) görülmektedir. İlkokul öğrencileri ayrıca kültürel miras öğelerinin; geleceğe aktarılabilmesi, ülkemize ait öğeler olması ve değerli oldukları için korunması gerektiğini düşünmektedirler. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ilkokul öğrencilerinin kültürel miras öğelerini anlamaya çalışma ve değer verme boyutunda duyarlılık gösterdikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde Kafadar (2021) ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasın atalardan miras kaldığı için önemli olduğunu, geçmiş olayları öğrenmemizi sağladığını, bizi yansıttığını, eskileri unutmamak için kültürümüzün, tarihimizin, geleceğimizin bekası için korunması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir. Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse (2019) de ortaokul öğrencilerinin tarihi ve ekonomik değer taşıdığı için ve kültür aktarımını sağlaması sebebiyle kültürel mirasın korunması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedirler. Literatür incelendiğinde farklı yaş ve öğrenim düzeyindeki öğrenciler tarafından da kültürel mirasın; geçmişten geleceğe aktarılması elzem

olan, insanlığın ortak değeri bulunan ve ona yol gösteren, kültürü yansıtan bir kavram olarak algılandığı görülmektedir (Koroğlu ve diğerleri, 2018; Öztürk ve diğerleri, 2021).

İlkokul öğrencileri ayrıca kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık göstermektedirler. Katılımcılar; tarihi eserlere zarar vermeyerek, zarar verenleri uyararak, söz konusu öğeleri tanıtmaya çalışarak, ziyaret ederek ve gelenekleri yaşatarak davranış düzeyinde duyarlılık göstermektedirler. Kültürel miras öğelerini korumak için neler yapılabileceğini araştırarak ise bilgi boyutunda bir duyarlılık gösterildiği görülmüştür. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Açık (2020) ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasımızı gelecek nesillere aktarmamız için korumamız gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir. Gürel ve Çetin (2017) ise ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasın korunmasının ulusal kimliğin korunması için gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının (Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Sidekli ve Karaca, 2013) ve üniversite öğrencilerinin (Güneş ve Alagöz, 2018) kültürel mirasa ve korunmasına yönelik olumlu görüş sahibi oldukları görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarına ilişkin nicel veriler ile nitel verilerin uyumu incelendiğinde; araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık düzeyleri açısından uyum gösterdiği söylenebilir. Nitekim nicel sonuçlar, öğrencilerin ölçeğin genelinde ve ölçeğin merak duyma, geleceğe aktarma ve koruma alt boyutlarında kültürel mirasa duyarlılık düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken nitel sonuçlar da öğrencilerin kültürel mirası tanıma, anlamaya çalışma, değer verme ve koruma için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık gösterdiklerine işaret etmektedir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre uzun süre yaşanan yer ve sosyal etkinliklere katılma durumu kültürel mirasa duyarlılığı etkileyen değişkenler değildir. Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıkları görülmüştür. Bu noktada araştırmanın bu nicel sonucu ile nitel sonucunun birbiriyle uyum göstermediği düşünülmektedir.

Öneriler

Kültürel mirasın tanınması, korunması ve sonraki kuşaklara aktarılması için öğrencilerde küçük yaşlardan itibaren duyarlılık oluşturulması önemli görülmektedir. Bu duyarlılık büyük ölçüde eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir. Bu eğitim sürecinde ise öğretim programlarında yer alan Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersi önemli bir görev üstlenmektedir. Araştırmanın örneklem ve çalışma grubunu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu örneklemde yer alan öğrenciler Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerdir. Araştırma sonuçları bu sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin duyarlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Sosyal bilgiler dersi ortaokul düzeyinde de devam etmektedir. Gelecekteki araştırmalar için ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kültürel mirasa yönelik duyarlılıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip çalışma

gruplarında kültürel mirasa duyarlılığı yordayan farklı değişkenleri araştıran alışmalar yapılması önerilebilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

Culture is the whole of human knowledge, belief, and behavior, as well as all the material and spiritual creations that comprise this whole. Culture is defined as the integrity of all kinds of material and spiritual products such as language, tradition, thought, symbols, laws, rules, morals, theories, tools, techniques, machines, science, philosophy and works of art, which enable the formation of social and individual life (Çüçen, 2005). Since culture is a human creation, it can be taught and transferred. Man has the capacity to transmit his knowledge and creations to future generations. For this reason, people pass on to the next generation both what they have taken from the previous generation and what they have created (Güvenç, 1974). Similarly, Oğuz (2011) states that culture changes according to the time it is in and that it can be learned and continuous, while Nuzzaci (2020) describes culture as a dynamic process that reflects both the present and the past. The fact that culture is teachable also indicates that it can be transform in this way. Therefore, the transfer and continuation of culture from one generation to the next gives rise to the concept of cultural heritage.

Cultural heritage is a general name given to works created by previous generations and believed to have universal values (Halaç and Demir, 2017). The Convention for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage separates cultural and natural heritage into two distinct categories. Under the title of cultural heritage, monuments, building communities, and sites are examined, whereas under the title of natural heritage, natural monuments consisting of physical and biological formations or similar form of communities with aesthetic or scientific exceptional universal value, geological physiographic formations, areas where animal and plant species at risk of extinction grow, and natural sites with exceptional universal value are examined (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1972).

It is possible to examine cultural heritage in two different ways: as a tangible and intangible cultural heritage and as a way of defining cultural identity. Kokko and Dillon (2011) define cultural heritage as the complex relationships between the places where people live, the way they conduct their lives, and the traditions and rituals that bind people together. Similarly, Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim (2017) define cultural heritage as a resource that provides information on how

groups of people lived in the past, their values, and how different groups interacted with one another. While Simandiraki (2006) evaluates the concept as a permanent way of life, behaviors, attitudes, material remains (archaeology), history and a consciousness shared by a particular human community, he emphasizes both tangible and intangible cultural heritage. While Simandiraki (2006) examines the concept of a permanent way of life, behaviors, attitudes, material remains (archaeology), and a shared human consciousness, he emphasizes both tangible and intangible cultural heritage as a way to express one's own personal and spiritual experiences. Cultural heritage emerges not only in tangible forms such as artifacts, buildings, or landscapes as a result of human activity, but also in intangible forms (Tuncel and Altuntaş, 2020). Intangible cultural heritage consists of the behaviors, representations, expressions, knowledge, skills, and associated tools, materials, and cultural spaces that communities, organizations, and in some cases, individuals identify as constituting their cultural heritage (UNESCO, 2003).

The imperative of protecting the cultural heritage of civilizations throughout the world stems from the significance of this heritage and its place in the world. There are various national and international legal regulations pertaining to the protection of cultural heritage. One of the most prominent of these regulations can be shown as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)'s acceptance of the UNESCO Convention on the Protection of the World Cultural and Natural Heritage in 1972. Turkey officially became a party to this convention in 1983. UNESCO's 2003 adoption of the Convention for the Protection of the Intangible Cultural Heritage is an additional development in the subsequent years. The process of Turkey's becoming a party to this convention was completed on 27 March 2006 (UNESCO, 1972). In addition, in 1989 and 1999, Turkey signed the European Convention for the Protection of the Architectural Heritage and the European Convention for the Protection of the Archaeological Heritage, respectively. The Turkish constitution guarantees the protection of cultural heritage, and in 1983, Law No. 2863 on the Protection of Cultural and Natural Assets was enacted (Dönmez and Yeşilbursa, 2014).

Legalising regulations alone will not suffice to protect our cultural heritage and pass it on to future generations. In order for a human-created heritage to be preserved and passed on to future generations, the society must develop consciousness, awareness, and sensitivity. As Ozturk, Gungor and Ogelman (2021) stated, it is very important to develop historical awareness in the individual, to understand and respect the past in order to protect the cultural heritage of the individual, and to ensure that the past is not forgotten. For anything to be protected, it must be respected. Individuals should be taught that both tangible and intangible objects of cultural heritage have significance. It is very important to understand that cultural heritage items are not just treasures of a society but also of humanity and should be protected. Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim (2017) emphasize that cultural heritage is an integral part of making sense of our existence, a vital aspect of our social identity, and a tool for fostering peace and mutual understanding among people. Gross and Rutland

(2017) state that in order to actively participate in community life, individuals must understand about their cultures and identities. At this point, the significance of education in fostering cultural heritage awareness and sensitivity and conserving cultural heritage becomes apparent to the community and the public at large. In fact, research emphasizes the significance of education in protecting cultural heritage and raising cultural heritage awareness (Corbishley, 2000; Curtis and Seymour, 2004; Alkış and Oğuzoğlu, 2005; Ulusoy, 2009; Taşkın Külçü, 2015; Sağ and Ünal, 2019; Demirezen and Aktaş, 2020).

One dimension of cultural heritage education is the formal education and training provided by formal education institutions. Life science and social studies curriculum, particularly at the elementary level, are the leading courses in cultural heritage education with their priorities arising from their content being taught in the primary school curriculum. The primary education curriculum is also the primary education curriculum. The aim of the curriculum of the life science course to raise individuals who are self-aware and aware of the environment in which they live, have the fundamental values of family and society, have national, spiritual, and human values, love their country, and are willing to keep their historical and cultural values alive (Ministry of National Education, 2018a). The aim of the social studies course curriculum (Ministry of National Education, 2018b) to raise individuals with the awareness that cultural heritage should be protected and developed, which ensures the formation of national consciousness by understanding the fundamental elements and processes that comprise Turkish culture and history, demonstrates the course's direct contribution to fostering cultural heritage awareness among students.

These courses are available for elementary school students in grades 1, 2, 3 and 4. students should start developing understanding and sensitivity to cultural heritage during this time. In fact, research highlights the value of educating people about their cultural history at a young age (Taşkın Külçü, 2015; Tuncel and Altuntaş, 2020; Öztürk, Güngör and Ogelman, 2021). It is important to increase the sensitivity of primary school students about cultural heritage in order for them to recognize and value their culture and cultural elements, to keep them alive and to pass them on to the people who will live after them as adults in the future. This study aims to determine how sensitive 4th grade students are to cultural heritage in light of its significance. This study is important in terms of revealing the sensitivity of primary school students to cultural heritage. Examining 4th grade students' level of sensitivity to cultural heritage and the factors affecting this sensitivity is important as it provides data that will shed light on cultural heritage education and the impact of cultural heritage on the environment. In the literature, there are studies (Curtis and Seymour, 2004; Doğan and Temple, 2011; Kokko and Dillon, 2011; Gümüş and Adanalı, 2011; Kılcan and Akbaba, 2013; Selanik Ay and Kurtdede Fidan, 2013; Avcı, 2014; Dönmez and Yeşilbursa, 2014; Gürel and Çetin, 2017; Köroğlu, Yıldırım and Avcıkurt, 2018; Güneş and Alagöz, 2018; Mancı, 2019; Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019; Azrak and Yalçınkaya, 2020; Demirezen and Aktaş, 2020; Tuncel and Altuntaş,

2020; Öztürk, Güngör and Ogelman, 2021) that examine the perceptions, attitudes, awareness or views of students and teachers about cultural heritage. There are also studies in which textbooks and curricula are examined in terms of sensitivity to cultural heritage (Pehlivan, 2015; Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim, 2017; Taşdemir, 2018; Kafadar, 2021). Studies on the development of cultural heritage as a value in students are also notable in the literature (Baydar, 2009; Türk and Nalçacı, 2011; Keskin, Öksüz, Gelen and Yılmaz, 2012; Gross, and Rutland, 2017; Açık, 2020). However, there are no mixed-methods studies examining primary school students' sensitivity to cultural heritage. The study is expected to contribute to the literature in this regard.

This study aims to examine the cultural heritage sensitivity of primary school students. Within the scope of this aim, the following research questions were asked:

1. What is the sensitivity level of primary school students to cultural heritage?
2. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to gender?
3. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to the number of children in the family?
4. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to their mother's education level and occupation?
5. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to their father's education level and occupation?
6. How is primary school students' sensitivity to cultural heritage in the dimensions of recognition, trying to understand, valuing, and protection?
7. To what extent is quantitative and qualitative data on the cultural heritage sensitivity of primary school students compatible?

Method

Research Model

This is a mixed methods study. Mixed methods research involves the use of both quantitative and qualitative methods in a single study (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2015). This study was conducted through a mixed methods research pattern since the combination of qualitative and quantitative methods provides a more complete understanding of research problems than the use of either of these approaches alone (Fraenkel et al., 2015). The study had a convergent, or mixed methods design in which quantitative and qualitative data collection is conducted simultaneously, quantitative and qualitative data analyses are conducted separately, and then the two data types are combined (Creswell and Plano Clark, 2015). In the study, the survey model was used within the scope of

quantitative method. The survey model is a research approach that aims to describe a situation as it currently exists. The event, individual or object that is the subject of the research is tried to be defined within its own conditions and as it is (Karasar, 2012). In the context of qualitative method, case study was utilized. "Case study is a qualitative approach in which the researcher collects thorough and in-depth information from multiple sources on real life, a current limited situation or limited situations within a certain period of time" (Creswell, 2016).

This study was conducted following certain stages in accordance with convergent design. The study was carried out according to the stages presented in Figure 1 (Creswell and Plano Clark, 2015: 77):

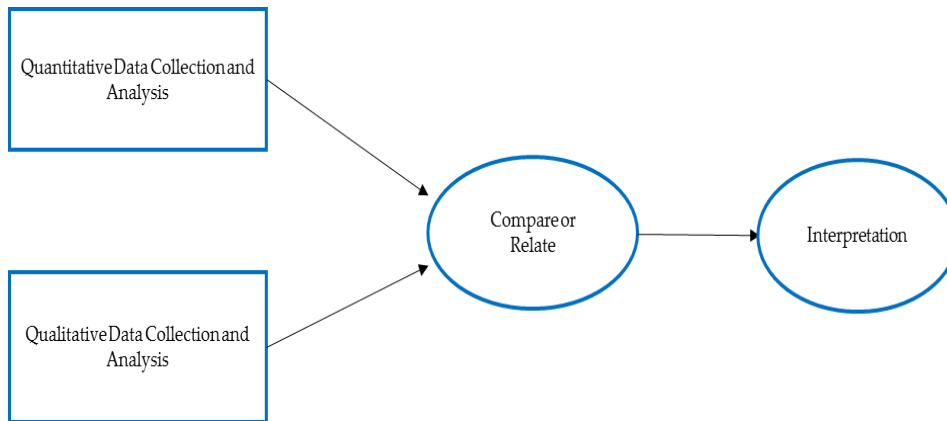


Figure 1. *Convergent design model*

The research process was carried out as follows:

1st Stage: In order to examine the sensitivity of primary school students to cultural heritage, quantitative research questions were identified, and the quantitative research method was selected. Simultaneously, qualitative research questions were identified, and the qualitative research method was selected.

2nd Stage: A sample group was selected for the collection of quantitative data, permissions were obtained from the relevant institutions, and data was collected with data collection tools. Simultaneously, a study group was selected for the collection of qualitative data, permissions were obtained, and data were collected with data collection tools.

3rd Stage: Quantitative and qualitative data were analyzed separately.

4th Stage: The data obtained from the two sets were correlated, and the results were compiled and interpreted.

Participants

The study was conducted in the 2021-2022 academic year in Bayburt and Erzurum provinces with 4th grade primary school students studying in public and private schools. The quantitative dimension of the study included 592 primary school students, 266 of whom were male and 326 of

whom were female. The study sample was created through easily accessible case sampling. Information about the sample of the quantitative dimension of the study is given in Table 1.

Table 1. *Information on the study group of the quantitative part of the study*

Variable	Group	f	%
Gender	Male	266	44.9
	Female	326	55.1
Number of Children in the Family	1 child	35	5.9
	2 children	190	32.1
	3 children	238	40.2
	4 children	88	14.9
	5 children and above	41	6.9
Mother's Education	Primary School	183	30.9
	Graduate		
	Middle School	144	24.3
	Graduate		
	High School Graduate	144	24.3
Mother's Occupation	Bachelor's Degree or Higher	121	20.4
	Housewife	478	80.7
	Civil Servant	69	11.7
	Self-employed	34	5.7
Father's Education	Worker	11	1.9
	Primary School	61	10.3
	Graduate		
	Middle School	88	14.9
	Graduate		
Father's Occupation	High School Graduate	199	33.6
	Bachelor's Degree or Higher	244	41.2
	Civil Servant	245	41.4
	Self-employed	209	35.3
The Place of Residence for the Longest Period of Time	Worker	138	23.3
	Village	38	6.4
	District	40	6.8
	Small city	365	61.7
Reading Books and Magazines	Large city	149	25.2
	Yes	437	73.8
Participation in Social Activities	No	155	26.2
	Yes	461	77.9
Total	No	131	22.1
		592	100.0

Table 1 indicates that 44.9% of the research participants are male and 55.1% are female. Examining the number of children in the families of the participants reveals that 5.9% have 1, 32.1%

have 2, 40.2% have 3, 14.9% have 4, and 6.9% have 5 or more children. According to the educational level of the mothers, 30.9% of the mothers of the participants completed primary school, 24.3% completed secondary school, 24.3% completed high school, and 20.4% completed undergraduate education or higher. The occupation of the mothers of 80.7% of the study group is housewives, 11.7% are civil servants, 5.7% are self-employed, and 1.9% are workers. Examining the education levels of the fathers of the study group's participants reveals that 10.3% are primary school graduates, 14.9% are secondary school graduates, 33.6% are high school graduates, and 41.2% are undergraduate or higher degree graduates. The occupation of the fathers of 41.4% of the study group is civil servants, 35.3% are self-employed, and 23.3% are workers. It is seen that 6.4% of the study group lived in the villages for the longest time, 6.8% in the districts, 61.7% in the small cities, and 25.2% in the large cities, respectively. It is observed that 73.8% of the study group responded affirmatively to the question of whether they read books and magazines, while 26.2% responded negatively, and that 77.9% of the study group responded positively to the question of whether they participated in social activities, while 22.1% responded negatively.

Within the scope of the qualitative dimension of the research, interviews were conducted with 19 primary school students who volunteered to participate using the maximum diversity sampling method. The purpose of maximum diversity sampling is to identify a diverse and relatively small sample group in order to examine the commonalities and similarities related to the research problem or situation being studied (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this direction, the study group has tried to create as much diversity as possible, taking into account the variables of gender, number of children in the family, the mother's education level and occupation, the father's education level and occupation, the place of residence for the longest period of time, reading books and magazines, and participation in social activities.

Data Collection Tools

The socio-demographic characteristics of the students in the study were collected using a Personal Information Form prepared by the researcher. Quantitative data for the study was collected using the Cultural Heritage Sensitivity Scale developed by Halaç, Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse (2021). The scale is a three-dimensional 4-point Likert type measurement tool, for which validity and reliability studies have been conducted. The cultural heritage sensitivity scale consists of three sub-dimensions: curiosity, transfer to future generations and protection. The scale consists of 13 items.

The scale, which was developed by researchers and whose validity and reliability studies were carried out, is a three-dimensional four Likert-type measurement tool. The researcher designed a semi-structured interview form that was utilized to collect the study's qualitative data. A literature review was conducted prior to developing the semi-structured interview form. Then, interview questions were formed in accordance with the purpose of the research. Two distinct experts' opinions

on the interview questions were sought, and the questions were restructured in light of their feedbacks. Before the qualitative data were collected, the pilot application of the form was made with five students in the study group and the form was given its final shape as a result of revisions made where deemed necessary. Six questions are included in the semi-structured interview form.

Data Collection Process

The data were collected in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The application of the measurement tool was made by the researcher. At the end of data collection, missing or incorrect scales were identified and excluded from the study. In the qualitative context, the data were collected through interviews. Depending on the preferences of the participants, face-to-face interviews were conducted either through a voice recorder or in writing, with the participants being asked to rate their own performance. The participants were asked to rate their own performance. With the permission of the school administration, each interview was conducted in the teachers' room or an empty classroom for an average of 30 to 45 minutes. In the written interviews, the interview transcripts were reviewed with the interviewees after the interview, and any additions or modifications were made together. Then, the data obtained from the interviews were transferred to digital media.

According to Yıldırım and Şimşek (2013), in order to ensure validity in qualitative research, methods such as diversification, participant confirmation, and colleague confirmation should be used to help the researcher confirm the data collected and the conclusions reached in order to create a comprehensive picture of the investigated phenomenon or event. During the development of semi-structured interview forms, expert opinion was taken from two field experts for the qualitative component of this study. Additionally, following the creation of codes, categories, and themes during data analysis, a field expert was consulted and peer confirmation was sought. Furthermore, when determining the sample for the study, interviews with students from twelve different schools were conducted to ensure diversity. While the codes, categories, and themes were being developed during the data analysis process, a field expert also did data analysis and contrasted with the analyses done by the researcher in order to strengthen the reliability of the research. It was seen that a great deal of consensus was reached in the analyses compared. Direct quotations from the student responses are also included in the findings section to support the research findings. Student opinions were collected using semi-structured interview forms, which were stored in the digital setting. At each stage of the research, care was taken to maintain objectivity and consistency. Due to the ethical dimension of the research, official permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education. The participants' names were kept confidential, and the students were presented by coding as S1, S2, S3... in the analysis.

Data Analysis

In the quantitative dimension of the research, the SPSS 26.0 package program was used to examine the values of the participants' "cultural heritage sensitivity". According to the results of descriptive statistics and normality analyses based on the kurtosis skewness values, it was found that the distribution's values were in the range of ± 1.5 and that it had a normal distribution in this regard (Table 3). It is acceptable for a normal distribution to be within the limits specified by Tabachnik and Fidell (2007) and George and Mallery (2010) (-1 to +1; -1.5 to +1.5; -2.0 to +2.0). Depending on the number of categories of the independent variable, the Independent Student T-Test was used in paired groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and TUKEY test, one of the post hoc tests, were used in multiple groups. The findings were interpreted at the .05 significance level. The data obtained through qualitative methods were analyzed using content analysis.

Ethical Permissions of the Study

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were catered to. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were undertaken.

Information on the ethics committee's permission: Ethical evaluation committee name = Bayburt University Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision= 13.04.2022

Ethics evaluation document number= 2022/70

Results

Below are the conclusions drawn from the data obtained in accordance with the qualitative and quantitative research dimensions.

Findings Regarding the Quantitative Dimension of the Research

Table 2. *Descriptive statistics, normality and reliability analysis results of the participants' cultural heritage sensitivity scale*

Dimension / Scale	n	x	sd	skewness	kurtosis	Cronbach's alpha
Curiosity	592	18.67	3.27	-.554	.071	.667
Transfer to the Future	592	12.41	2.45	-.594	.014	.579
Protection	592	10.43	1.73	-1.12	.791	.560
Scale Total	592	41.51	6.23	-.539	.066	.803

Considering the data presented in Table 2, we see that the scale data show a normal distribution and that reliability values are high in all dimensions and in the total score, but not in the overall score. The results of the participants' average scores on the cultural heritage sensitivity scale are shown to be 41.51 ± 6.23 points. According to the sub-dimensions of the scale, the mean score from

the curiosity sub-dimension is 18.67 ± 3.27 , the mean score from the transfer to the future sub-dimension is 12.41 ± 2.45 , and the mean score from the protection sub-dimension is 10.43 ± 1.73 .

Table 3. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by gender

Dimension	Gender	n	x	ss	t	p
Curiosity	Male	266	18.08	3.39	-3.958	.000*
	Female	326	19.15	3.09		
Transfer to the Future	Male	266	12.08	2.53	-2.951	.003*
	Female	326	12.68	2.35		
Protection	Male	266	10.18	1.85	-3.126	.002*
	Female	326	10.63	1.59		
Scale Total	Male	266	40.35	6.44	-4.160	.000*
	Female	326	42.46	5.89		

* $p < .05$

According to the data shown in Table 3, there are significant differences in the total scale and all sub-dimensions of the cultural heritage sensitivity scale of the participants by gender.

Table 4. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by the variable of the number of children in the family

Dimension	Number of children in the family	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	1 Child	35	18.42	2.81	.929	.446	
	2 Children	190	19.02	3.24			
	3 Children	238	18.58	3.27			
	4 Children	88	18.32	3.43			
	5 Children and above	41	18.46	3.42			
Transfer to the Future	1 Child	35	12.17	2.26	1.748	.138	
	2 Children	190	12.61	2.43			
	3 Children	238	12.47	2.33			
	4 Children	88	11.82	2.89			
	5 Children and above	41	12.60	2.24			
Protection	1 Child	35	10.82	1.56	1.824	.123	
	2 Children	190	10.54	1.69			
	3 Children	238	10.44	1.71			
	4 Children	88	10.04	1.91			
	5 Children and above	41	10.31	1.63			
Scale Total	1 Child	35	41.42	5.32	1.532	.191	
	2 Children	190	42.18	6.19			
	3 Children	238	41.50	6.01			
	4 Children	88	40.20	7.15			
	5 Children and above	41	41.39	6.02			

* $p < .05$

According to the data shown in Table 4, there is no significant difference in the total scale and sub-dimensions when the test results of the cultural heritage sensitivity scale are examined by the number of children in the family.

Table 5. Comparison of the values of the participants' cultural heritage sensitivity scale by their mother's education level

Dimension	Mother's education	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Primary School Graduate	183	18.44	3.13	1.249	.291	
	Middle School Graduate	144	18.99	2.84			
	High School Graduate	144	18.87	3.33			
	Bachelor's Degree and Higher	121	18.38	3.81			
Transfer to the Future	Primary School Graduate (a)	183	12.04	2.52	2.618	.050*	a<d
	Middle School Graduate (b)	144	12.50	2.17			
	High School Graduate (c)	144	12.43	2.57			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	121	12.83	2.46			
Protection	Primary School Graduate	183	10.19	1.72	2.050	.106	
	Middle School Graduate	144	10.41	1.65			
	High School Graduate	144	10.56	1.86			
	Bachelor's Degree and Higher	121	10.64	1.65			
Scale Total	Primary School Graduate	183	40.68	6.03	1.566	.197	
	Middle School Graduate	144	41.90	5.49			
	High School Graduate	144	41.88	6.60			
	Bachelor's Degree and Higher	121	41.86	6.82			

*p<.05

There were no statistically significant differences between the sub-dimensions of curiosity and protection and the scale's total values when test results for the cultural heritage sensitivity scale given in Table 5 were examined according to the participants' mothers' educational levels. In the transfer to the future sub-dimension, there is a statistical significance and when this difference is examined, it is seen that the average of those whose mothers are primary school graduates is significantly lower than those who have a bachelor's degree or higher.

Table 6. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their mother's occupation

Dimension	Mother's occupation	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Housewife	478	18.61	3.21	.511	.675	
	Civil Servant	69	18.97	3.57			
	Self-employed	34	18.58	3.72			
	Worker	11	19.54	2.76			
Transfer to the Future	Housewife (a)	478	12.29	2.47	2.803	.039*	a<b
	Civil Servant (b)	69	13.18	2.43			
	Self-employed (c)	34	12.41	2.16			
	Worker (d)	11	12.81	1.99			
Protection	Housewife	478	10.35	1.74	2.437	.064	
	Civil Servant	69	10.95	1.49			
	Self-employed	34	10.44	1.86			
	Worker	11	10.45	1.57			
Scale Total	Housewife	478	41.26	6.21	1.953	.120	
	Civil Servant	69	43.11	6.35			
	Self-employed	34	41.44	6.19			
	Worker	11	42.81	5.13			

*p<.05

According to Table 6, when the test results of the cultural heritage sensitivity scale according to the mother's occupation status of the participants were examined, it was determined that there is no significant difference in the sub-dimensions of curiosity and protection and the total values of the scale. However, there is statistical significance in the transfer to the future sub-dimension, and when this difference was examined, it was determined that the average of those whose mothers were housewives was significantly lower than those whose mothers were civil servants and those whose mothers were housewives was significantly lower than those whose mothers were civil servants.

Table 7. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their father's education level

Dimension	Father's education	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Primary School Graduate	61	18.06	3.16	1.184	.315	
	Middle School Graduate	88	18.55	3.19			
	High School Graduate	199	18.93	2.85			
	Bachelor's Degree and Higher	244	18.64	3.62			
Transfer to the Future	Primary School Graduate (a)	61	11.65	2.67	3.052	.028*	a<d
	Middle School Graduate (b)	88	12.23	2.39			
	High School Graduate (c)	199	12.40	2.29			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	244	12.67	2.51			
Protection	Primary School Graduate (a)	61	9.68	1.95	4.572	.004*	a<c.d
	Middle School Graduate (b)	88	10.38	1.78			
	High School Graduate (c)	199	10.49	1.70			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	244	10.58	1.63			
Scale Total	Primary School Graduate (a)	61	39.40	6.48	2.927	.033*	a<c.d
	Middle School Graduate (b)	88	41.18	6.02			
	High School Graduate (c)	199	41.83	5.66			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	244	41.90	6.59			

When the test results of the cultural heritage sensitivity scale are examined according to the participants' fathers' educational level, Table 7 shows that there is no statistically significant difference in the sub-dimension of curiosity. Considering the values of the transfer to the future sub-dimension, it is seen that there are significant differences and when this difference is examined, the average of those whose fathers are primary school graduates is significantly lower than those who have a bachelor's degree or higher. The difference is not statistically significant. When the values of the protection sub-dimension are examined, it can be seen that there are some significant differences, and when these differences are examined, it is seen that the average for people whose fathers only completed primary school is significantly lower than that of people who completed high school and have a bachelor's degree or higher. When the values of the protection sub-dimension are examined, it can be seen that there are some significant differences, and when these differences are examined, it is seen that the average for people whose fathers only completed primary school is significantly lower than that of people who completed high school and have a bachelor's degree or higher. When the total scores of the scale are examined, it becomes clear that there are significant findings, and when these findings are examined, it becomes clear that the average for people whose fathers only completed primary school is significantly lower than for people with fathers who completed high school and for people with a bachelor's degree or higher.

Table 8. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their father's occupation

Dimension	Father's occupation	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Civil Servant	245	18.82	3.49	.721	.486	
	Self-employed	209	18.66	3.24			
	Worker	138	18.40	2.89			
Transfer to the Future	Civil Servant (a)	245	12.77	2.35	4.757	.009*	a>b.c
	Self-employed (b)	209	12.19	2.61			
	Worker (c)	138	12.10	2.30			
Protection	Civil Servant (a)	245	10.70	1.54	7.046	.001*	a>c
	Self-employed (b)	209	10.37	1.81			
	Worker (c)	138	10.02	1.84			
Scale Total	Civil Servant (a)	245	42.31	6.27	3.948	.020*	a>c
	Self-employed (b)	209	41.23	6.44			
	Worker (c)	138	40.53	5.67			

*p<.05

According to Table 8, when the test results of the cultural heritage sensitivity scale were examined according to the father's occupation status of the participants, it was determined that there is no significant difference in the sub-dimension of curiosity. On the other hand, when the values of the transfer to the future sub-dimension are examined, it is seen that there are significant differences and when this difference is examined, the average of those whose fathers are civil servants is significantly higher than those of self-employed and workers. When the protection sub-dimension and the total score of the scale are examined, it becomes clear that there are significant differences, and when these differences are examined, it is shown that the average for people whose fathers are civil servants is significantly higher than that of those whose fathers are workers. The difference between the two is not statistically significant.

Table 9. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by the variable of the place where the participants lived the longest

Dimension	The place of residence for the longest period of time						Tukey
		n	x	ss	f	p	
Curiosity	Village	38	18.21	3.86	.407	.748	
	District	40	18.52	3.46			
	Small city	365	18.66	3.16			
	Large city	149	18.83	3.33			
Transfer to the Future	Village	38	12.78	2.65	.977	.403	
	District	40	12.07	2.43			
	Small city	365	12.33	2.46			
	Large city	149	12.60	2.37			
Protection	Village	38	9.97	2.14	1.841	.138	
	District	40	10.47	1.73			
	Small city	365	10.38	1.76			
	Large city	149	10.65	1.51			
Scale Total	Village	38	40.97	7.41	.654	.581	
	District	40	41.07	6.36			
	Small city	365	41.38	6.16			
	Large city	149	42.10	6.04			

*p<.05

According to Table 9, when the test results of the cultural heritage sensitivity scale are examined by the variable of the place where the participants lived the longest, it is seen that there is no significant difference in the total scale and sub-dimensions.

Table 10. Comparison of the values of the participants' cultural heritage sensitivity scale by whether they read books, newspapers and magazines

Dimension	Reading books and magazines on regular basis		n	x	ss	t	p
	Yes	No					
Curiosity	Yes	437	18.94	3.13	3.328	.001*	
	No	155	17.88	3.52			
Transfer to the Future	Yes	437	12.55	2.42	2.299	.022*	
	No	155	12.02	2.49			
Protection	Yes	437	10.52	1.70	2.167	.031*	
	No	155	10.17	1.78			
Scale Total	Yes	437	42.02	6.08	3.361	.001*	
	No	155	40.08	6.42			

*p<.05

When Table 10 is examined, it has been determined that there are significant differences in the total scale and all sub-dimensions when the cultural heritage sensitivity scale is examined according to whether the participants read books, newspapers and magazines and whether the participants read the same books and magazines.

Table 11. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their participation in social activities

Dimension	Answer	n	x	ss	t	p
Curiosity	Yes	461	18.76	3.33	1.296	.195
	No	131	18.34	3.05		
Transfer to the Future	Yes	461	12.43	2.48	.412	.681
	No	131	12.33	2.36		
Protection	Yes	461	10.43	1.74	-.020	.984
	No	131	10.43	1.68		
Scale Total	Yes	461	41.63	6.44	.922	.358
	No	131	41.11	5.41		

*p<.05

According to the data presented in Table 11, it has been determined that there are no significant differences in the total scale and any of the sub-dimensions by the participants' participation in social activities.

Findings Regarding the Qualitative Dimension of the Research

Within the context of the study, the participants were asked the following questions: "Which historical artifacts are there in the city we live in and in our country? Can you share what you know with us?" Findings from this question are presented in Table 12.

Table 12. Student opinions on historical artifacts in the city and country of residence

Historical Heritage	Participants	f
Double Minaret Madrasah	S ₁ , S ₃ , S ₇ , S ₈ , S ₉ , S ₁₀ , S ₁₁ , S ₁₂ , S ₁₄ , S ₁₅ , S ₁₆ , S ₁₈ , S ₁₉	13
Clock Tower	S ₇ , S ₈ , S ₁₃ , S ₁₅ , S ₁₇	5
Topkapi Palace	S ₇ , S ₁₃ , S ₁₄ , S ₁₈ , S ₁₉	5
Grand Mosque	S ₇ , S ₈ , S ₁₁ , S ₁₂ , S ₁₆	5
Three Domes	S ₂ , S ₇ , S ₁₄ , S ₁₉	4
Castle of Erzurum	S ₃ , S ₅ , S ₆ , S ₁₆ ,	4
Selimiye Mosque	S ₆ , S ₁₆ , S ₁₉	3
The Hagia Sophia Mosque	S ₂ , S ₇ ,	2
Gobekli Tepe	S ₅ , S ₁₃	2
Maiden's Tower	S ₁₅ , S ₁₆	2
Galata Tower	S ₁	1
Seven Towers	S ₁	1
Mevlana Mosque	S ₅	1
Dolmabahçe Palace	S ₆	1
Ishak Pasha Palace	S ₇	1
The Sinking Cistern	S ₇	1
Suleymaniye Mosque	S ₇	1
Galata Tower	S ₁₃	1
Yakutiye Madrasa	S ₁₆	1
Grand Bazaar	S ₁₇	1
Those Who Didn't Answer	S ₄	1

As examples, the participants showed the historical monuments in their immediate vicinity such as the Madrasah with Double Minarets (f:13), the Clock Tower (f:5), the Ulu Mosque (f:5), the Three Domes (f:4) and the Erzurum Castle (f:4). Topkapı Palace (f:5) and Selimiye Mosque (f:3) are the most frequently cited examples of historical artifacts in our country. S7 stated that

"Let's start with our city. There are historical monuments such as the Madrasah with Double Minarets, the Three Domes, the Clock Tower, the Ulu Mosque. Sometimes we go and visit these places. Now let's give some examples from our country. There are many works such as Hagia Sophia Mosque, Ishak Pasha Palace, Sinking Cistern, Süleymaniye Mosque. In fact, our country is a very rich country in this regard..."

Some participants only gave examples of historical artifacts found in the city they lived in, but they could not give examples of historical artifacts in the country. S11 stated that *"We have the Madrasah with Double Minarets, the Ulu Mosque etc. I know these places. I don't remember any other example in our country..."* S9 stated that *"For example, in the city where we live, there are historical monuments such as the Madrasah with Double Minarets, the Clock Tower, etc. But sometimes we can see them. There are some other monuments in our country, but I don't know them exactly..."* This shows that the participants are more familiar with the historical monuments in the environment where they live.

Within the scope of the research, the following question was asked to the participants: *"What does tradition mean?"* The findings obtained from this question are given in Table 13.

Table 13. Views of the students regarding the concept of tradition

Category	Code	Participants	n
Past	Things from the past	S ₃ , S ₂ , S ₁₀ , S ₁₁ , S ₁₇	5
	Unwritten rules from our ancestors	S ₆	1
	Things that have been going on for a long time	S ₁₅	1
	What is left to us from our ancestors	S ₁₆	1
Belonging	Characteristics of a region	S ₁ , S ₉	2
	Things that represent a country	S ₁₈	1
Close meaning	Custom	S ₈ , S ₁₂	2
	Culture	S ₅	1
Other	Special days	S ₁₉ , S ₁₄	2
	Behaviors that people repeat regularly	S ₇ , S ₁₃	2
Those who cannot identify		S ₄	1

Tradition has been defined by the majority of participants (n:18). It is evident that the concept is primarily (n:8) conveyed by establishing a relationship to the past. For instance; S6 explains the concept of tradition in relation to the past and the present by stating that

"Tradition refers to what our ancestors and we did in the past. In other words, our ancestors from a long time ago performed certain actions, which we subsequently see and replicate. In fact, they are referred to as unwritten norms because they were observed by our forefathers. For instance, we have numerous traditions, such as kissing the hands of the elders and having the seniors sit at the head of the table..."

Some of the participants (n:3) defined the concept of tradition as the characteristics of a country or a region. For example, S9 emphasizes that the traditions belong to the region where they live by stating that

"Tradition is the characteristics of people belonging to their own regions. For example, it is customary to apply henna to the bride at weddings and to sit on the chest while the bride is being taken. That's what happens at our weddings..."

In their definitions of tradition, the participants also highlight special days and repetitive behaviors. S19 and S7 explained the concept of tradition as being repetitive behaviors by stating that "Tradition is special occasions. We have religious and national holidays. Since these are celebrated every year, it has remained a tradition for us as well..." and "Tradition is what people or country do every year, every day, every month...", respectively. These definitions are notable in that they do not contain sufficient information to explain the concept, and traditions are repetitive behaviors. A small number of participants seem to have explained the concept with similar concepts such as quantity (n:2) and culture (n:1).

Within the scope of the study, the following question was asked to the students: "Can you give an example of our traditions?" The student responses to the question are shown in Table 14.

Table 14. Views of the students of the examples given to our traditions

Traditions	Participants	f
Weddings	S ₁ , S ₂ , S ₃ , S ₈ , S ₉ , S ₁₁ , S ₁₂ , S ₁₄	8
Kissing the hands of elders	S ₅ , S ₆ , S ₁₀ , S ₁₅ , S ₁₆	5
Religious and national holidays	S ₁₉ , S ₇ , S ₈ , S ₁₆	4
Folk dances	S ₂ , S ₄ , S ₇	3
Our meals	S ₄ , S ₇ , S ₁₃	3
Sacrifice on Eid-al-Adha	S ₁₅ , S ₁₇	2
Our clothes	S ₄ , S ₁₃	1
Eating on the floor	S ₁₈	1
Sleeping on the floor bed	S ₁₈	1
Halay dance	S ₁	1
Asking for the girl's hand	S ₂	1
Henna night	S ₂	1
Soldier's farewell	S ₂	1
Adults are seated first at the dinner table	S ₆	1
Our games	S ₁₃	1

It is seen that almost half of the participants (f:8) show weddings as an example of traditions. Following this, elder hand-kissing (f:5), religious and national festivals (f:4), folk dances (f:3), and our meals (f:3) are given as examples of our traditions. S4 gave examples of traditions related to folk dances, food and clothes by stating that

"Tradition can be a country's folk dances, food, clothes. Folk dances and cultural dishes such as Adana kebab, cağ kebab, and horon dance are among our traditions. In some villages, there are clothes that are worn, such as ihram or shalwar. I think that's tradition too."

S15 shows the traditions carried out during the holidays as an example by stating that "For example, it is customary to kiss the hands of our elders during the feast and to slaughter a cow on the feast of sacrifice."

Within the scope of the study, the following question was asked to the participants: *“Is it important for you to get to know and learn about the clothes, foods, works of art, lullabies and folk songs written by people in the past? Why?”* Their responses are presented in Table 15.

Table 15. Views of the students on the importance of recognizing and learning cultural heritage items

Theme	Category	Code	Participants	n
It is important	Recognition	In order to get to know the people who lived in the past and to have information about them, we must recognize these artifacts and have information about them.	S ₁ , S ₇ , S ₁₁	3
		These works belong to our country.	S ₂	1
	Possession	These works are our culture and values.	S ₆	1
These works are the things we produce ourselves.		S ₉	1	
Transfer to the Future	to the Future	We can do better by taking examples from the works of people who lived in the past.	S ₁₀ , S ₁₄ , S ₁₈	3
		We must know and learn in order to pass it on to the future.	S ₅ , S ₈ , S ₁₃	3
I don't know	Valuing	Everything done in the past is beautiful.	S ₁₂ , S ₁₅	2
		They are important and valuable because they are from the past.	S ₁₆	1
		People living in the past should be respected because they created it by working hard.	S ₁₇	1
		They are important because they are entrusted to us.	S ₁₉	1
			S ₃ , S ₄	2

It is seen that the majority of the participants (n:17) value recognizing and learning about the clothing, food, art, lullabies, and folk songs of individuals who lived in the past. Within this theme, opinions were expressed mostly in the categories of transfer to the future (n:6) and valuing (n:5). Afterwards, it is seen that the most opinions were reported in the categories of recognition (n:3) and possession (n:3). A small number of students (n:2) stated that they had no idea about the subject. S₇ emphasized that the recognition of cultural heritage items is important in order to have information about people who lived in the past by stating that *“Of course it's important to me. Because we can learn how people in the past lived by recognizing these works. We learn how the ancients lived and what flourished. That's why museums were opened...”* S₁₈ explains that by recognizing cultural heritage elements, we can transfer them to the future through culture development by stating that *“...For example, as we listen to old folk songs and lullabies, we get inspired and we make more beautiful ones. Since the ancients were very ingenious, we can get tips from what they did...”* S₂ indicates that cultural heritage items should be recognized and learned because they belong to our country by stating that

“Yes, it is important. Because we cook what they cook. We can see his clothes in the museum. The clothes, works of art, food and tales of people living in the past all belong to Turkey. That is why we should recognize and not forget...”

Within the scope of the study, the following question was asked to the participants: “Should we protect our historical artifacts, lullabies, tales or traditions from the past? Why?” Their responses are presented in Table 16.

Table 16. Views of the students on the importance of preserving cultural heritage items

Theme	Category	Code	Participant	n
We have to protect	Transfer to the Future	We must protect them so that we can pass them on to people who will live in the future.	S ₁ , S ₂ , S ₃ , S ₅ , S ₁₀ , S ₁₃	6
		We must protect them so that they are not forgotten in the future.	S ₁₄	1
		If we don't protect them, they will perish.	S ₈	1
	Possession	We must protect them because they represent us and promote our country.	S ₄	1
		We must protect them because they are still used today.	S ₇ , S ₁₉	2
	Valuing	Because they are our inheritance.	S ₁₁ , S ₁₅	2
We must protect them because they are valuable and important.		S ₆ , S ₁₂ , S ₁₇ , S ₁₆	4	
If we don't, we're disrespecting our ancestors.		S ₉	1	
I don't know		S ₁₈	1	

Almost all of the participants (n:18) stated that historical artifacts, cultural elements or traditions such as lullabies, tales, folk songs from the past should be preserved. Participants expressed their opinions mostly in the category of transfer to the future (n:8) and stated that cultural heritage items should be protected in order to transfer them to future generations and not be forgotten. S3 states that cultural heritage items should be protected in order to transfer them to the future by stating that

“We must protect these artifacts so that future children should also see these historical artifacts and be proud of Turkey. Our future brothers and sisters should also recognize our traditions. For example, maybe in the future babies will listen to these lullabies. My mother was always telling me the stories she learned from her grandmother while she was sleeping. Maybe in the future children will listen to these tales while they sleep. That is why we must preserve these artifacts and leave them to future generations...”

In the category of valuing (n:7), it was stated that cultural heritage items should be protected from the necessity of being a legacy from the past, being valuable and important, and respecting our past and elders. S12 and S9 stated that “We must preserve them because they are ancestral artifacts. Our works are invaluable. They replace things like a myth and a miracle...” and “Yes, because they are inherited from our ancestors and grandmothers. It would be disrespectful if we didn't take care of it...”, respectively. These statements express the value and respect given to the cultural heritage elements of the participants.

Possession is the category in which the fewest opinions are expressed (n:3). The reason for protection in this category is because these objects reflect and promote our country and are still in use

today. S4 stated that *“Of course I think we should protect them because those lullabies and folk songs represent where we are from and introduce our country...”* This shows that cultural heritage items should be protected because they belong to a country.

Within the scope of the study, the following question was asked to the participants: *“Will you do anything to preserve cultural heritage items? If so, what are they?”* Their responses are presented in Table 17.

Table 17. Views of the students on taking responsibility for preserving cultural heritage items

Category	Code	Participants	n
	I do not damage historical artifacts.	S9, S13, S14, S15	4
	I explain our games and historical artifacts, and introduce them to people who do not know.	S4, S5	2
	I try to visit historical monuments and get to know them.	S7, S8	2
Practice	I warn those who damage these artifacts.	S18	1
	I try to keep our traditions alive.	S11	1
Acknowledgement	I'm searching the internet for what can be done.	S2, S3	2
	I'm trying not to forget.	S17	1
Other	I keep my environment clean.	S1, S6	2
I am not doing anything		S10, S12, S16, S19	4

It is seen that the majority of the participants (n:15) have their views on protecting cultural heritage items in the practice (n:10), knowing (n:2) and other categories (n:1). Few of the participants (n:4) indicated that they did nothing to protect cultural heritage objects. It is understood that around half of the participants (n:10) demonstrate cultural heritage protection awareness at the level of practice. In the practice category, participants showed sensitivity to protecting cultural items by not harming historical artifacts, by sharing and introducing cultural items to other people, by visiting and recognizing historical artifacts, warning those who damage them, and keeping our traditions alive by not harming historical artifacts. S13 shows sensitivity at the practice level in terms of protecting cultural heritage items by stating that *“We visit and see historical artifacts. I do not harm historical artifacts by writing on them. I respect. I don't hit historical artifacts. No pictures are taken in museums, historical artifacts are not drawn or polluted, I obey the rules...”*

It is seen that some of the participants (n:3) exhibited knowledge-level sensitivity by conducting study on how cultural elements should be preserved and by trying not to forget what they know about these elements. S3 stated that *“Sometimes, after our teacher tells us these subjects in class, I look at the pictures I see in the book. Sometimes I search on the internet, we need it for our homework. So, I'm researching how we should protect them...”* This shows that the participant shows a sensitivity at the level of knowledge to protect the said items.

It is seen that some of the participants do not have a sensitivity to protect cultural heritage items (n:4). S19 stated that *"I don't do anything, but other people are doing something..."* A few participants (n:2) stated that they protect cultural elements by keeping their environment clean. At this point, it may be said that the participants have formed a non-direct relationship between protecting cultural heritage elements and maintaining a clean environment.

Conclusion and Discussion

In this section the quantitative and qualitative results of the study were associated, compiled and interpreted. The quantitative results of the study show that primary school students generally have a high cultural heritage sensitivity. The aim of the qualitative section of the study was to determine the sensitivities of primary school students in recognizing, comprehending, valuing, and taking responsibility for the protection of cultural heritage elements. It was observed, qualitatively speaking, that the participants were familiar with historical monuments, particularly local ones, and although they did lack some necessary information, they were generally able to define the concept of tradition, which is one of the elements of intangible cultural heritage. Participants also demonstrated a belief in the importance of recognizing and learning cultural heritage elements, and sensitivity to taking responsibility for the protection of elements of cultural heritage. It can be said that the quantitative and qualitative results of the study are compatible in this area. The results of prior studies conducted with primary school students have also shown that students are sensitive to cultural heritage (Kılcan and Akbaba, 2013), the morals of protecting and developing cultural values (Keskin et al., 2012) and the historical aspect of heritage (Baydar, 2009). These prior studies therefore show similarities with the results of this study.

Another insight obtained from the quantitative part of the study was that the cultural heritage sensitivity of female students was higher than that of male students, both in all sub-dimensions of the cultural heritage sensitivity scale and in general cultural heritage sensitivity. A study conducted with fifth grade students, Keskin (2008), obtained similar results to the current study in its finding that female students had a higher historical heritage sensitivity than male students. A different result was obtained by Türk and Nalçacı (2011), who found that the level of fifth grade students' acquisition of historical heritage sensitivity did not differ according to gender.

As part of the overall aim of this study is to determine the cultural heritage sensitivity of primary school students, similar studies aiming to determine students' attitudes towards cultural heritage are also included in the literature. In their study, Doğan and Temple (2011) have determined that gender has no effect on the attitudes of students aged 9-10 years old in both England and Turkey towards cultural heritage. In a study conducted with older age groups (Sidekli and Karaca, 2013), it was concluded that the attitude of pre-service teachers towards cultural heritage did not differ according to gender. In contrast to the aforementioned studies, Gümüş and Adanalı (2011) have

reported that the attitudes of female students receiving secondary education towards the protection of cultural heritage were more significant than male students. In their study examining academic achievement related to cultural heritage, Arıkan (2012) has found that gender did not affect the academic achievement of seventh grade students related to cultural heritage. Gürel and Çetin (2020) have also reported that the achievements of pre-service teachers towards intangible cultural heritage was not affected by gender. Incompatibility between the results of the aforementioned studies can be explained by the fact that cultural heritage sensitivity, and attitudes towards cultural heritage and achievements related to cultural heritage, are different variables. This means that the academic experiences of the populations of these studies on the subject naturally varied due to their different levels of education. In the current study, it was also determined that the number of children in the family was not a variable affecting the cultural heritage sensitivity of students. Similar findings were obtained by Türk and Nalçacı (2011), who reported that the ability of fifth grade students to acquire a sensitivity to historical heritage did not differ according to the number of children in the family.

Another quantitative result of the current study was that the place where students lived for a long time, and their rate of participation in social activities, did not affect the cultural heritage sensitivity of students. Through the qualitative part of the research, it was aimed to determine the ability of the participants to recognize historical monuments, which are concrete elements of cultural heritage, located in the city and country where they lived. It was observed that primary school students were generally only able to recognize a few historical monuments in the city where they lived and could give only limited examples of historical monuments throughout the country. In regard to this subject, it is thought that the quantitative results and qualitative results of this study are not compatible. According to the quantitative results, the place where students lived for a long time, and their participation in social activities, do not affect the cultural heritage sensitivity of students. However, qualitative results indicate that students are more familiar with the historical artifacts found in the city where they live. This qualitative result of the research suggests that life experiences affect recognition of cultural heritage significantly. Similarly, Arıkan (2012) has reported that the achievements of seventh grade students related to cultural heritage are higher in test questions involving local, rather than general, content. Studies in the literature have also suggested that extracurricular activities and social events have a positive effect on students' perception of cultural heritage sensitivity (Altunay and Yalçınkaya, 2011; Kılcan and Akbaba, 2013). According to Hunter (1988), cultural heritage education takes place when we interact with the world around us. Ivon and Kuscevic (2013) have argued that students' inferences and experiences outside of school should be valued and incorporated into a more dynamic learning process. In fact, studies in the literature have suggested that activities related to cultural heritage education improve the attitudes of students towards cultural heritage (Curtis and Seymour, 2004; Dönmez and Yeşilbursa, 2014), and there are many examples of how the knowledge and perceptions of students can be affected positively by

cultural heritage. These include extracurricular activities such as historical field trips (Kılcan and Akbaba, 2013), various social activities (Altunay and Yalçınkaya, 2011), planned museum trips (Akyürek, 2011), digital games (Mortara, Catalano, Bellotti, Fiucci, Houry-Panchetti and Petridis, 2014; Khan, Melro, Amaro and Oliveira, 2020), digital maps (Apostolopoulou, Carvoeiras and Klonari, 2014) and augmented reality applications (Petrucco and Agostini, 2016) are some such examples. It has also been reported that teachers (Avcı and Memişoğlu, 2016) and students (Yılmaz and Şeker, 2011) believe that activities such as museum trips should be utilized to increase cultural heritage awareness. This would suggest that increasing the involvement of life experiences in cultural heritage education would increase cultural heritage sensitivity and awareness. This result can be explained by the fact that the population of the quantitative section of the study consisted of students aged 9-10 years old. At such an age, their interactions with the social and physical environment in which they live were normally limited, and, by extension, their participation in social activities which would allow them to recognize cultural heritage elements were also probably limited.

The participants' knowledge of the concept of traditions, which are among the elements of intangible cultural heritage, and their ability to provide examples, were examined through the dimension of recognizing the cultural heritage of the qualitative part of the research. It was found that the participants were generally able to define the concept, although their definitions generally lacked some key characteristics of traditions. It was observed that as the definitions mostly involved connections with the past, the students were clearly aware that traditions are elements that are transferred from the past to the present. Similar findings were obtained by Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse (2019), who reported that secondary school students defined cultural heritage as historical, cultural and natural artifacts from past historical periods.

In the current study, it was also observed that there was an emphasis in the definitions of traditions made by the participants that traditions are features belonging to the region or country where one lives. It was seen that the examples to traditions mostly consisted of experiences such as weddings and holidays that students could experience in their immediate environment. In their research in which they tried to determine fourth grade students' perceptions of the concept of cultural heritage, Tuncel and Altuntaş (2020) have determined that students' perceptions of cultural heritage elements were mostly visual and consisted of elements they encountered in their social lives. Kılcan and Akbaba (2013) have also reported that eighth grade students had cognitive level knowledge about cultural heritage sensitivity morals, but that the participants mostly gave examples related to concrete cultural heritage and could not fully draw analogies of abstract cultural heritage. This result can be explained by the fact that the students who participated in the current study were part of a young age group and were still in the concrete operational stage, and therefore, had mental difficulties in recognizing intangible cultural heritage elements. Through the quantitative part of the study, it was determined that students who regularly read books, newspapers and magazines had higher cultural

heritage sensitivity in general ($p < 0.05$) (Table 11). This suggests that publications such as books and magazines can affect recognition of cultural heritage elements, such as traditions, by providing students with more concrete experiences. This quantitative result of the study suggests that it is easier for young children who read books regularly and follow periodicals to acquire knowledge about cultural heritage elements through these publications and that these habits increase cultural heritage sensitivity.

While students were asked to define the concept of tradition in the current study, similar studies have asked students to define the concept of cultural heritage more generally. In the research mentioned, secondary school students have defined the concept of cultural heritage as artifacts, traditions and customs left over from the past (Avcı, 2014; Ünlü, 2012) or historical monuments and buildings, food and folk dances (Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019). In another study, the concept of culture has been defined by pre-service teachers as food, weddings, folk music and minstrels (Deveci, 2009). It is apparent that the perceptions of students in higher age groups of subjects related to cultural heritage are also predominantly related to tangible objects. Similarly, Dere (2021) has reported that the perceptions of pre-service teachers to cultural heritage are mostly related to concrete elements. In fact, prior studies in the literature have found that students do not understand subject matters that require abstract thought (Avcı and Memişoğlu, 2016), and the fact that verbal explanations are theoretical and are therefore abstract (Azrak and Yalçınkaya, 2020), are problems faced by teachers in cultural heritage education. In this regard, it has been emphasized that conducting cultural heritage education of primary school students through activities involving various visual elements that can reflect culture and heritage can be effective (Ulusoy, 2009). It has also been suggested that activity-based practices are especially effective in creating awareness in primary school students for intangible cultural heritage (Sağ and Ünal, 2019) and that applied studies are necessary for intangible cultural heritage education (Demirezen and Aktaş, 2020). The fact that an emphasis on special days and repetitive behaviors were included in the definitions of traditions by some participants did not directly coincide with the concept, and that one participant could not define traditions, suggest that there is room for improvement on how the students are educated on the subject.

In this study, the sensitivity of primary school students to cultural heritage was analyzed quantitatively according to their mothers' education levels. It was determined that students whose mothers were primary school graduates had lower sensitivity to transferring cultural heritage to future generations. When the sensitivity of primary school students to cultural heritage was examined according to their fathers' education levels, it was found that children whose fathers had received higher education and above had higher sensitivity to transferring cultural heritage to future generations and to protecting cultural heritage, as well as general cultural heritage sensitivity ($p < 0.05$) (Table 8). When the literature was examined, it was seen that prior studies have reported that as their

parents' education level increased, primary school students had higher cultural heritage sensitivity (Baydar, 2009; Keskin, 2008; Türk and Nalçacı, 2011) and higher academic achievements related to cultural heritage (Arıkan, 2012). This finding was borne out by the results of the current study. In this study, when the cultural heritage sensitivity of primary school students was analyzed according to their mothers' occupation, it was determined that children whose mothers were housewives had lower sensitivity to transferring cultural heritage to future generations. Keskin (2008) has also found that students whose mothers are civil servants have a higher historical heritage sensitivity. When the cultural heritage sensitivity of primary school students was analyzed according to their father's occupation, it was determined that children whose fathers were civil servants had higher sensitivity in transferring cultural heritage to future generations, protecting cultural heritage and higher general cultural heritage sensitivity ($p < 0.05$) (Table 9). Similarly, in their study that aimed to determine the degree to which fifth grade students internalized some values, including the value of historical heritage sensitivity, Keskin (2008) has found that students whose fathers were civil servants internalized these values better. These results show that parental education has positive effects on children's cultural heritage sensitivity. As a matter of fact, prior studies emphasize that families play an important role in children's value acquisition from an early age (Akto and Akto, 2020; Cevherli, 2014; Koç, 2013).

The qualitative aspect of the current study did not consider variables such as gender, parental education level or occupation. However, in the qualitative part the study, the cultural heritage sensitivity of students was examined in the sense of trying to understand and value cultural heritage, while also taking responsibility for the protection of elements of cultural heritage. The qualitative results of the study showed that students attach importance to the recognition and learning of such cultural heritage elements, and that they are sensitive to taking responsibility to protect these elements. When the sensitivity of primary school students to cultural heritage was examined in the sense of trying to understand and value cultural heritage, it was found that the participants thought that it was important that elements such as clothes, food, works of art, lullabies and folk songs produced by people who lived in the past were the recognized and learned. Recognition of cultural heritage elements was also considered important for the participants since they carry information about the people who lived in the past, transfer them to future generation, and such information is an element of our country. Studies conducted with participants at different levels of educational have also shown that cultural heritage is perceived as important and valuable by students (Selanik Ay and Kurtdede Fidan, 2013; Avcı, 2014; Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019), and their attitudes towards cultural heritage are positive (Arıkan, 2012; Gümüş and Adanalı, 2011; Gürel and Çetin, 2020). It was observed that primary school students also thought that cultural heritage items should be protected because they can be transferred to future generation, belong to our country and are therefore valuable. In the light of these results, it can be said that primary school students are sensitive

to trying to understand and value cultural heritage elements. Similar to the results of the current study, Kafadar (2021) has reported that secondary school students think that cultural heritage is important since it is inherited from our ancestors, enables us to learn about past events and reflects our identity, and that it should be protected in order for us to remember our history and for the continued survival of our culture, history, and future. Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse (2019) has also reported that secondary school students think that cultural heritage should be protected since it has historical and economic value and provides cultural transmission. When the literature is examined, it is seen that cultural heritage is perceived by students of different ages and education levels as a concept that is essential for transmission of the past to future generations, has a common value guiding value for humanity, and reflects culture (Köroğlu et al., 2018; Öztürk et al., 2021).

In addition, it was found that students showed sensitivity to taking responsibility to protect elements of cultural heritage. Participants showed behavioral sensitivity by not damaging historical monuments, warning those who do damage historical monuments, trying to promote these elements, visiting them and keeping traditions alive. It was also observed that through investigating what can be done to protect elements of cultural heritage, the participants also showed informative sensitivity. Similar to our results of our research, Açıık (2020) has reported that primary school students think that we should protect our cultural heritage in order to transfer it to future generations. Gürel and Çetin (2017) have also reported that secondary school students think that protecting cultural heritage is necessary for the protection of national identity. In prior studies conducted with different study groups, it has been observed that pre-service teachers (Selanik Ay and Kurtdede Fidan, 2013; Sidekli and Karaca, 2013) and university students (Güneş and Alagöz, 2018) have positive views towards cultural heritage and its protection.

When the compatibility of the quantitative and qualitative data of the current study on primary school students' cultural heritage sensitivity is examined, it can be said that the quantitative and qualitative results of the research are compatible in terms of the level of the participants to cultural heritage sensitivity. As a matter of fact, the quantitative results of the study show that students have a high level of cultural heritage sensitivity in relation to the entire scale and in both the sub-dimensions of curiosity and transfer to future generations and protection, while the qualitative results indicate that students show sensitivity in relation to the dimensions of recognizing, trying to understand, valuing, and taking responsibility for protection of cultural heritage. According to the quantitative results of the study, the place where students lived for a long time and their participation in social activities do not affect the cultural heritage sensitivity of students. In contrast, the qualitative dimension of the study showed that students mostly recognized the historical monuments located in the city where they lived. It is therefore concluded that these quantitative and qualitative results of the study are not compatible.

Recommendations

In order to recognize and protect cultural heritage, and to transfer it to future generations, it is important to infuse students from an early age of the value of sensitivity to cultural heritage. This sensitivity can mostly be infused through education. In order to achieve this goal, social studies courses included in the educational programs serves as an important factor. The sample and study group of the research consisted of 4th grade students who were taking social studies courses. The results of the current study show that students studying at this grade level have high sensitivity towards cultural heritage. However, the social studies course is also included in secondary school curricula. Further studies are recommended to better determine the cultural heritage sensitivity of secondary school students. In addition, studies investigating different variables predicting the cultural heritage sensitivity of study groups with different socio-economic characteristics should be conducted.

References

- Açık, İ. (2020). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Akyürek, T. (2011). *İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersinde müze eğitiminin tarih ve kültür bilinci oluşturmadaki önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Journal of International Social Research*, 13(74), 326-339.
- Alkış, S. & Oğuzoğlu, Y. (2005). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin önemini ve gerekliliğini artıran nedenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 347-361.
- Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Apostolopoulou, A. P., Carvoeiras, L. M., & Klonari, A. (2014). Cultural heritage and education. Integrating tour maps in a bilateral project. *European Journal of Geography*, 5(4), 67-77.
- Arıkan, İ. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi (Adıyaman örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.42123>
- Azrak, S., & Yalçınkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1307-1320. doi: 10.24106/kefdergi.3866
- 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.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cevherli, K. (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: boğaziçi eğitim modeli*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Corbishley, M. (2000). Living heritage. *History Today*, 50(8), 36-37.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Plano Clarck, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev.,Y. Dede ve S. B. Demir), (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Curtis, R. & Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: children's attitudes toward cultural heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 20-24.
- Çuçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çokkültürlülük. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 4, 111-115
- Demirezen, S., & Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434.
- Dere, İ. (2021). Learning the cultural heritage by documenting: Field experiences of teacher candidates of social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 43, 108-121.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Doğan, Y. & Temple, S. (2011, 18-20 July). From a city on the Western Border of the Roman Empire to a city on the Eastern Border: children's attitudes to their cultural heritage. *Heirnet 8th International Conference*, Braga, Portugal.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2),425-442.
- Frankel, J. R., N. E. Wallen, and H. H. Hyun. (2015). *How to design and evaluate research in education*. 9th ed. New York: McGraw Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Gross, Z. & Rutland, S.D. (2017). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. *International Review of Education*, 63, 29-49.
- Gümüş, N. & Adanalı, R. (2011). Buca'da (İzmir) tarihi ve kültürel mirasa yönelik ortaöğretim öğrencilerinin tutum ve davranışları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 87-102.
- Güneş, E., & Alagöz, G. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin kültürel miras tutumları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 753-777.
- Gürdoğan Bayır, Ö. & Çengelci Köse, T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(4), 1827-1840.
- Gürel, D., & Çetin, T. (2017). An investigation of secondary school 7th grade students' awareness for intangible cultural heritage. *Online Submission*, 8(27), 75-84.

- Gürel, D. & Çetin, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2190-2205.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. Remzi Yayınevi.
- Halaç, H. H., & Demir, İ. (2017). Toplumsal hafızamız kültürel mirasımız. *Journal of International Social Research*, 10(52), 1141-1145. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1993>
- Halaç, H. H., Gürdoğan Bayır, Ö. & Çengelci Köse, T. (2021). İlkokul öğrencilerine yönelik kültürel mirasa duyarlılık ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 197-218. <https://doi.org/10.35675/befdergi.810944>
- Hunter, K. (1988). Heritage education in the social studies. Eric Document Reproduction Service No. ED 300306 (<https://eric.ed.gov/?id=ED300336> adresinden 22.09.2022 tarihinde alınmıştır).
- Ivon, H. & Kuscevic, D. (2013). School and the cultural heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS Journal*. 3(2), 29-50 <https://doi.org/10.25656/01:7985>
- Kafadar, T. (2021). Cultural heritage in social studies curriculum and cultural heritage awareness of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 260-274 DOI: 10.29329/ijpe.2020.332.16
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y., Öksüz, Y., Gelen, İ., & Yılmaz, H. B. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı evrensel değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması (Samsun ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 351-374.
- Khan, I., Melro, A., Amaro, A. C., & Oliveira, L. (2020). Systematic review on gamification and cultural heritage dissemination. *Journal of Digital Media & Interaction*, 3(8), 19-41.
- 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.
- Koç, N. (2013). *Annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kokko, S., & Dillon, P. (2011). Crafts and craft education as expressions of cultural heritage: individual experiences and collective values among an international group of women university students. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(4), 487-503.
- Koroğlu, Ö., Yıldırım, H. U., & Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.

- Mancı, A. R. (2019). Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı ve deneyimleri: Harran Üniversitesi örneği Şanlıurfa, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1164-1177.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M., & Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15(3), 318-325. <http://dx.doi.org/10.1016/j.culher.2013.04.004>
- Nuzzaci, A. (2020). The right of children to use cultural heritage as a cultural right. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 574-599.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Öztürk, H. M., Güngör, H., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 175-203.
- Petrucco, C., & Agostini, D. (2016). Teaching cultural heritage using mobile augmented reality. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 115-128.
- Sağ, Ç., & Ünal, F. (2019). İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 425-468.
- Selanik Ay, T., & Kurtdede Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1135-1152.
- Sidekli, S., & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (5), 20-38.
- Simandiraki, A. (2006). International education and cultural heritage: Alliance or antagonism?. *Journal of Research In International Education*, 5(1), 35-56.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taşkın Külcü, Ö. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-32.
- Tuncel, G., & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: göstergebilimsel bir analiz. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 123-140.

- Türk, N. & Nalçacı, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 39-56.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-Dergisi*, 18, 1-26.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1972). Dünya kültürel ve doğal mirasının korunmasına dair sözleşme. <https://www.unesco.org.tr/Home/Page/161> adresinden 05.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1972). UNESCO dünya mirası listesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/> adresinden 05.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2003). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi. <https://www.unesco.org.tr/Home/Page/181> adresinden 05.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 77-92.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21-39.