



Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde Kültürlerarası Duyarlılık ve Zihniyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Intercultural Sensitivity and Mindset of International Students Learning Turkish

Yasemin ACAR¹, Ali MEYDAN²

¹Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

· yacar@erciyes.edu.tr · ORCID > 0000-0003-0260-6447

²Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye

· meydan@nevsehir.edu.tr · ORCID > 0000-0002-1278-096X

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 23 Ağustos/August 2024

Kabul Tarihi/Accepted: 17 Ekim/October 2024

Yıl/Year: 2024 | **Cilt-Volume:** 43 | **Sayı-Issue:** 2 | **Sayfa/Pages:** 1025-1060

Atıf/Cite as: Acar, Y. & Meydan, A. "Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde Kültürlerarası Duyarlılık ve Zihniyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi - Investigation of the Relationship between Intercultural Sensitivity and Mindset of International Students Learning Turkish"

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 43(2), December 2024: 1025-1060.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Yasemin ACAR

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 30.04.2024 tarihli ve 2024/05.78 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır - Ethics committee approval was received for the research from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University with the decision number 2024/05.78 dated 30.04.2024."

TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERDE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE ZİHNİYET ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu çalışma, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile zihniyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Kültürel farklılıkları tanıma ve takdir etme becerisi olarak tanımlanan kültürlerarası duyarlılık ve dil öğrenen bireylerin zihniyet türü, hedef kültür ortamında dil öğrenim sürecine etki eden iki önemli unsurdur. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Veriler sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı bir Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Zihniyet Teorisi Ölçeği aracılığıyla Türkiye'de üç devlet üniversitesinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerden toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler arasında kültürlerarası duyarlılığın şekillenmesinde zihniyetin kritik rolüne vurgu yapmaktadır. Sabit öz teori, özellikle kültürlerarası etkileşimlere katılım ve bunlardan keyif alma açısından daha düşük kültürlerarası duyarlılık seviyeleriyle ilişkilidir. Buna karşılık, gelişim öz teorisi, daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yanı sıra kültürlerarası etkileşimlere daha fazla katılım ve bunlardan daha fazla zevk alma ile bağlantılıdır. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki kültürel ortama genel uyumlarını, dolaylı bir şekilde dil öğrenme çıktılarını iyileştirmenin, onların kültürlerarası duyarlılığını arttırmak ve gelişim odaklı bireyler olma yolunda onları desteklemek ile olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda gelişimin ve zorlukların üstesinden gelmede gayretin değerini vurgulayan gelişim öz teorisini destekleyen uygulamaların yapılması, dil eğitimi ve mesleki eğitim programlarına bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını destekleyecek içeriklerin entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası Duyarlılık, Zihniyet, Gelişim Öz Teorisi, Sabit Öz Teori, Uluslararası Öğrenciler.



INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERCULTURAL SENSITIVITY AND MINDSET OF INTERNATIONAL STUDENTS LEARNING TURKISH

ABSTRACT

This study investigates the relationship between intercultural sensitivity and the mindset of international learners of Turkish. Intercultural sensitivity, defined as the ability to recognise and appreciate cultural differences, and the mindset of language learners are essential for effective language learning in the target culture environment. The research was conducted according to the relational survey model. Data were collected from international students learning Turkish at Turkish Language Teaching Centres of three state universities in Turkey through a Personal Information Form including socio-demographic information, Intercultural Sensitivity Scale, and Theory of Mindset Scale. The data obtained were analysed using SPSS package software. The findings of the study emphasise the critical role of mindset in shaping intercultural sensitivity among international students learning Turkish. The fixed mindset is associated with lower levels of intercultural sensitivity, especially in terms of participation in and enjoyment of intercultural interactions. In contrast, a growth mindset is linked to higher levels of intercultural sensitivity, as well as greater involvement in and enjoyment of intercultural interactions. The findings of the study indicate that enhancing international students' general adaptation to the cultural milieu in Turkey and, consequently, their language acquisition outcomes can be accomplished by raising their intercultural sensitivity and supporting them in becoming development-oriented individuals. For this purpose, it is suggested that practices that support a growth mindset, which emphasises the value of development and effort in overcoming difficulties, be implemented, and contents that support individuals' intercultural sensitivity should be integrated into language education and professional training programmes.

Keywords: Intercultural Sensitivity, Mindset, Growth Mindset, Fixed Mindset, International Students.



GİRİŞ

Küreselleşen dünyada, kültürlerarası duyarlılık (KD) ve zihniyet, farklı kültürel ortamlarda iletişim kurmayı etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Yabancı/İkinci dilde başarılı bir iletişim, bilgi alışverişi amacıyla iletişimsel dili öğrenmekten daha fazlasını gerektirmektedir ve kaynak kültür ile hedef kültür arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları ön görme ve çözebilme becerisini de içermektedir (Byram, 1997). İletişimsel yeterliliğin tanımında yer alan dilbilimsel, sosyo-dilbilimsel ve pragmatik açıdan uygun ifadeler üretebilme becerisine, kültürlerarası yeterlilik kavramı da eklenmiştir (Council of Europe, 2001). Bu durumda, öğrencilere ikinci/yabancı bir dili öğretmek, onları kültürlerarası duyarlı olmaya alıştırmak, kültürlerarası arabulucu olarak hareket etme, dünyayı başkalarının gözünden görme ve kültür öğrenme becerilerini bilinçli olarak kullanma konusunda desteklemek anlamına gelmektedir (Sen Gupta, 2002). Bununla birlikte, son dönemde gerek göçler gerekse uluslararasılaşma politikaları nedeniyle, Türkiye yabancı öğrenciler için küresel bir yüksek öğrenim merkezi haline gelmiştir ve Yükseköğretim Kurulunun 2024 yılı verilerine göre, 198 ülkeden 350 bin uluslararası öğrenci Türkiye’de öğrenim görmektedir. Küreselleşmenin toplumsal etkileri ve dil öğretim sürecine ilişkin değişiklikler, farklı bir ülkede yaşamaya başlamış; kültürel yanlış anlaşılımlar, dil kaynaklı zorluklar ve izolasyon hissi gibi önemli engellerle karşılaşan uluslararası öğrenciler açısından kültürlerarası duyarlılık konusunu ele almayı kaçınılmaz hale getirmiştir.

Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin kültürel farklılıkları tanıma, anlama ve bu farklılıklara saygı gösterme becerisini ifade etmekte olup onların farklı kültürlerden insanlarla etkili ve uygun bir şekilde etkileşim kurmalarını kolaylaştırmaktadır (Bulduk, Tosun ve Ardic, 2011; Chen ve Starosta, 2000; Cırık, 2008). Kültürlerarası duyarlılık bileşenleri arasında öz saygı, öz düzenleme, açık fikirlilik, empati, etkileşime katılım ve yargılamama yer almaktadır (Chen ve Starosta, 1997). Kültürlerarası duyarlılık, bireyin diğer kültürlerden gelen insanlara karşı sergilediği davranıştır. Bireyin bir duruma ilişkin davranışları duygu, düşünce, inanç, tutum ve deneyimleri gibi değişkenlerden etkilendiği için bu değişkenlerle birlikte bireylerin tepkileri ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri de zaman içerisinde farklılaşabilir. Kültürlerarası duyarlı olma, kültür kaynaklı farklılıklara saygı gösterirken davranışlarını değiştirmeye istekli olmayı ve davranışlarını düzenleyebilmeyi de kapsamaktadır (Bhawuk ve Brislin, 1992). Bennett (1993)’in kültürlerarası duyarlılığı “inkâr, savunma, küçümseme, kabul, uyum ve kültürel farklılığın entegrasyonu” olmak üzere altı gelişim aşamasında ele alması, kültürlerarası duyarlılığın aşamalı ve gelişimsel bir süreç olduğunu destekler niteliktedir.

Kültürlerarası iletişim ve duyarlılığa etki eden değişkenler, kültürlerarasılık kavramını kültürlerarası zihniyet (intercultural mindset) kavramından ayrı de-

ğerlendirmenin mümkün olmadığını göstermektedir (Bennett ve Bennett, 2004). Zekânın ve yeteneklerin doğasına ilişkin temel inançlar olarak tanımlanan zihniyet, insanların kültürel farklılıkları nasıl algıladığını ve bu farklılıkları nasıl değerlendirdiğini doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple zihniyet ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiyi anlamak, bireylerin farklı kültürel bağlamlarda nasıl hareket ettiklerini anlamak açısından önemlidir.

Dweck (2006) tarafından ortaya atılan zihniyet kavramı, sabit öz teori ile gelişim öz teorisi olarak ikiye ayrılmaktadır. Sabit öz teori, zekâ ve yeteneklerin doğuştan geldiği ve değiştirilemez olduğu inancıyla karakterize edilirken, gelişim öz teorisi yeteneklerin ve zekânın kararlılık ve gayretle geliştirilebileceğine dair inançtır. Dayanıklılık, öğrenmeye isteklilik ve yeni deneyimlere açık olma bu zihniyet türüne sahip bireylerin belirgin özellikleri arasındadır. Gelişim öz teorisine sahip öğrencilerin ise zorlukları kabullenme, zorluklar karşısında sebat etme ve empati kurma becerileri daha yüksek olduğundan akademik başarıya ulaşmaları (Dweck, 2010; Yeager ve Dweck, 2012) ve kültürlerarası ortamlara kolaylıkla uyum sağlamaları (Van Dyne vd., 2008) daha olasıdır. Gelişim öz teorisine sahip bireyler farklı kültürel perspektifleri anlamaya daha açık ve daha uyumlu olmaları nedeniyle kültürlerarası ortamlarda ilişki kurmada başarılıdırlar (Chao, 2015; Dweck, 2006). Dolayısıyla gelişim öz teorisi zihniyet türüne sahip bireylerin, daha yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılık sergileme ihtimalleri vardır. Bununla birlikte araştırmalar, bireylerin farklı kültürlerle etkileşime geçmeye ve onlardan yeni şeyler öğrenmeye daha istekli hâle gelmesiyle birlikte, gelişim odaklı bir anlayış geliştirdiklerini göstermektedir (Deardorff, 2009). Bu durumda yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olanların gelişim öz teorisine sahip bireyler olmaları beklenir, çünkü bu bireyler kültürel farklılıkları engellerden ziyade zenginleştirici deneyimler olarak görürler. Öte yandan farklı kültürel deneyimlere maruz kalmak, bireylerin önyargılı düşüncelerini sorgulatabilir ve onları yeni beceriler ve bilgiler edinmeye yönlendirerek gelişim öz teorisini beraberinde getirebilir (Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003). Bu durum ise kültürlerarası duyarlılık ve gelişim öz teorisi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu; kültürlerarası duyarlılığın gelişim öz teorisini olumlu etkileyebileceğini göstermektedir.

Gelişim öz teorisine sahip bireylerin, yeni bir dili öğrenmek gibi zorlu durumlarda dayanıklılıklarının ve uyum yeteneklerinin daha yüksek olduğu; bunun da daha iyi kazanımlarla sonuçlanabileceği bilinmektedir (Tadmor vd., 2012). Dil öğrenirken öğrenciler sık sık hatalar yaparlar ve birçok başarısızlıkla karşılaşır. Gelişim öz teorisine sahip öğrencilerin bu zorlukları, öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeleri ve motivasyonlarının düşmemesi daha olasıdır. Bu durum öğrencileri daha fazla pratik yapmaya sevk etmektedir ve böylece öğrenciler dile daha fazla maruz kalmaktadır (Dweck, 2010). Ayrıca kendilerini geliştirebileceklerine inanan öğrenciler, zorlukları öz değerlerine yönelik tehditler yerine büyüme fırsatları olarak görürler; yeni bir dil öğrenirken hata yapacaklarını bilseler de risk

alma konusunda daha rahat davranırlar (Dweck, 2006; Mercer, 2011). Bu içsel motivasyon sayesinde öğrenciler, gerçekçi hedefler belirleyerek dil öğrenimine daha uzun süre devam etme eğiliminde olurlar. Bu süreklilik yalnızca dil becerilerinin gelişmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda dilsel nüansların ve kültürel bağlamların daha derinlemesine anlaşılmasına da katkıda bulunur.

Kültürlerarası duyarlılık, yabancı/ikinci dil öğrenen bireylerin hedef dili ve hedef kültürü nasıl algıladıklarını; bu dil ve kültürle nasıl ilişki kurduklarını etkiler. Kültürlerarası duyarlılığı yüksek olan öğrencilerin hedef kültürde karşılaştıkları farklılıkları benimseme olasılıkları daha yüksektir ve bu da dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yol açabilir. Bu olumlu tutum genellikle dil ediniminde artan motivasyon ve çabayla kendini gösterir (ayd vd., 2003). Öte yandan, kültürlerarası duyarlılığı düşük olan öğrenciler, kültürel farklılıklarla karşılaştıklarında hayal kırıklığı, endişe ve hatta direnç duyguları yaşayabilirler. Bu durum ise öğrencilerin yeteneklerinin durağan olduğuna, yeni kültürel ve dilsel ortamın getirdiği zorlukların üstesinden gelemeyeceklerine inandıkları sabit bir zihniyete yol açabilir (Dweck, 2006). Sonuç olarak, öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik olumsuz tutumları dil gelişimlerini engelleyebileceğinden, bu öğrenciler Türkçe öğrenirken daha fazla zorlanabilirler. Özetle, kültürlerarası duyarlılık ve zihniyet arasındaki ilişki, başarılı bir kültürlerarası iletişim ve kişisel gelişim için oldukça önemlidir. Bireylerin gelişim öz teorisine sahip olmaları, onların kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirerek farklı kültürel ortamlarda daha uyumlu ve saygı çerçevesinde etkileşim kurmalarını sağlayabilir.

Gerek ikinci ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar gerekse Türkiye'de yüksek öğrenim görmekte olan bireylerin kültürlerarasılık becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda kültürlerarası duyarlılığın kuramsal boyutta ele alındığı (Aydın ve Gültekin, 2023; Demir ve Açık, 2011; Kurt, 2022; Küçük, 2011); Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kültür aktarımının (Kalenderoğlu, 2015; Koparan ve Canbulat, 2020; Ömür, 2021) ve kültürlerarası unsurların incelendiği (İşcan ve Yassıtaş, 2018; Kınay ve Durmuş, 2023; Ökten ve Kavanoz, 2014; Yılmaz ve Çetinkaya, 2018), yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık seviyelerinin karşılaştırdığı (Saygılı ve Kana, 2018) ve yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin incelendiği (Tunçay, 2022) tespit edilirken Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ve zihniyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Ayrıca yukarıda da belirtildiği üzere gelişim öz teorisine sahip bireylerin öğrenmeye açık, uyumlu, dayanıklı, zorluklarla başa çıkabilen, empati kurabilen ve olaylara geniş açıdan bakabilen bireyler oldukları ve bu özelliklerin kültürlerarası duyarlılık ile de yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin zihniyet türleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ilişkili olabileceği öngörülmüştür.

Bu çalışma, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ve zihniyetleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin zihniyet teorisi türü nedir?
3. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile zihniyetleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin algılarına göre öğrencilerin zihniyet türleri kültürlerarası duyarlılıklarının ne kadarını açıklamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeline göre yürütülen bu çalışma, Türkiye’de üç devlet üniversitesinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, bir araştırma setine ilişkin değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak ve analiz etmek için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Fraenkel vd., 2012). Bu yöntem, değişkenleri bağımsız olarak araştırmak yerine farklı değişkenler arasındaki bağlantılara ve karşılıklı etkileşimlere odaklanan anket veya anketler yoluyla veri toplamayı içerir. Araştırmacılar, korelasyon analizi ve yapısal denklem modellemesi gibi istatistiksel teknikler kullanarak, incelenen olguların değişkenlerine dair daha derin bir içgörü sağlayarak örüntüleri ve nedensel ilişkileri belirleyebilir (Karasar, 2005). İlişkisel tarama modeli, özellikle karmaşık karşılıklı etkileşimler içeren sosyal bilim çalışmalarında oldukça etkilidir ve konunun daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2023-24 akademik yılı bahar döneminde TÖMER’lerde öğrenim gören 126 öğrenci oluşturmuştur ve çalışmada kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formundan elden edilen bilgiler aşağıdaki gibidir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken (N=126)	N	%
Cinsiyet		
Kadın	53	42
Erkek	73	58
Eğitim Düzeyi		
Lisans	97	77
Y. lisans	29	23
Yaş Aralığı		
(17-22)	126	100
Türkçe Seviyesi		
B2	18	17
C1	108	83
Türkçe Öğrenme Süresi		
1-12 ay	115	90
1 yıldan daha uzun süre	11	10
Çok Dillilik Durumu		
Evet	116	92
Hayır	10	8
Toplam	126	100

Çalışmaya katılan öğrenciler, Asya ve Afrika kıtasından olmak üzere 51 farklı ülkeden gelmektedir ve öğrencilerin yaş aralıkları 17-22 arasında yer almaktadır. Zihniyet Teorisi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 14-22 yaş arası öğrenciler için yapılmıştır ve çalışma kapsamında ulaşılabilen doktora eğitim düzeyindeki uluslararası öğrenciler 22 yaşından büyük oldukları için çalışmaya dahil edilmemişlerdir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında deneyimli öğretmenler ve araştırmacılar, uluslararası öğrencilerin ölçekleri anlayabilmeleri için en az B2 düzeyinde Türkçe yeterliğe sahip olmalarını önermişlerdir. Bu sebeple Türkçe seviyesi B2 altında olan bireylerden veri toplanmamıştır. Katılımcıların çoğunluğu (%83) C1 düzeyinde ve geriye kalanı (%17) ise B2 düzeyinde Türkçe yeterliliğe, dolayısıyla katılımcıların tamamı ölçekleri anlayacak Türkçe yeterliliğe sahiptirler. Bununla birlikte katılımcıların tamamı iki dilli iken çoğunluğu (%92) çok dillidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) (Chen ve Starosta, 2000; Üstün, 2011), Zihniyet Teorisi Ölçeği (ZTÖ) (Yılmaz, 2022) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak yüz yüze ve gönüllülük esasına göre toplanmıştır.

Araştırmada, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali, kültürlerarası etkileşime katılım (7 madde), kültürel farklılıklara saygı duyma (6 madde), kültürlerarası etkileşimde özgüven (5 madde), kültürlerarası etkileşimden zevk alma (3 madde) ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme (3 madde) olmak üzere 5 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ancak ölçek Türkçeye uyarlanırken yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yük değerinin düşük çıkması sebebiyle 19. madde ölçekten çıkarılmıştır ve 20. madde itibarıyla geriye kalan maddelerin sırası öne doğru kaymıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış son halinde 23 madde yer almaktadır ve ölçek kültürlerarası etkileşime katılım (1, 11, 13, 20, 21, 22, 23. maddeler), kültürel farklılıklara saygı duyma (2, 7, 8, 16, 18, 19. maddeler), kültürlerarası etkileşimde özgüven (3, 4, 5, 6, 10. maddeler), kültürlerarası etkileşimden zevk alma (9, 12, 15. maddeler), kültürlerarası etkileşime özen gösterme (14, 17. maddeler) olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. KDÖ 5'li Likert ölçeğine göre puanlanmaktadır: hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5). Ölçekten alınabilecek toplam puan minimum 23 ile maksimum 115 arasında değişmektedir. Puanların 20'ye yaklaşması duyarlılık düzeyinin düşük olduğunu, 115'e yaklaşması ise duyarlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Banos, 2006; Üstün, 2011; Chen ve Starosta, 2000; Ruddock ve Turner, 2007). Orijinal ölçeğin geneli için rapor edilen Cronbach Alpha (Cr α) güvenilirlik katsayısı .86 olarak rapor edilmiştir (Chen ve Starosta, 2000). Üstün'ün (2011) uyarlama yaptığı ölçekte ise Cr α .90 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin geneli için Cr α .72 iken; alt boyutlar için Cr α sırasıyla .76, .83, .68, .72 ve .66 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin zihniyet teorisi türünün sabit öz teorili mi yoksa gelişim öz teorili mi olduğunu belirlemek için Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen Zihniyet Teorisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 13 maddeden ve Gelişim Öz Teorisi ve Sabit Öz Teori olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Gelişim Öz Teorisi boyutunda Gayret (2, 8, 12. maddeler) ve Gelişime İnanç (6, 10, 13. maddeler); Sabit Öz Teori boyutunda ise Atalet (3, 4, 7, 11. maddeler) ve Değişmezlik İnanıcı (1, 5, 9. maddeler) olmak üzere dört alt boyut yer almaktadır. ZTÖ geliştirilirken katılımcıların yaş aralığı 14-22 olduğu ve ölçeğin daha büyük yaş grupları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamış olduğu için 22 yaşından büyük öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Ölçeğin geneli için rapor edilen Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .76 iken, her bir alt boyut için Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları

.62 ile .74 arasında hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin geneli için $Cr \alpha$.73 iken; alt boyutlar için $Cr \alpha$ sırasıyla .68 ve .78 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı tarafından alan yazın ışığında hazırlanan sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu kapsamında katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş aralığı, Türkçe seviyesi, Türkçe öğrenme süresi ve çok dillilik durumlarına ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma sırasında elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine, ikinci alt probleminde ise öğrencilerin zihniyet türlerini tespit etmek amacıyla Zihniyet Teorisi Ölçeğine aritmetik ortalama ve standart sapma testleri uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile zihniyetleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı (Pearson, 1894) hesaplanmıştır. Dördüncü alt problemde ise öğrencilerin zihniyet türlerinin, kültürlerarası duyarlılıklarını ne ölçüde açıkladığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İlişki değerleri incelendiğinde katsayının 0.30'dan küçük olması zayıf düzeyde, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta düzeyde, 0.70'den büyük olması ise yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk vd., 2014).

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 30.04.2024

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2400032911

BULGULAR

Bu bölümde ölçekler aracılığıyla elde edilen nicel verilerin analiz sonuçları; kültürlerarası duyarlılık, zihniyet teorisi, zihniyet teorisi ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki olmak üzere üç başlıkta verilecektir.

Kültürlerarası Duyarlılık

Araştırmanın ilk alt probleminde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmıştır ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri

	Katılım	Saygı Duyma	Özgüven	Zevk Alma	Özen Gösterme	KD Top
N	126	126	126	126	126	126
\bar{X}	25.48	23.11	15.70	10.44	7.50	82.25
Ss	3.29	3.72	2.28	2.66	1.82	8.88
Min	17.00	14.00	10.00	3.00	3.00	57.00
Max	35.00	30.00	22.00	15.00	100.0	107.00

Tablo 2'de öğrencilerin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin ortalamalar ($\bar{X} = 82.25$) incelendiğinde diğer alt boyutlara kıyasla öğrencilerin kültürlerarası farklılıklara saygı duyma düzeylerinin ($\bar{X} = 23.11$) kültürlerarası etkileşime katılım düzeylerinin ($\bar{X} = 25.48$) ve öğrencilerin kültürlerarası etkileşimde özen düzeylerinin ($\bar{X} = 7.50$) daha yüksek olduğu; kültürlerarası etkileşimden zevk alma düzeylerinin ($\bar{X} = 10.44$) ve kültürlerarası etkileşimde özgüven düzeylerinin ($\bar{X} = 15.70$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 2.70$).

Zihniyet Teorisi

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin zihniyeti nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır ve öğrencilerin zihniyet türlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin zihniyet teorileri

	Atalet	Değişmezlik	Gayret	Gelişime İnanç	Sabit Öz Teori	Gelişim Öz Teorisi
N	126	126	126	126	126	126
\bar{X}	9.98	8.34	12.03	12.11	18.32	24.15
Ss	3.04	3.20	2.32	2.40	5.38	3.85
Min	4.00	3.00	3.00	3.00	7.00	6.00
Max	17.00	15.00	15.00	15.00	32.00	30.00

Tablo 3'te, zihniyet teorisi türlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin gelişim öz teorisi aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 24.15$ olduğu ve zihniyet türlerinden gelişim öz teorisi kategorisinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin, gelişim öz teorisinin alt boyutlarından gelişime inanç ($\bar{X} = 12.11$) ve gayret ($\bar{X} = 12.03$) algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları da bu tespiti doğrulamaktadır.

Zihniyet Teorisi ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin zihniyet teorileri ile kültürlerarası duyarlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusuna cevap aranmıştır ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile zihniyetleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin zihniyet teorileri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki

	Sabit Öz Teori	Gelişim Öz Teorisi	Katılım	Saygı Duyma	Özgüven	Zevk Alma	Özen Gösterme	KD Top
Sabit Öz Teori	r 1 p							
Gelişim Öz Teorisi	r -.364** p .000	1						
Katılım	r -.360** p .000	.474**	1					
Saygı Duyma	r -.151 p .091	.198*	.305**	1				
Özgüven	r .031 p .728	-.089	.011	.082	1			
Zevk Alma	r -.354** p .000	.318**	.408**	.388**	-.015	1		
Özen Gösterme	r -.092 p .304	.265**	.465**	.269**	.341**	.289**	1	
KD Top	r -.314** p .000	.386**	.719**	.725**	.361**	.669**	.665**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık alt boyutları ile zihniyet teorisi boyutları ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Tablo 4'teki veriler, sabit öz teori ile kültürlerarası duyarlılık arasında ($r = -.314$) anlamlı düzeyde, negatif yönde ve orta düzey bir ilişkinin olduğu göstermektedir. Bu ilişkiyi doğrular şekilde sabit zihniyet teorisi ile kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarından kültürlerarası etkileşime katılım arasında ($r = -.360$) ve kültürlerarası etkileşimden zevk alma arasında ($r = -.354$) anlamlı düzeyde, negatif yönde ve orta düzey bir ilişki bulunmaktadır.

Gelişim öz teorisi ile kültürlerarası duyarlılık arasında ($r = .386$) anlamlı, pozitif yönde ve orta düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gelişim öz teorisi ile kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarından sırasıyla kültürlerarası etkileşime katılım ($r = .474$) ve kültürlerarası etkileşimden zevk alma ($r = .318$) arasında anlamlı düzeyde, pozitif yönde ve orta düzey bir ilişki; kültürlerarası farklılıklara saygı duyma ($r = .198$) ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme ($r = .265$) arasında ise anlamlı düzeyde, pozitif yönde ve düşük bir ilişki görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ise Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin algılarına göre öğrencilerin zihniyet türleri kültürlerarası duyarlılıklarının ne kadarını açıklamaktadır? sorusuna cevap aranmıştır ve Tablo 5'te öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının, zihniyet teorisi alt boyutları ile yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Kültürlerarası duyarlılığın, zihniyet teorisi alt boyutları ile yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	65.237	6.632		9.836	.000
Atalet	.314	.283	.108	1.109	.270
Değişmezlik	-.663	.267	-.239	-2.485	.014
Gayret	.289	.328	.076	.880	.381
Gelişime İnanç	1.315	.379	.356	3.473	.001

R = .483 R² = .234
F_(4,121) = 9.216 p = .000

Tablo 5 incelendiğinde zihniyet teorisi alt boyutlarının kültürlerarası duyarlılık değişkenindeki toplam varyansın %23.4'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; gelişime inanç, atalet, gayret ve değişmezlik şeklinde olmuştur. Regresyon sonuçlarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, gelişime inanç ve değişmezlik alt boyutlarının kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; atalet ve gayretin ise önemli bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bulguları, farklı zihniyet teorileri (sabit öz teori ve gelişim öz teorisi) ile kültürlerarası duyarlılığın çeşitli boyutları arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkiler, öğrencilerin kendilerine ilişkin inançlarının Türk kültürüyle etkileşimlerini ve Türk kültürüne yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ve nihayetinde dil öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamak açısından önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama puanı (82.25 ± 8.88), Uzun ve Sevinç'in (2015) Türk hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları çalışmadaki bulgularıyla (84.32 ± 11.40) tutarlıdır. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi, daha önce Bulduk vd. (2011) tarafından Türk hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçlarından (77.58 ± 9.44) ve Banos'un (2006) Katalonya'daki ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırma sonuçlarından (76.49 ± 11.53) daha yüksektir. Türkiye'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürel farklılıklar ve benzerlikler konusunda bilgili ve duyarlı olmalarının önemi düşünüldüğünde, bu bulgu olumlu olarak değerlendirilebilir.

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin zihniyet teorilerine ilişkin verilerin analizi, aritmetik ortalamanın da gösterdiği gibi, öğrencilerin çoğunluğunun gelişim öz teorisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin ağırlıklı olarak kendilerini geliştirme ve yeteneklerini ilerletebilme potansiyeline inandıklarını göstermektedir ve bu durum gelişim öz teorisinin özellikleriyle örtüşmektedir (Dweck, 2006). Gelişim öz teorisinin alt boyutlarından gelişime inanç ve gayret bu sınıflandırmayı doğrulamaktadır; bu durum ise öğrencilerin sadece gelişimin önemini kabul etmekle kalmayıp aynı zamanda başarıya ulaşmada çabanın rolüne de önem verdiklerini göstermektedir. Gelişim öz teorisine sahip öğrenciler kültürel farklılıklarla etkileşime girmeye ve bunlardan bir şeyler öğrenmeye daha açık olduklarından, gelişime ve çabaya yönelik bu yönelim kültürlerarası duyarlılığı büyük ölçüde arttırmaktadır. Çabanın gelişimi mümkün kılacağına olan inançları, kültürlerarası etkileşimlere daha olumlu ve esnek bir tutumla yaklaşmalarını sağlayarak Türkiye' deki kültürel ortama karşı duyarlılıklarını ve anlayışlarını artırabilir (Chen ve Starosta, 2000; Hammer vd., 2003).

Çalışma, sabit öz teori ile genel kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı, negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yeteneklerinin doğuştan geldiğine ve değiştirilemez olduğuna inanan sabit öz teorili öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık sergileme olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu tür öğrenciler, kültürel farklılıkları öğrenme ve kişisel gelişim fırsatları yerine engeller olarak görebilir ve bu da dil öğrenme sürecinde daha düşük motivasyon düzeylerine ve katılıma yol açabilir (Dweck, 2006).

Sabit öz teori ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki negatif ilişki, kültürlerarası duyarlılığın belirli alt boyutlarına ilişkin verilerle de desteklenmektedir. Örneğin, sabit öz teori ile kültürlerarası etkileşime katılım ve kültürlerarası etkileşimden keyif alma arasında anlamlı, negatif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgular, sabit öz teorili öğrencilerin farklı kültürlerden gelen bireylerle aktif olarak etkileşime girme veya etkileşimden keyif alma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Kültürlerarası etkileşimlere katılma konusundaki bu isteksizliğin nedeni, hata yapma korkusu ya da kültürlerarası iletişim becerilerini geliştireme-

yeceklerine dair inançları olabilir; bu durum ise öğrencilerin Türkçeyi otantik, gerçek ortamlarda kullanma olanaklarını kısıtlamaktadır (Hammer vd., 2003). Sabit öz teorinin aksine, çalışma gelişim öz teorisi ile genel kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yeteneklerinin çaba ve öğrenme yoluyla geliştirilebileceğine inanan gelişim öz teorisine sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılık gösterme olasılığı daha yüksektir. Bu zihniyet türü, kültürel farklılıklara karşı daha açık ve uyumlu bir tutumu teşvik ederek öğrencilerin Türkçe öğrenmenin zorluklarını büyüme ve gelişme fırsatları olarak benimsemelerini sağlar (Dweck, 2006).

Gelişim öz teorisi ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki olumlu ilişki, kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarında da görülmektedir. Özellikle, gelişim öz teorisi ile kültürlerarası etkileşime katılım ve kültürlerarası etkileşimden keyif alma arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgular, gelişim öz teorisine sahip öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerden gelen bireylerle etkileşime aktif olarak katılma ve bundan zevk alma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kültürlerarası etkileşimdeki bu artış, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını arttırmakla kalmayıp, onlara hedef kültürde anlamlı bağlamlarda Türkçe dil becerilerini uygulama ve geliştirme konusunda daha fazla imkân sağlamaktadır (Hammer vd., 2003). Ayrıca bulgular, gelişim öz teorisi ile kültürlerarası farklılıklara saygı duyma ve kültürlerarası etkileşimi önemseme arasında anlamlı, olumlu ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkiler katılım ve keyif alma için gözlemlenenlerden daha zayıf olsa da kültürel çeşitliliğe ilişkin saygılı ve ilgili bir tutum geliştirmede gelişim öz teorisinin önemini vurgulamaktadır. Gelişebileceğine ve yeni şeyler öğrenebileceğine inanan öğrenciler, karşılaştıkları kültürel farklılıklara daha fazla değer verir ve saygı duyar; bu da daha olumlu ve başarılı kültürlerarası etkileşimlerin kurulmasına katkıda bulunur (Chen ve Starosta, 2000).

Araştırmalar, kültürlerarası duyarlılığı artırmaya yönelik müdahalelerin aynı zamanda gelişim öz teorisini de destekleyebileceğini ve bunun tersinin de geçerli olduğunu göstermektedir (Hammer vd., 2003; Dweck, 2006). Örneğin, kültürel daldırma programları veya kültürlerarası iletişim eğitimi, öğrencilerin hem kültürlerarası duyarlılık hem de gelişim öz teorisini geliştirmelerine yardımcı olarak daha etkili dil öğrenme çıktıları elde etmelerini sağlayabilir.

Sonuç olarak, kültürlerarası duyarlılık ve zihniyet arasındaki ilişki, Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için kritik önem taşımaktadır. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığının yüksek olması, Türk kültürüne uyum sağlama becerilerini geliştirir ve bu da dil öğrenmeye elverişli bir gelişim öz teorisini beraberinde getirir. Buna karşılık, genellikle düşük kültürlerarası duyarlılıkla ilişkilendirilen sabit öz teori, öğrenmenin önünde psikolojik engeller oluşturarak dil edinimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle hem kültürlerarası duyarlılığı hem de gelişim öz teorisini

olumlu yönde temele alan eğitim stratejileri, uluslararası öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini etkili hale getirmek ve kolaylaştırmak için gereklidir.

Bu çalışmanın bulguları, Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler arasında kültürlerarası duyarlılığı artırmak için gelişim öz teorisini desteklemenin önemini vurgulamaktadır. Gelişim öz teorisi ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki anlamlı pozitif ilişki göz önüne alındığında, eğitim kurumları öğrencilerde gelişim öz teorisini destekleyecek şekilde tasarlanmış yaklaşımlar uygulamalıdır. Bu doğrultuda, gelişimin ve zorlukların üstesinden gelmede çabanın değerini vurgulayan atölye çalışmaları veya kurslar gibi zihniyet odaklı uygulamalar yapılabilir. Ayrıca, kültürlerarası beceri eğitiminin dil eğitimi ve mesleki eğitim programlarına entegre edilmesi, bireylerin kültürel farklılıklarla olumlu ve yapıcı bir şekilde etkileşime girmesine imkân tanır; böylece bireylerin kültürlerarası duyarlılıkları gelişirken dil edinimi süreci de iyileştirilebilir (Açıkgöz, 2019; Altshuler, Sussman ve Kachur, 2003; de Hei, Tabacaru, Sjoer, Rippe ve Walenkamp, 2020; Esmaeili, Kuhi ve Behroozizad, 2022). Bununla birlikte bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarının ve gelişim öz teorisi zihniyet türünün gelişimine katkı sağlayacak aktörler arasında yer alan yabancı dil öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına kültürlerarası duyarlılık ve zihniyet teorisi hakkında teorik ve uygulamalı eğitimler verilmelidir. Bu doğrultuda hem eğitim fakültesi öğretim programlarına hem de yabancı dil öğretim programlarına kültürlerarası duyarlılığa ilişkin içerikler ve kazanımlar eklenmelidir. Böylece kültürlerarası farklılıklar ve bu farklılıklardan kaynaklı çatışmalar konusunda bireyler birbirlerine karşı daha anlayışlı ve hoşgörülü olmaları sağlanabilir. Bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalar hem gelişim öz teorisini hem de kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye yönelik spesifik uygulamaların etkinliğini araştırmalıdır. Boylamsal çalışmalar, bu özelliklerin zaman içinde nasıl geliştiğini ve dil öğrenme sonuçlarını nasıl etkilediklerini incelemek açısından özellikle değerli olabilir. Ayrıca, nitel araştırmalar, uluslararası öğrencilerin kişisel deneyimlerine dair daha derin bilgi sağlayabilir, zihniyet ve kültürlerarası duyarlılığın Türk kültürel bağlamına uyum süreçlerini nasıl etkilediği konusuna ışık tutabilir. Bu araştırmanın farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen öğrenci gruplarını kapsayacak şekilde genişletilmesi, bu dinamiklerin farklı kültürler açısından daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını da sağlayacaktır. Ayrıca, dayanıklılık ve kültürel zekâ gibi diğer psikolojik faktörlerin rolünün araştırılması, kültürlerarası ortamlarda başarılı dil öğrenimine etki eden faktörlere daha bütüncül bir bakış açısı sağlayabilir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm uluslararası öğrencilere, nicel veri analizi uzmanlık desteği için Doç. Dr. Emre Toprak'a ve makalenin Türkçe dil bilgisi açısından son okumasını yapan Türk Dili ve Edebiyatı bilim uzmanı ve öğretmeni Mustafa Abbak'a teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKI ORANLARI

Çalışmanın Tasarlanması: YA(%..), AM(%..)

Veri Toplanması: YA(%..), AM(%..)

Veri Analizi: YA(%..), AM(%..)

Makalenin Yazımı: YA(%..), AM(%..)

Makalenin Gönderimi ve Revizyonu: YA(%..), AM(%..)

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Althuler, L., Sussman, N. M., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 387-401.
- Aydın, G. ve Gültekin, E. (2023). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Becerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 711-732.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural communication studies*, 15(2), 16-22.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. ve Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. In: J. Landis, J.M. Bennett ve M.J. Bennett, eds. *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 147-165. doi:10.4135/9781452231129.n6
- Bhawuk, D. P. S. ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardiç, E. (2011). Measurement properties of Turkish intercultural sensitivity scale among nursing students. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 19(1), 25-31.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chao, M. M., Kung, F. Y. ve Yao, D. J. (2015). Understanding the divergent effects of multicultural exposure. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 78-88.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 1-22.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for language learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deardoff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In Deardoff D. K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211.

- Demir, A. ve Aık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken zellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Dweck, C. S. (2010). Mind-sets. *Principal leadership*, 10(5), 26-29.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Esmaili, S. Z., Kuhi, D., & Behroozizad, S. (2022). Developing intercultural sensitivity through interculturality-laden tasks: Male vs. female Iranian EFL learners. *Teaching English Language*, 16(1), 1-34.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe ğretim seti rneđi (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tmer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12).
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, S. P. ve Sevinç, S. (2017). The relationship between cultural sensitivity and assertiveness in nursing students from Turkey. *Journal of Transcultural Nursing*, 29(4), 379-386. <https://doi.org/10.43659617716518>.
- Kınay, D. E. ve Durmuş, M. (2023). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe ğretimi Kitaplarında Kültürlerarası Duyarlılık Görünümü: Yeni İstanbul Uluslararası ğrenciler için Türkçe ve Yedi İklm Türkçe rneđi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 847-873.
- Koparan, B. ve Canbulat, M., (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Türk Kültür gelerinin Aktarımına Yönelik Bir Durum alışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40-57.
- Kurt, E. (2022). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetisi. *Aydın Tmer Dil Dergisi*, 7(1), 1-22.
- Küçük, S. (2011). Kültürlerarası ğrenme zerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 227-260.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Ömür, F. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabı ile Almanca em neu (C1) Abschlusskurs ders kitabının kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 696-725.
- Pearson, K. (1984). Notes on Regression and Inheritance in the Case of two Parents. *Proceedings of the Royal Society of London*, 58, 240-242.
- Ruddock, H. C. ve Turner, D. S. (2007). Developing cultural sensitivity: Nursing students' experiences of a study abroad programme. *Journal of advanced nursing*, 59(4), 361-369.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Sen Gupta, A. (2002). Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. In G. Alfred, M. Byram ve M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp.155-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tadmor, C. T., Hong, Y. Y., Chao, M. M., Wiruchnipawan, F. ve Wang, W. (2012). Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal of personality and social psychology*, 103(5), 750-772.
- Tunçay, R. G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ğrencilerinin kültürlerarası farkındalık seviyelerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uzun, . ve Sevinç, S. (2015). The relationship between cultural sensitivity and perceived stress among nurses working with foreign patients. *Journal of Clinical Nursing*, 24, 3400-3408. <https://doi.org/10.1111/jocn.12982>
- Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve *etnikmerkezcilik* düzeylerini etkileyen etmenler (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstits, İstanbul.
- Van Dyne, L., Ang, S. ve Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*, 16-38.
- Yeager, D. S. ve Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (growth and fixed mindset): A validity and reliability study (Turkish version). *Research on Education and Psychology*, 6(Special Issue), 1-26.

- Yılmaz, F. ve Çetinkaya, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: Yedi İklim Türkçe örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 121-137.
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). Türkiye'de 190 ülkeden 350 bin uluslararası öğrenci eğitim alıyor. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-akademik-bulusma-ve-odul-toreni-ne-katildi.aspx>



INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERCULTURAL SENSITIVITY AND MINDSET OF INTERNATIONAL STUDENTS LEARNING TURKISH

ABSTRACT

This study investigates the relationship between intercultural sensitivity and the mindset of international learners of Turkish. Intercultural sensitivity, defined as the ability to recognise and appreciate cultural differences, and the mindset of language learners are essential for effective language learning in the target culture environment. The research was conducted according to the relational survey model. Data were collected from international students learning Turkish at Turkish Language Teaching Centres of three state universities in Turkey through a Personal Information Form including socio-demographic information, Intercultural Sensitivity Scale, and Theory of Mindset Scale. The data obtained were analysed using SPSS package software. The findings of the study emphasise the critical role of mindset in shaping intercultural sensitivity among international students learning Turkish. The fixed mindset is associated with lower levels of intercultural sensitivity, especially in terms of participation in and enjoyment of intercultural interactions. In contrast, a growth mindset is linked to higher levels of intercultural sensitivity, as well as greater involvement in and enjoyment of intercultural interactions. The findings of the study indicate that enhancing international students' general adaptation to the cultural milieu in Turkey and, consequently, their language acquisition outcomes can be accomplished by raising their intercultural sensitivity and supporting them in becoming development-oriented individuals. For this purpose, it is suggested that practices that support a growth mindset, which emphasises the value of development and effort in overcoming difficulties, be implemented, and contents that support individuals' intercultural sensitivity should be integrated into language education and professional training programmes.

Keywords: Intercultural Sensitivity, Mindset, Growth Mindset, Fixed Mindset, International Students.



TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERDE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE ZİHNİYET ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu çalışma, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile zihniyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Kültürel farklılıkları tanıma ve takdir etme becerisi olarak tanımlanan kültürlerarası duyarlılık ve dil öğrenen bireylerin zihniyet türü, hedef kültür ortamında dil öğrenim sürecine etki eden iki önemli unsurdur. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Veriler sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı bir Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Zihniyet Teorisi Ölçeği aracılığıyla Türkiye'de üç devlet üniversitesinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerden toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler arasında kültürlerarası duyarlılığın şekillenmesinde zihniyetin kritik rolüne vurgu yapmaktadır. Sabit öz teori, özellikle kültürlerarası etkileşimlere katılım ve bunlardan keyif alma açısından daha düşük kültürlerarası duyarlılık seviyeleriyle ilişkilidir. Buna karşılık, gelişim öz teorisi, daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yanı sıra kültürlerarası etkileşimlere daha fazla katılım ve bunlardan daha fazla zevk alma ile bağlantılıdır. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki kültürel ortama genel uyumlarını, dolaylı bir şekilde dil öğrenme çıktılarını iyileştirmenin, onların kültürlerarası duyarlılığını arttırmak ve gelişim odaklı bireyler olma yolunda onları desteklemek ile olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda gelişimin ve zorlukların üstesinden gelmede gayretin değerini vurgulayan gelişim öz teorisini destekleyen uygulamaların yapılması, dil eğitimi ve mesleki eğitim programlarına bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarını destekleyecek içeriklerin entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası Duyarlılık, Zihniyet, Gelişim Öz Teorisi, Sabit Öz Teori, Uluslararası Öğrenciler.



INTRODUCTION

In a globalised world, intercultural sensitivity (IS) and mindset are among the factors that affect communication in different cultural settings. Successful communication in a foreign/second language requires more than learning the target language for the purpose of transmitting information and includes the ability to anticipate and resolve conflicts that may arise between the source culture and the

target culture (Byram, 1997). Besides the ability to produce linguistically, socio-linguistically, and pragmatically appropriate expressions, the concept of intercultural competence has been added to the definition of communicative competence (Council of Europe, 2001). In this case, teaching a second/foreign language to students means accustoming them to be interculturally sensitive, supporting them to act as intercultural mediators, to see the world through the eyes of others and to consciously use their cultural learning skills (Sen Gupta, 2002). However, recently, due to both migration and internationalisation policies, Turkey has become a global higher education centre for foreign students and, according to the data of the Council of Higher Education for 2024, 350 thousand international students from 198 countries are studying in Turkey. The social effects of globalisation and changes in the language teaching procedure have made it inevitable to address the issue of intercultural sensitivity for international students who have started to live in a different country and face significant obstacles such as cultural misunderstandings, language-based difficulties, and sense of isolation.

Intercultural sensitivity refers to the ability of individuals to recognise, understand, and respect cultural differences and makes it easy for them to interact effectively and appropriately with people from different cultures (Bulduk, Tosun, & Ardic, 2011; Chen & Starosta, 2000; Cırık, 2008). The components of intercultural sensitivity include self-esteem, self-regulation, open-mindedness, empathy, participation in interaction, and non-judgement (Chen & Starosta, 1997). Intercultural sensitivity is an individual's behaviour against people from other cultures. Individual's behaviours related to a situation are affected by variables such as feelings, thoughts, beliefs, attitudes, and experiences; therefore, individuals' reactions and intercultural sensitivity levels may also vary over time with these variables. Being interculturally sensitive includes being willing to change one's behaviour and being able to regulate one's behaviour while respecting cultural differences (Bhawuk & Brislin, 1992). Bennett's (1993) discussion of intercultural sensitivity in six developmental stages, namely 'denial, defence, minimisation, acceptance, adaptation, and integration of cultural difference' supports that intercultural sensitivity is a gradual and developmental process.

The variables affecting intercultural communication and sensitivity show that it is not possible to evaluate the concept of interculturality separately from the concept of intercultural mindset (Bennett & Bennett, 2004). Mindset, which is defined as basic beliefs about the nature of intelligence and abilities, directly affects how people perceive and evaluate cultural differences. Therefore, understanding the relationship between mindset and intercultural sensitivity is important for understanding how individuals act in different cultural contexts.

The concept of mindset put forward by Dweck (2006) is divided into two: fixed and growth mindsets. While a fixed mindset is characterised by the belief that

intelligence and abilities are innate and unchangeable, a growth mindset is the belief that abilities and intelligence can be developed through dedication and effort. Resilience, willingness to learn, and openness to new experiences are among the prominent characteristics of individuals who hold this type of mindset. Students with a growth mindset are more likely to achieve academic success (Dweck, 2010; Yeager & Dweck, 2012) and adapt easily to intercultural environments (Van Dyne et al., 2008) as they have a higher ability to accept difficulties, persevere in the face of difficulties, and empathise. Individuals with a growth mindset are successful in establishing relationships in intercultural settings because they are more open and adaptable to understanding different cultural perspectives (Chao, 2015; Dweck, 2006). Therefore, individuals with a growth mindset type are likely to exhibit a higher level of intercultural sensitivity. In addition, research shows that when individuals have a greater willingness to interact with and learn from different cultures, they develop a growth-oriented mindset (Deardorff, 2009). In this case, individuals with a high level of intercultural sensitivity are expected to have a growth mindset, because they regard cultural differences as enriching experiences rather than obstacles. On the other hand, being exposed to different cultural experiences can make individuals critically evaluate their preconceived ideas and lead them to acquire new skills and knowledge, which may lead to a growth mindset (Hammer et al., 2003). This shows that there is a reciprocal relationship between intercultural sensitivity and a growth mindset and that intercultural sensitivity can positively affect the growth mindset.

It is widely known that individuals with a growth mindset have higher resilience and adaptability in challenging situations, such as learning a new language, which can result in better outcomes (Tadmor et al., 2012). When learning a language, learners often make mistakes and encounter many failures. Learners with a growth mindset are more likely to recognise these difficulties as part of the learning process and not be demotivated. This encourages students to practice more, and thus students are more exposed to the language (Dweck, 2010). Moreover, students who believe that they can improve themselves see difficulties as opportunities for growth rather than threats to their self-worth; they are more comfortable taking risks even if they know that they will make mistakes when learning a new language (Dweck, 2006; Mercer, 2011). Thanks to this intrinsic motivation, learners tend to continue their language learning for a longer period of time by setting realistic goals. This continuity not only leads to the development of language skills but also contributes to a deeper understanding of linguistic nuances and cultural contexts.

Intercultural sensitivity affects how foreign/second language learners perceive the target language and the target culture and how they relate to these languages and cultures. Learners with high intercultural sensitivity are more likely to embrace the differences they encounter in the target culture, which can lead to a more positive attitude towards language learning. This positive attitude usually manifests

itself in increased motivation and effort in language acquisition (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). On the other hand, students with low intercultural sensitivity may experience feelings of frustration, anxiety, and even resistance when they encounter cultural differences. This may lead to a fixed mindset in which students believe that their abilities are static and that they cannot overcome the challenges of a new cultural and linguistic environment (Dweck, 2006). Consequently, since students' negative attitudes towards cultural differences may hinder their language development, these students may have more difficulties in learning Turkish. To summarise, the relationship between intercultural sensitivity and mindset is crucial for successful intercultural communication and personal development. The possession of a growth mindset by individuals can improve their intercultural sensitivity and enable them to interact more effectively and respectfully in different cultural environments.

When both the relevant literature on teaching Turkish as a second and foreign language and the research on the intercultural skills of individuals currently in higher education in Turkey are reviewed, it is seen that the studies address intercultural sensitivity in the theoretical dimension (Aydın & Gültekin, 2023; Demir & Açıık, 2011; Kurt, 2022; Küçük, 2011); cultural transfer in Turkish language teaching textbooks (Kalenderoğlu, 2015; Koparan & Canbulat, 2020; Ömür, 2021), and intercultural elements are handled (İşcan & Yassıtaş, 2018; Kınay & Durmuş, 2023; Ökten & Kavanoz, 2014; Yılmaz & Çetinkaya, 2018), the intercultural awareness levels of teachers teaching Turkish as a foreign language were compared (Saygılı & Kana, 2018), and the intercultural sensitivity levels of Turkish as a foreign language students were examined (Tunçay, 2022). In addition, as mentioned above, individuals with a growth mindset are open to learning, adaptable, resilient, able to cope with difficulties, empathise, and look at things from a broad perspective, and considering that these characteristics are closely related to intercultural sensitivity, it was predicted that the mindset types and intercultural sensitivity levels of international students learning Turkish may be related.

This study was conducted to determine the relationship between intercultural sensitivity and the mindset of international students learning Turkish. In line with this purpose, the following questions were addressed in the study:

1. What is the intercultural sensitivity level of international students learning Turkish?
2. What is the mindset type of international students learning Turkish?
3. What is the relationship between intercultural sensitivity and mindset types of international students learning Turkish?
4. According to the perceptions of international students learning Turkish, to what extent do the mindset types of students explain their intercultural sensitivity?

METHOD

Research Design

This study, which was conducted according to the correlational survey model, was carried out in Turkish Language Teaching Centres (TÖMER) of three state universities in Turkey. The correlational survey model is a research design used to understand and analyse the relationships between variables in a research set (Fraenkel et al., 2012). This type of design involves collecting data through questionnaires or surveys that focus on the links and interactions between different variables rather than investigating variables independently. Using statistical techniques such as correlation analysis and structural equation modelling, researchers can identify patterns and causal relationships by providing a deeper insight into the variables of the phenomena under study (Karasar, 2005). The correlational survey model is particularly effective in social science studies involving complex interactions and provides a more comprehensive understanding of the subject.

Sampling

The sample of the study consisted of 126 students studying at TÖMERs in the spring semester of the 2023-24 academic year, and the convenience sampling method was preferred for the study. The following biographical details about the participants obtained from the personal information form are as follows (see Table 1).

Table 1. Information about the participants

Variable (N=126)	N	%
Gender		
Female	53	42
Male	73	58
Education Level		
Bachelor's degree	97	77
Master's Degree	29	23
Age Range		
(17-22)	126	100
Turkish Language Level		
B2	18	17
C1	108	83
Turkish Learning Duration		
1-12 month	115	90
Longer than 1 year	11	10
Multilingualism		
Yes	116	92
No	10	8
Total	126	100

The students participating in the study come from 51 different countries, including Asia and Africa, and the age range of the students is between 17 and 22 years old. The validity and reliability study of the Mindset Theory scale was conducted for students between the ages of 14 and 22, and international students at the doctoral education level who could be reached within the scope of the study were not included in the study since they were over 22 years old.

Experienced teachers and researchers in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language have suggested that international students should have at least B2-level Turkish proficiency in order to understand the scales. For this reason, data were not collected from individuals whose Turkish level was below B2. The majority of the participants (83%) had C1 level Turkish proficiency, and the rest (17%) had B2 level Turkish proficiency, thus all of the participants had Turkish proficiency to understand the scales. However, while all the participants were bilingual, the majority (92%) were multilingual.

Data Collection Tools

The data of the present research were collected face-to-face and on a voluntary basis by using the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) (Chen & Starosta, 2000; Üstün, 2011), Mindset Theory Scale (MTS) (Yılmaz, 2022), and Personal Information Form.

In the study, the Intercultural Sensitivity Scale developed by Chen and Starosta (2000) and adapted into Turkish by Üstün (2011) was used to determine the intercultural sensitivity levels of international students. The original scale consists of five sub-dimensions and 24 items: participation in intercultural interaction (seven items), respect for cultural differences (six items), self-confidence in intercultural interaction (five items), enjoyment in intercultural interaction (three items), and paying attention to intercultural interaction (three items). However, as a result of the factor analysis conducted during the adaptation of the scale to Turkish, item 19 was removed from the scale due to the low factor loading value and the following order of the remaining items was shifted forward as of item 20. In the final version of the scale adapted to Turkish, there are 23 items and the scale consists of five sub-dimensions: participation in intercultural interaction (items 1, 11, 13, 20, 21, 22, 23), respecting cultural differences (items 2, 7, 8, 16, 18, 19), self-confidence in intercultural interaction (items 3, 4, 5, 6, 10), enjoying intercultural interaction (items 9, 12, 15), and paying attention to intercultural interaction (items 14, 17).

The Mindset Theory Scale is scored according to a 5-point Likert scale: strongly disagree (1), disagree (2), undecided (3), agree (4), and strongly agree (5). The total score that can be obtained from the scale ranges from a minimum of 23 to a maximum of 115. Scores closer to 20 indicate a low level of sensitivity, while scores

closer to 115 mean a higher level of sensitivity (Banos, 2006; Üstün, 2011; Chen & Starosta, 2000; Ruddock & Turner, 2007). The Cronbach's Alpha (Cr α) reliability coefficient reported for the original scale was .86 (Chen & Starosta, 2000). In the scale adapted by Üstün (2011), Cr α was calculated as .90. In the present study, while Cr α for the overall scale was .72, Cr α for the sub-dimensions were calculated as .76, .83, .68, .72 and .66, respectively.

The MTS developed by Yılmaz (2022) was used to determine whether the mindset theory of the study participants was a fixed mindset or a growth mindset. The scale consists of 13 items and two dimensions: Growth Mindset and Fixed Mindset. There are four sub-dimensions in the Growth Mindset dimension: Endeavour (items 2, 8, 12) and Belief in Development (items 6, 10, 13); and four sub-dimensions in the Fixed Mindset dimension: Inertia (items 3, 4, 7, 11) and Belief in Immutability (items 1, 5, 9).

Since the age range of the participants was 14-22 years old during the development of the MTS and the validity and reliability studies of the scale for older age groups have not been conducted, students older than 22 years old were not included in the study. While the Cronbach's alpha reliability coefficient reported for the overall scale was .76, Cronbach alpha reliability coefficients for each sub-dimension were calculated between .62 and .74. In the current study, Cr α for the overall scale was .73, whereas Cr α for the sub-dimensions were calculated as .68 and .78, respectively.

Within the scope of the Personal Information Form, which includes socio-demographic information prepared by the researcher in light of the literature, information about the participants' gender, education level, age range, Turkish proficiency, Turkish learning duration, and multilingual status was obtained.

Ethics Committee Approval

Ethics committee approval was received for this study from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education.

The Title of the Ethics Committee: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

Approval Date: 30.04.2024

Ethics Document's Number: 2400032911

FINDINGS

In this section, the results of the analyses of the quantitative data obtained through the scales will be presented under three categories: intercultural sensitivity, mindset theory, and the relationship between mindset theory and intercultural sensitivity.

Intercultural Sensitivity

In the first sub-problem of the study, the answer to the question ‘What is the intercultural sensitivity level of international students learning Turkish?’ was sought, and the findings regarding the intercultural sensitivity levels of the students are presented in Table 2.

Table 2. *Intercultural sensitivity levels of international students learning Turkish*

	Participation in intercultural interaction	Respect for cultural differences	Self-confidence	Enjoyment	Paying Attention	IS Total
N	126	126	126	126	126	126
\bar{X}	25.48	23.11	15.70	10.44	7.50	82.25
Ss	3.29	3.72	2.28	2.66	1.82	8.88
Min	17.00	14.00	10.00	3.00	3.00	57.00
Max	35.00	30.00	22.00	15.00	100.0	107.00

According to Table 2, when the averages ($\bar{X} = 82.25$) related to the intercultural sensitivity levels of the students are analysed, it is seen that compared to the other sub-dimensions, the students’ level of respect for intercultural differences ($\bar{X} = 23.11$), level of participation in intercultural interaction ($\bar{X} = 25.48$), and level of care in intercultural interaction ($\bar{X} = 7.50$) were higher, while their level of enjoyment in intercultural interaction ($\bar{X} = 10.44$) and level of self-confidence in intercultural interaction ($\bar{X} = 15.70$) were lower ($\bar{X} = 2.70$).

Mindset Theory

In the second sub-problem of the study, the answer to the question ‘What is the mindset of international students learning Turkish?’ was sought, and the findings related to the mindset types of the students are presented in Table 3.

Table 3. *Mindset types of international students learning Turkish*

	Inertia	Belief in Im- mutability	Endeavour	Belief in De- velopment	Fixed Mindset	Growth Mindset
N	126	126	126	126	126	126
\bar{X}	9.98	8.34	12.03	12.11	18.32	24.15
Ss	3.04	3.20	2.32	2.40	5.38	3.85
Min	4.00	3.00	3.00	3.00	7.00	6.00
Max	17.00	15.00	15.00	15.00	32.00	30.00

In Table 3, when the arithmetic averages of mindset theory types were analysed, it was determined that the arithmetic mean of students' growth mindset was $\bar{X} = 24.15$, and they were in the category of growth mindset among mindset types. The arithmetic averages of the students' perception levels of belief in development ($\bar{X} = 12.11$) and endeavour ($\bar{X} = 12.03$), which are the sub-dimensions of growth mindset, also confirm this finding.

The Relationship Between Mindset Theory and Intercultural Sensitivity

In the third sub-problem of the study, the answer to the question 'What is the relationship between the mindset theories of international students learning Turkish and their intercultural sensitivity?' was sought, and the findings regarding the relationship between students' intercultural sensitivity and their mindset are presented in Table 4.

Table 4. *The relationship between students' mindset types and intercultural sensitivity levels*

	Fixed Mindset	Growth Mindset	Partici- pation	Respect for cult. dif.	Self conf.	Enjoy- ment	Paying attention	IS Tot
Fixed Mindset	r 1 p							
Growth Mindset	r -.364** p .000	1						
Participation	r -.360** p .000	.474**	1					
Respect for cult. dif.	r -.151 p .091	.198* .026	.305** .001	1				
Self conf.	r .031 p .728	-.089 .321	.011 .907	.082 .359	1			
Enjoyment	r -.354** p .000	.318** .000	.408** .000	.388** .000	-.015 .866	1		
Paying attention	r -.092 p .304	.265** .003	.465** .000	.269** .002	.341** .000	.289** .001	1	
IS Tot	r -.314** p .000	.386** .000	.719** .000	.725** .000	.361** .000	.669** .000	.665** .000	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 4 demonstrates the level of the relationship between the sub-dimensions of intercultural sensitivity and the dimensions and sub-dimensions of mindset theory of international students learning Turkish. The findings in Table 4 show that there is a significant, negative, and moderate relationship between fixed mindset and intercultural sensitivity ($r = -.314$). In confirmation of this relationship, there is a significant, negative, and moderate relationship between fixed mindset and intercultural sensitivity sub-dimensions of participation in intercultural interaction ($r = -.360$) and enjoyment in intercultural interaction ($r = -.354$).

Also, there is a significant, positive, and moderate relationship between growth mindset and intercultural sensitivity ($r = .386$). In addition, there is a significant, positive, and medium-level relationship between growth mindset and intercultural sensitivity sub-dimensions of participation in intercultural interaction ($r = .474$) and enjoyment in intercultural interaction ($r = .318$); and a significant, positive, and low-level relationship between respecting intercultural differences ($r = .198$) and paying attention to intercultural interaction ($r = .265$).

The fourth sub-problem of the study investigates how much of intercultural sensitivity is explained by students' mindset types according to the perceptions of international students learning Turkish, and the results of multiple linear regression analysis on the prediction of students' intercultural sensitivity with the sub-dimensions of mindset type are given in Table 5.

Table 5. Multiple linear regression analysis results for the prediction of intercultural sensitivity with the sub-dimensions of the theory of mindset

Variable	B	Standard Deviation _B	β	t	p
Stable	65.237	6.632		9.836	.000
Inertia	.314	.283	.108	1.109	.270
Belief in Immutability	-.663	.267	-.239	-2.485	.014
Endeavour	.289	.328	.076	.880	.381
Belief in Development	1.315	.379	.356	3.473	.001
R = .483	R ² = .234				
F _(4, 121) = 9.216	p = .000				

As Table 5 shows, mindset theory sub-dimensions explained 23.4% of the total variance in the intercultural sensitivity variable. According to the standardised regression coefficient (β), the relative order of importance of the predictor variables was as follows: belief in development, inertia, endeavour, and immutability. When the t-test results regarding the significance of the regression results are analysed, it is seen that belief in development and immutability sub-dimensions are significant predictors of intercultural sensitivity, while inertia and endeavour are not significant predictors of intercultural sensitivity.

RESULT AND DISCUSSION

The findings of the study reveal that there are significant relationships between different mindset types (fixed mindset and growth mindset) and various dimensions of intercultural sensitivity. These relationships are important for understanding how students' beliefs about themselves affect their interactions with and attitudes towards Turkish culture and ultimately influence their language learning experiences.

The arithmetic mean score obtained from the intercultural sensitivity scale (82.25 ± 8.88) is consistent with the findings of Uzun and Sevinç (2015) in their study with Turkish nursing students (84.32 ± 11.40). The intercultural sensitivity level of international students learning Turkish is higher than the results of the study conducted by Bulduk et al. (2011) with Turkish nursing students (77.58 ± 9.44) and Banos (2006) with secondary school students in Catalonia (76.49 ± 11.53). Considering that international students learning Turkish in Turkey are well-informed and sensitive about cultural differences and similarities, this finding can be considered positive.

The analysis of the data on the mindset types of international students learning Turkish reveals that the majority of the students have a growth mindset, as indicated by the arithmetic mean. This finding shows that students predominantly believe in their potential to develop themselves and improve their abilities, which is in line with the characteristics of growth mindsets (Dweck, 2006). Belief in development and endeavour, which are sub-dimensions of the growth mindset, confirm this categorization, indicating that students not only recognize the importance of development but also value the role of endeavour in achieving success. This orientation towards development and endeavour greatly enhances intercultural sensitivity, as students with a growth mindset are more open to interacting with and learning from cultural differences. Their belief that endeavour makes development possible may increase their sensitivity and understanding of the cultural environment in Turkey by enabling them to approach intercultural interactions with a more positive and flexible attitude (Chen & Starosta, 2000; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003).

The study shows that there is a significant, negative, and moderate relationship between the fixed mindset and general intercultural sensitivity. This finding suggests that students with a fixed mindset who believe that their abilities are innate and unchangeable are less likely to exhibit intercultural sensitivity.

The negative relationship between the fixed mindset and intercultural sensitivity is also supported by the data on certain sub-dimensions of intercultural sensitivity. For example, there is a significant, negative, and moderate relationship

between the fixed mindset and participation in intercultural interaction and enjoyment in intercultural interaction. These findings suggest that students with a fixed mindset are less likely to actively participate in or enjoy interactions with individuals from other cultures. This hesitation to participate in intercultural interactions may be due to a fear of making mistakes or a belief that they cannot improve their intercultural communication skills, which limits their opportunities to use Turkish in authentic, real-life settings (Hammer et al., 2003). In contrast to the fixed mindset, the study shows that there is a significant, positive, and moderate relationship between the growth mindset and general intercultural sensitivity. Students with a growth mindset, who believe that their abilities can be developed through effort and learning, are more likely to show higher levels of intercultural sensitivity. This type of mindset promotes a more open and accommodating attitude toward cultural differences, which enables students to view the challenges of learning Turkish as opportunities for growing and developing (Dweck, 2006).

The positive relationship between the growth mindset and intercultural sensitivity is also seen in the sub-dimensions of intercultural sensitivity. In particular, there is a significant, positive, and moderate relationship between the growth mindset and participation in intercultural interaction and enjoyment of intercultural interaction. These findings suggest that students with a growth mindset are more likely to actively participate in and enjoy interaction with individuals from different cultural backgrounds. This increase in intercultural interaction not only improves students' intercultural sensitivity but also provides them with more opportunities to practice and develop Turkish language skills in meaningful contexts in the target culture (Hammer et al., 2003). The findings also reveal that there is a significant, positive but low-level relationship between the growth mindset and respecting intercultural differences and caring about intercultural interaction. Although these relationships are weaker than those observed for participation and enjoyment, they emphasize the importance of a growth mindset in developing a respectful and caring attitude towards cultural diversity. Students who believe that they can grow and learn new things value and respect the cultural differences they encounter more, which contributes to more positive and successful intercultural interactions (Chen & Starosta, 2000).

Research shows that interventions aimed at increasing intercultural sensitivity can also support a growth mindset and vice versa (Hammer et al., 2003; Dweck, 2006). For example, cultural immersion programs or intercultural communication training can help learners develop both intercultural sensitivity and a growth mindset, leading to more effective language learning outcomes.

In conclusion, the relationship between intercultural sensitivity and mindset is critical for international students learning Turkish. Students' high intercultural sensitivity enhances their ability to adapt to Turkish culture, which, in turn, leads

to a growth mindset that is conducive to language learning. In contrast, a fixed mindset, which is often associated with low intercultural sensitivity, can negatively affect language acquisition by creating psychological barriers to learning. Therefore, educational strategies that positively ground both intercultural sensitivity and growth mindset are necessary to facilitate and make the language learning process of international students effective.

The findings of this study emphasize the importance of supporting the growth mindset to increase intercultural sensitivity among international students learning Turkish. Given the significant positive relationship between the growth mindset and intercultural sensitivity, educational institutions should implement approaches designed to promote a growth mindset in students. This could include mindset-oriented practices such as workshops or courses that emphasize the value of growth and effort in overcoming challenges. Moreover, integrating intercultural skills training into language education and vocational training programs allows individuals to interact with cultural differences in a positive and constructive way; thus, the process of language acquisition can be improved while developing intercultural sensitivity (Açıkgöz, 2019; Altshuler, Sussman, & Kachur, 2003; de Hei, Tabacaru, Sjoer, Rippe, & Walenkamp, 2020; Esmaeili, Kuhi, & Behroozizad, 2022). In addition, theoretical and practical training on intercultural sensitivity and mindset theory should be provided to foreign language teachers and prospective teachers, who are among the actors that will contribute to the development of individuals' intercultural sensitivity and growth mindset type. In this direction, content and acquisitions related to intercultural sensitivity should be added to both education faculty curricula and foreign language teaching programs. Thus, individuals can be more understanding and tolerant towards each other about intercultural differences and conflicts arising from these differences. Future research in this area should investigate both the growth mindset and the effectiveness of specific practices to develop intercultural sensitivity. Longitudinal studies may be particularly valuable to examine how these traits develop over time and how they influence language learning outcomes. Moreover, qualitative research can provide deeper insights into the personal experiences of international students and shed light on how mindset and intercultural sensitivity influence their adjustment to the Turkish cultural context.

Further research extending this study to include groups of learners from different linguistic and cultural backgrounds would provide a more detailed understanding of these dynamics from a cross-cultural perspective. Furthermore, exploring the role of other psychological factors such as resilience and cultural intelligence may provide a more holistic view of the factors that influence successful language learning in intercultural settings.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank all the international students who contributed to our study, Assoc. Prof. Emre Toprak for his expertise in quantitative data analysis, and Mustafa Abbak, a Turkish Language and Literature expert and teacher, for proofreading the article in terms of Turkish grammar.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTION

Design of Study: YA(%..), AM(%..)

Data Acquisition: YA(%..), AM(%..)

Data Analysis: YA(%..), AM(%..)

Writing Up: YA(%..), AM(%..)

Submission and Revision: YA(%..), AM(%..)

REFERENCES

- Açıkğöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramının rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Altshuler, L., Sussman, N. M., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 387-401.
- Aydın, G. ve Gültekin, E. (2023). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Becerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 711-732.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural communication studies*, 15(2), 16-22.
- Bennett, M. (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. ve Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. In: J. Landis, J.M. Bennett ve M.J. Bennett, eds. *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 147-165. doi:10.4135/9781452231129.n6
- Bhawuk, D. P. S. ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardiç, E. (2011). Measurement properties of Turkish intercultural sensitivity scale among nursing students. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 19(1), 25-31.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chao, M. M., Kung, F. Y. ve Yao, D. J. (2015). Understanding the divergent effects of multicultural exposure. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 78-88.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 1-22.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for langue learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deardoff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In Deardoff D. K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211.
- Demir, A. ve Açıık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Dweck, C. S. (2010). Mind-sets. *Principal leadership*, 10(5), 26-29.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Esmaili, S. Z., Kuhl, D., & Behroozizad, S. (2022). Developing intercultural sensitivity through intercultural tasks: Male vs. female Iranian EFL learners. *Teaching English Language*, 16(1), 1-34.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12).
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, S. P. ve Sevinç, S. (2017). The relationship between cultural sensitivity and assertiveness in nursing students from Turkey. *Journal of Transcultural Nursing*, 29(4), 379-386. <https://doi.org/1043659617716518>.
- Kınay, D. E. ve Durmuş, M. (2023). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Kültürlerarası Duyarlılık Görünümü: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ve Yedi İklim Türkçe Örneği. *Çukurova Üniversitesi Türkojji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 847-873.
- Koparan, B. ve Canbulat, M., (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına Yönelik Bir Durum Çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40-57.
- Kurt, E. (2022). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 1-22.
- Küşük, S. (2011). Kültürlerarası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 227-260.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Ömür, F. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabı ile Almanca em neu (C1) Abschlusskurs ders kitabının kültürlerarası yaklaşım açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 696-725.
- Pearson, K. (1984). Notes on Regression and Inheritance in the Case of two Parents. *Proceedings of the Royal Society of London*, 58, 240-242.
- Ruddock, H. C. ve Turner, D. S. (2007). Developing cultural sensitivity: Nursing students' experiences of a study abroad programme. *Journal of advanced nursing*, 59(4), 361-369.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Sen Gupta, A. (2002). Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. In G. Alfred, M. Byram ve M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp.155-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tadmor, C. T., Hong, Y. Y., Chao, M. M., Wiruchnipawan, F. ve Wang, W. (2012). Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal of personality and social psychology*, 103(5), 750-772.
- Tunçay, R. G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık seviyelerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uzun, Ö. ve Sevinç, S. (2015). The relationship between cultural sensitivity and perceived stress among nurses working with foreign patients. *Journal of Clinical Nursing*, 24, 3400-3408. <https://doi.org/10.1111/jocn.12982>
- Üstün, E. (2011). *Öğretmenin adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Van Dyne, L., Ang, S. ve Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*, 16-38.
- Yeager, D. S. ve Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yılmaz, E. (2022). Development of mindset theory scale (growth and fixed mindset): A validity and reliability study (Turkish version). *Research on Education and Psychology*, 6(Special Issue), 1-26.
- Yılmaz, F. ve Çetinkaya, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: Yedi İklim Türkçe örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 121-137.
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). Türkiye'de 190 ülkeden 350 bin uluslararası öğrenci eğitim alıyor. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/yuksekokretim-kurulu-baskani-ozvar-akademik-bulusma-ve-odul-toreni-ne-katildi.aspx>



