

Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde Dil Yeterliliği ile Kültürlerarası Duyarlılık İlişkisi: Boylamsal Karma Yöntemli Bir Çalışma

The Relationship Between Language Proficiency and Intercultural Sensitivity Among International Learners of Turkish: A Longitudinal Mixed-Methods Study

Dr. Mehmet ER*

Öz:

Bu boylamsal karma yöntemli araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin gelişimsel boyutunu incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma, Uygulama Merkezinde (TÖMER) eğitim gören ve sırasıyla A1, B1 ve C1 kur düzeylerinde ölçüm alınan 24 öğrenci ile yürütülmüştür; katılımcıların yaşları 18-33 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 22,08'dir (ss = 4,88). Araştırmanın nicel verileri, Wang ve Zhou (2016) tarafından geliştirilen ve Nazlı ile Aşık (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği aracılığıyla toplanmış; elde edilen puanlar Bağımlı Örneklem İÇİN t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, A1 ile B1 kur düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını ($t = -1,157$; $p > .05$), buna karşılık B1'den C1'e ($t = -5,525$; $p < .05$) ve A1'den C1'e ($t = -3,625$; $p < .05$) geçişte kültürlerarası duyarlılık puanlarında anlamlı bir artış yaşandığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, orta-üst düzeyden ileri düzeye geçişin kültürlerarası gelişimde kritik bir eşik oluşturduğuna işaret etmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda, 13 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiş; kültürlerarası etkileşim, kültürlerarası farklar, etkili iletişim, kültürlerarası iletişimin geliştirdiği alanlar ve formal dil öğretiminin katkısı olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Özellikle ileri düzey öğrencilerde empati geliştirme, öz farkındalık, ufuk genişlemesi ve farklı düşünceleri kabul etme kodlarının belirginleştiği; öğretmenlerin kültür elçisi rolü ve

* e-mail: mer@gazi.edu.tr, ORCID: 0009-0007-7119-7882, Gazi Üniversitesi

empatik dil kullanımının bu gelişimi destekleyici bir işlev üstlendiği tespit edilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dil yeterliliği ile kültürlerarası duyarlılığın eşzamanlı ancak farklı hızlarda ilerleyen süreçler olduğu; orta düzeyden ileri düzeye geçişin bu gelişimde belirleyici bir dönüm noktası oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının orta düzeyden itibaren kültürlerarası duyarlılığı merkeze alan bütünleşik pedagojik yaklaşımlarla yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası duyarlılık, dil öğretimi, uluslararası öğrenciler, dil yeterliliği, karma yöntem araştırması, boylamsal çalışma.

Abstract:

This longitudinal mixed-methods study aims to examine the developmental dimension of the relationship between language proficiency levels and intercultural sensitivity of international students learning Turkish as a foreign language. The study was conducted with 24 students studying at Gazi University Turkish Language Learning Research and Application Center (TÖMER), who were measured at A1, B1, and C1 level, respectively; the ages of the participants ranged from 18 to 33, with an average age of 22.08 ($ss = 4.88$). Quantitative data were collected using the Intercultural Sensitivity Scale developed by Wang and Zhou (2016) and adapted into Turkish by Nazlı and Aşık (2022); the obtained scores were analyzed using the Dependent Samples t-test. The findings revealed no statistically significant difference between A1 and B1 level levels ($t = -0.157$; $p > .05$), but a significant increase in intercultural sensitivity scores was observed when transitioning from B1 to C1 ($t = -5.525$; $p < .05$) and from A1 to C1 ($t = -3.625$; $p < .05$). This finding indicates that the transition from intermediate-upper to advanced level constitutes a critical threshold in intercultural development. In the qualitative dimension of the research, data obtained from semi-structured interviews conducted with 13 students were examined through descriptive analysis; five main themes were identified: intercultural interaction, intercultural differences, effective communication, areas developed by intercultural communication, and the contribution of formal language teaching. It was found that, especially in advanced students, codes for developing empathy, self-awareness, broadening horizons, and accepting different ideas became more prominent; and that the role of teachers as cultural ambassadors and the use of empathetic language played a supportive role in this development. When quantitative and qualitative findings are evaluated together, it is concluded that language proficiency and intercultural sensitivity are simultaneous processes that progress at different rates; and that the transition from intermediate to advanced level constitutes a decisive turning point in this development. In this context, it is recommended that Turkish as a foreign language teaching programs be structured with integrated pedagogical approaches that center on intercultural sensitivity from the intermediate level onwards.

Keywords: Intercultural sensitivity, language teaching, international students, language proficiency, mixed methods research, longitudinal study.

1. Giriş

Yabancı bir dil öğrenmek iletişimsel bir becerinin geliştirilmesinin yanı sıra bireyin farklı kültürlerle etkileşime girerek dünyayı algılama biçimini dönüştürdüğü çok katmanlı bir süreçtir. Farklı kültürel kökenlerden bireylerin bir araya geldiği eğitim ortamları her geçen gün çeşitlenmiş ve bu durum, dil öğrenimi süreçlerine yeni bir boyut kazandırmıştır. UNESCO ve OECD verilerine göre 2025 yılında yaklaşık 6.9 milyon öğrenci uluslararası öğrenci hareketliliğine katkıda bulunmuştur. Uluslararası öğrenciler açısından yabancı bir ülkede dil öğrenmek bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları içeren bir uyum süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğrenciler, hedef kültürün değerlerini, normlarını ve iletişim biçimlerini anlamaya çalışırken aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini yeniden tanımlarlar. Bu bağlamda kültürel duyarlılık, dil öğreniminin yalnızca tamamlayıcı bir unsuru değil sürecin merkezinde yer alan bir yeterlik alanı olarak görülmelidir (Byram, 1997, s.34-35; Chen & Starosta, 2000, s.12). Dil öğreniminin en önemli referans metni olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni de (CEFR, 2021: p. 32), dil öğrenen bireyleri yalnızca dilsel bilgi edinen kişiler olarak değil bunun yanında içinde bulundukları sosyal bağlamlarda anlam üreten ve iletişim kuran toplumsal aktörler olarak tanımlamaktadır. CEFR’de dil becerileri, iletişimsel dil yeterlikleri başlığı altında yapılandırılmış; dört temel becerinin yanında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kültürlerarası etkileşim de dil becerisi olarak ifade edilmiştir.

Kültür kavramı, sosyal bilimler literatüründe oldukça kapsamlı ve çok boyutlu olgular arasında yer almakta; farklı disiplinlerce çeşitli bakış açılarından ele alınmaktadır. Antropolog Edward B. Tylor, 1871 yılında yayımladığı Primitive Culture adlı eserinde kültürü, “bireyin bir toplumun üyesi olarak edindiği bilgi, inanç, sanat, hukuk, gelenek ve diğer yetenekler ile alışkanlıkların karmaşık bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, kültürün kalıtsal değil öğrenme yoluyla kazanılan ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir sistem olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, kültürün toplumsal yaşamın düzenleyici bir mekanizması olduğu görüşünü destekler (Malinowski, 2015). Clifford Geertz (1973) ise kültürü “anımlar ağı” olarak ele almış, bireylerin bu ağ içinde kendi davranışlarını yorumladıklarını ileri sürmüştür. Dil, bu anlam ağının en temel taşıyıcısıdır. Sapir’in (1929) bir tez olarak ortaya attığı ve Whorf’un (1956) dilsel görelilik kuramı, dilin iletişim aracı olmasının yanında bireyin dünyayı algılama biçimini şekillendiren kültürel bir göstergesi olduğunu ortaya koyar. Bu nedenle dil öğrenimi, kültürden bağımsız düşünülemez ve dil öğretimi süreçlerinde kültürel bağlamın dikkate alınması kaçınılmazdır.

Küreselleşme, göç hareketleri ve dijitalleşmenin etkisiyle farklı kültürlerin bir araya geldiği günümüz dünyasında bireylerin hem iletişim biçimleri hem de kimlik algıları derinden etkilenmektedir. Dil, bu etkileşimin hem aracı hem de taşıyıcısı konumundadır. Kültürlerarası etkileşim, bireylere farklı yaşam biçimlerini tanıma fırsatı sunarken bunun yanında empati, açık fikirlilik ve hoşgörü gibi insani değerlerin gelişimini de destekler. Bennett’in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli “Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS”, bireylerin kültürel farklılıklara yönelik algılarının etnosentrik aşamalardan (inkâr, savunma, küçümseme) etnorelativist aşamalara (kabul, uyum, bütünleşme) doğru geliştiğini öne sürer (1993, p. 45-47). Chen ve Starosta ise (1997) kültürlerarası duyarlılığı öz saygı, öz düzenleme, empati,

açık fikirlilik; etkileşime katılım ve yargılamama gibi alt boyutlarıyla tanımlar. Bu nitelikler, dil öğrenen bireylerin farklı kültürel ortamlarda sağlıklı iletişim kurabilmeleri için kritik önemdedir. Kültürlerarası duyarlılık bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve davranışsal bir yeterlilik alanıdır. Bireyler yeni bir kültürel çevreyle karşılaştıklarında kültür şoku, yabancılaşma ya da ötekileştirilme gibi duygusal zorluklar yaşayabilirler (Ober, 1960). Bu durum, kültürlerarası duyarlılığın dil öğrenme sürecindeki rolünü daha da görünür kılar. Kramsch (1998, s.82-84), dil öğrenimini “üçüncü bir yer” (third place) oluşturma süreci olarak tanımlar. Bu yer, bireyin hem kendi kültürüne hem de hedef kültüre eleştirel bir mesafeden bakabildiği; çokkültürlü bir perspektif geliştirdiği alandır. Dolayısıyla dil öğretimi dilsel yeterlilik kazandırmakla birlikte kültürel farkındalığı ve empatik iletişim becerilerini güçlendirmeyi de hedeflemelidir (CEFR, 2020, s.16).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dil öğrenen bireylerin kültürel zekâ düzeyleriyle kültürlerarası duyarlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ang & Van Dyne, 2008, s.7-9; Thomas & Inkson, 2017, s.56-58). Kültürel zekâsı yüksek bireyler, farklı kültürel ortamlarda daha esnek, açık ve etkili iletişim biçimleri geliştirebilmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin dil öğrenme süreçleri, yalnızca akademik bir edinim değil bunun yanında kültürel farkındalığın, kimlik dönüşümünün ve sosyal uyumun yaşandığı dinamik bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Çünkü dil öğrenimi ve kültürel duyarlılık karşılıklı olarak birbirini besleyen iki temel süreçtir. Yabancı bir dil öğrenen uluslararası öğrenciler, hedef dilin kurallarının yanında o dilin temsil ettiği kültürel değerleri de özümserler. Bu nedenle kültürel duyarlılığın geliştirilmesi, dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çalışma, uluslararası öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde kültürel duyarlılıklarının nasıl şekillendiğini, hangi faktörlerin bu duyarlılığı etkilediğini ve kültürel uyum sürecine nasıl katkı sağladığını boylamsal bir yöntemle incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Dil Öğrenimi ve Kültürel Duyarlılık İlişkisi

Geçmişte ve günümüzde dil öğrenimi, temel becerilerin yanında bireyin kültürlerarası iletişim becerisi edinmesini de zorunlu kılan bütüncül bir süreçtir. Alanyazın; kültürlerarası yeterliliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını bir araya getiren sağlam bir çerçeve sunmaktadır. Byram (1997), dil öğretimini salt bir beceri aktarımı değil bir “kültürlerarası eylem” olarak tanımlayarak, bireyin hedef kültürün değerlerini, inançlarını ve pratiklerini anlamasının dilsel yeterlilik kadar elzem olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, Kramsch’in (1998) dil öğrenmeyi, bireyin hem kendi kültürüne hem de hedef kültüre eleştirel bir mesafeden bakabildiği ve yeni anlamların üretildiği “üçüncü bir yer” inşası olarak gören perspektifiyle de uyumludur. Kültürlerarası duyarlılığın dinamik ve gelişimsel bir süreç olduğu fikri, Bennett’in (1993) Gelişimsel Modeline (DMIS) dayanır. Güncel araştırmalar, bu sürecin özellikle göçmen, mülteci ve uluslararası öğrenci gibi gruplar için çok yönlü ve bağlamsal olduğunu göstermektedir (Kecskes, 2020; Dervin & Gross, 2016). Kültürel duyarlılıkla yakından ilişkili olan kültürel zekâ (CQ) kavramı ise, bireyin farklı kültürel bağlamları anlama, bu bağlamlara uygun esnek davranışlar sergileme ve etkin iletişim kurma kapasitesini ifade eder (Ang & Van Dyne, 2008). Bunun yanında son dönem çalışmalar, Dweck’in

(2006) “gelişim zihniyeti” yaklaşımının kültürlerarası öğrenmedeki önemine işaret eder. Buna göre, iletişimse yeteneklerin geliştirilebilir olduğuna inanan bireyler, kültürel farklılıkları da bir tehdit olarak değil öğrenme ve büyüme fırsatı olarak görme eğilimindedir. Bu da kültürel duyarlılıklarının daha hızlı gelişmesini sağlar (Jackson, 2020). Bu nedenle çağdaş dil öğretim yaklaşımları, dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu; öğrenme ortamlarının bu gelişimsel süreci bilinçli bir şekilde desteklemesi gerektiği ilkesine dayanmaktadır.

1.2. Kültürleşme, Uyum ve Gelişimsel Süreçler

Kültürleşme, bireylerin farklı kültürlerle sürekli ve doğrudan etkileşimleri sonucunda, psikolojik, sosyal ve kültürel düzeyde yaşadıkları değişim sürecidir. Oberg’in (1960) klasik “kültür şoku” modeli, bu süreci aşamalarla (örneğin, balayı, kriz, toparlanma, uyum) açıklarken, günümüzdeki araştırmalar bu sürecin doğrusal ve evrensel olmaktan ziyade bireye özgü, döngüsel ve bağlama bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Ward, 1999). Kültürel kimlik netliği yani bireyin kendi kültürel kimliğini açık ve tutarlı bir şekilde anlaması, yeni bir kültürel ortama uyum sağlamada bir koruyucu faktör olarak karşımıza çıkar (Usborne & de la Sablonnière, 2014). Ancak kültürel kimlik netliğinin yanında “kültürlerarası etkililik” algısı, bireyin kültürlerarası karşılaşmalarda başarılı olacağına dair inancı ve sosyal ağların kalitesi de uyum ve duyarlılık gelişiminde kritik roller oynamaktadır (Matsumoto & Hwang, 2019; Hendrickson vd., 2011). Kısacası kültürel duyarlılığın gelişimi, statik bir özellik değil zaman içinde gözlemlenebilen ve deneyimlerle şekillenen dinamik bir kapasitedir. Bu nedenle, bireylerin kültürel farkındalık, empati ve esneklik gibi bileşenlerdeki değişimlerini izlemek için boylamsal ve karma yöntemli araştırmalar daha uygun ve zengin bir yöntemsel çerçeve sunar (Creamer, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018). Bu bağlamda, dil öğreniminin bir parçası olarak yaşanan kültürleşme süreci, hedef kültüre uyumun yanında bireyin “kültürlerarası benlik” olarak adlandırılabilir daha kapsayıcı ve esnek bir kimlik geliştirmesine de olanak tanımaktadır (Kim, 2017). Bu araştırma, tam da bu gelişimsel ve bağlamsal süreci, Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) öğrencileri özelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ana hipotezi; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde dil yeterlik düzeyindeki ilerlemenin, kültürlerarası duyarlılık düzeyinde anlamlı ve sistematik bir artışla birlikte seyrettiğidir. Söz konusu artışın, özellikle kültür odaklı öğretim yaklaşımlarıyla desteklenen öğrenme ortamlarında daha belirgin hale geldiği; bu süreçte öğrencilerin kültürel uyum düzeyleri ile iletişim yeterliklerinin kültürlerarası duyarlılıkla pozitif yönde ilişkilendiği kabul edilmektedir. Bunun yanında, öğrenim süresinin uzunluğu ve önceki yurtdışı deneyimi gibi belirli demografik değişkenlerin bu gelişim sürecini güçlendirici bir rol oynadığı varsayılmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin dil yeterlik düzeylerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini nicel ve nitel bulgular aracılığıyla ortaya koymaktır. Ayrıca kültürlerarası duyarlılığın dil yeterliği, öğretim yaklaşımı ve demografik faktörler ekseninde nasıl biçimlendiği açıklamaya çalışmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri A1, B1 ve C1 kur düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
2. Kültürlerarası duyarlılığa ilişkin nitel bulgular (tema ve kodlar), kur düzeylerine göre nasıl bir örüntü sergilemektedir?
3. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dil yeterlik düzeyindeki ilerleme kültürlerarası duyarlılık gelişimini nasıl ve hangi boyutlarda açıklamaktadır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişim sürecini odağına alan bu araştırma, nicel ve nitel araştırma metodunun birlikte olarak kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın nicel boyutunda TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişim süreci tarama metoduyla nicel olarak ölçümlenmiş ve dahası bu düzeylerin kurlar arasında anlamlı bir gelişim seyri izleyip izlemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel boyutunda ise görüşme ile elde veriler betimsel analiz ile incelenerek bu gelişim seyrine ilişkin daha derinlemesine veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle iki yöntemin güçlü yönleri birleştirilerek araştırma probleminin daha derinlemesine (Creswell & Plano Clark, 2018, s.123; Tashakkori & Teddlie, 2010; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007) anlaşılmasına çalışılmıştır. Çünkü karma araştırma yöntemleri nicel verilere odaklandığı gibi elde edilen verinin niteliğine de (Tabak, Aksu-Dünya, Şahin, 2022) odaklanmaktadır. Bu sayede veri çeşitlemesi ile bilgiye ulaşmada derinlik sağladığı düşünülmektedir. Araştırma modelinde verilerin eşzamanlı toplanmasının, ardışıklık ve zaman etkisi sorunlarını önleyeceği öngörülmüştür.

2.2 Çalışma Grubu ve Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada nicel ve nitel boyut için iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubu seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden, amaçsal örneklem tekniği kullanılarak ve benzeşik örneklem (yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, benzer seviyedeki öğrenciler) ile seçilen toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Bununla beraber bu öğrencilerin yaşları 18 ile 33 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 22,08'dir (ss = 4,88). Bu öğrencilere ilişkin detaylı demografik bilgiler Ek 1'de yer almaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu ise 24 kişilik nicel çalışma grubunun içerisinde maksimum çeşitlilik (eğitim durumu ve yaş değişkeni bağlamında çeşitliliği sağlamak üzere) örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 13 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmanın nicel boyutunda yer alan örneklem büyüklüğü (N = 24) ile nitel boyutunda yer alan katılımcı sayısı (N = 13), özellikle istatistiksel genelleme yapılması açısından sınırlı bir yapıya sahiptir. Bu durum, araştırmanın en temel sınırlılıklarından

biri olarak değerlendirilmelidir. Elde edilen nicel bulgular, örneklemen özellikleriyle sınırlı olarak yorumlanmış; sonuçların daha geniş evrenlere genellenmesi konusunda temkinli bir yaklaşım benimsenmiştir. Benzer biçimde nitel veriler, derinlemesine be-timleyici bir çerçeve sunmakla birlikte bağlamsal ve katılımcı odaklı bir yorum alanı ile sınırlıdır. Bu nedenle bulguların yorumlanmasında örneklem büyüklüğünün do-ğası dikkate alınmış ve sonuçlar bu metodolojik sınırlar çerçevesinde ele alınmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Yarı Yapı-landırılmış Görüşme Formu olmak üzere üç farklı ölçme aracından oluşan bir batarya kullanılmıştır.

Bataryada yer alan ölçme araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sırasıyla sunul-muştur.

(1) Kişisel Bilgi Formu. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özel-likleri ile ilgili veri toplamak amacıyla kullanılan Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tar-fından ve bu araştırma kapsamında oluşturulmuştur. Formda; uyruk, yaş, cinsiyet ve eğitim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

(2) Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği. Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürle-rarası duyarlılık düzeyleri ile ilgili veri toplamak amacıyla kullanılan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ), Wang and Zhou (2016) tarafından geliştirilmiş ve Nazlı ve Aşık (2022) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li Likert Tipi ölçek formatında derecelendirilen ve 15 madde oluşan ölçek tek boyutlu bir yapı halinde bireylerin kül-türlerarası duyarlılık düzeylerini ölçümlemektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında kültürlerarası duyarlılığa ilişkin tek boyutlu bu yapının geçerli ($x^2/df = 1.28$, RMSEA = 0.048, GFI = .90, AGFI = .86, CFI = .992, IFI = .992) ve güvenilir ($\alpha = .94$) olduğu ifade edilmektedir. KDÖ'nün bu çalışma kapsamındaki güvenilirliği ise iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik bağlamında Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiş ve KDÖ'nün bu çalışma kapsamında güvenilirliği $\alpha = .75$ olarak hesaplan-mıştır.

(3) Kültürlerarası Duyarlılık Görüşme Formu. Araştırmacının nitel verilerini top-lamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öncelikle görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla literatür taramasında kültürlera-rası kavramı kapsamında girmesi gereken ana temalar belirlenerek 9 tane soru oluş-turulmuştur. Oluşturulan sorular 1 sosyoloji uzmanı, 1 yabancı bir dil olarak Türkçe öğretimi uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca deneme amacıyla 1 yabancı uyruklu öğrenci ile pilot bir görüşme denemesi yapılmış-tır. Gerek sorulardaki örtüşüklük ve dil bakımından gerekse yapı geçerliği bağlamın-da yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde amaca hizmet etmediği düşünülen 3 soru çıkartılmış ve iki soru tek bir soru formatına getirilerek revize edilmiştir. Nihai olarak aşağıda bulunan 5 soru ile Kültürlerarası Duyarlılık Görüşme Formu oluş-turulmuştur:

1. Kùltürler arası iletişim ve etkileşim denilince aklınıza ne gelmektedir? Hem din, milliyet, etnik köken ve diğer özellikler hem de dil öğrenmek için önemi başlıklardan hareketle açıkla mısınız?
2. Geldiğiniz kùltürle şu an yaşadığınız ülkenin kùltürü arasında en belirgin farklar nelerdir? Yaşadığınız kùltür şoku veya şaşırdığınız yeni bilgiler nelerdir? Tecrübelerinizi anlatabilir misiniz?
3. Kùltürel farklılıklar nedeniyle yanlış anlaşıldığınızda insanlarla etkili iletişim kurmak için kullandığınız yol veya yöntemlerden bahsedebilir misiniz?
4. Yeni bir kùltürle karşılaşmanın kişisel gelişiminize katkılarını detaylarıyla anlatabilir misiniz? Ayrıca yeni bir kùltürle karşılaşılana verebileceğiniz tavsiyeleriniz nelerdir?
5. TÖMER'deki dil öğrenimi sırasında aldığınız dersler ve/veya öğretmenlerinizle kurduğunuz iletişim; sizde bu konu özelinde bir davranış değişikliğine veya farkındalığa sebep oldu mu? Açıklar mısınız?

2.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması süreci, öncelikle gerekli yasal izinlerin alınmasıyla başlatıldı. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan ölçme aracını geliştiren araştırmacıdan öncelikle ölçek kullanım izni alındı. Daha sonra, araştırmanın etik uyumluluğunu garanti altına almak için bir etik kurul onayı talep edildi ve alındı. Araştırmanın etik uyumluluğu da garanti altına alındıktan sonra, araştırmanın veri toplama süreci başlatıldı. Araştırma kapsamında, ölçek bataryasını oluşturan sorulara verilen cevaplar dışında katılımcıların adları, soyadları, kimlik numaraları veya iletişim bilgileri gibi kişisel tanımlayıcı bilgiler toplanmadı veya kaydedilmedi. Bu, araştırmacıların belirli bir katılımcıyı tanımlamasını ve dolayısıyla veri güvenliğinin tehlikeye atılmasını önlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, araştırma, katılımcılardan gönüllü olarak katıldıklarını belirten onay alındıktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerle yürütülmüştür. Veri toplama süreci, 2024- 2025 eğitim öğretim döneminde, A1'den C1 düzeyine kadar yaklaşık dokuz aylık bir süreçte ve Gazi Üniversitesi TÖMER bünyesinde yürütülmüştür. Nicel ve nitel veriler eşzamanlı biçimde toplanmıştır. İlk aşamada, çalışma grubundaki öğrencilere Kùltürlerarası Duyarlılık Ölçeği uygulanmış; aynı dönemde nitel çalışma grubundaki öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25–30 dakika sürmüş ve katılımcı onayı alınarak kayıt altına alınmıştır. Veriler anonimleştirilerek analiz sürecine dâhil edilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Araştırmanın nicel verilerinin analizine; öncelikle verilere ilişkin betimsel istatistikler olan frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama ile basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak başlanmıştır. Yapılan analizler ile veri setinin normal dağılım özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiş, sonrasında ise aynı öğrencilerin farklı kur seviyelerinde kùltürlerarası duyarlılık düzeylerinde herhangi bir değişim olup olmadığı “Bağımlı Örneklemeler İçin t-testi” ile incelenmiştir.

Böylelikle kurlar arası değişim aynı öğrenciden elde edilen tekrarlı veriler üzerinden ikişerli olarak karşılaştırılmıştır.

Nitel verilerin analizi. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise yapılan görüşmeler öncelikle yazılı hale getirilmiştir. Görüşmelerin yazılı halleri görüşme yapılan katılımcıların onayına sunulmuş ve son halleri verilmiştir. Son halleri ile nitel veri analizi dosyası soru bazında hazırlanarak araştırmacı tarafından tema ve kod bazında kavramsallaştırılmıştır. Kavramsallaştırmada ulaşılan tema ve kodların literatürdeki kavramlarla örtüşüklüğü kontrol edilmiştir. Ayrıca bağımsız bir alan uzmanı tarafından da tema ve kod çıkartılması istenerek var olanlarla karşılaştırıldığında yüksek ($r = .81$) düzeyde benzerlik tespit edilmiştir. Farklı olan kodlarda birliği sağlamak adına bağımsız uzmandan görüş istenerek son hali verilmiştir. Tema ve kodların kaç kez tekrar ettiğini gösteren tabloda bir bütüne ulaştırılması hedeflenerek betimsel analiz tercih edilmiştir.

Nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesi (karmalama). Araştırmanın nicel ve nitel verileri; veri toplama ve analiz aşamalarında paralel biçimde toplanmış ve elde edilen bulgular, yorumlama aşamasında bir araya getirilerek karşılaştırmalı ve tamamlayıcı bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu süreçte, karşılaştırma (merging), bağlama yerleştirme (embedding) ve ilişkilendirme (connecting) stratejilerden yararlanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018). Böylece, nicel bulguların sunduğu genelleyici sonuçlar, nitel bulgularla desteklenerek daha derinlemesine ve bağlamsal bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmiştir (Fetters, Curry, & Creswell, 2013; Tashakkori & Teddlie, 2010). Bu süreçte verilerin entegrasyonu, özellikle yorumlama aşamasında gerçekleştirilmiş; nicel veriler kültürlerarası duyarlılık düzeylerine dair genel eğilimleri ortaya koyarken, nitel veriler bu eğilimlerin arka planındaki deneyimleri ve anlamları derinlemesine açıklamıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemlerin sırasıyla sunulmuştur.

3.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanların A1, B1 ve C1 kurları düzeyinde dağılımları nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt problem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları A1, B1 ve C1 düzeyinde ölçülmüş ve bu ölçümler üzerinden betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Farklı Kur Düzeylerindeki Kültürlere-
rası Duyarlılık Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Değişken	Kur Düzeyi	N	ss.	Min.	Maks.	Skew.	Kurt.	
KADTop	A1	24	61,67	6,03	48,00	72,00	-1,002	,734
	B1	24	61,83	4,30	51,00	68,00	-,487	,253
	C1	24	65,46	4,62	57,00	74,00	-,112	-,674

KADTop: Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı / *.05

Tablo1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kur seviyeleri ilerledikçe A1 ve B1 arasında görece sınırlı olmakla beraber kültürlerara-sı duyarlılık düzeylerine ilişkin ortalamanın artış trendinde olduğu görülmektedir. Ayrıca standart sapmalar ve minimum-maksimum değerlere dayalı olarak grup içi farklılaşmanın en fazla A1 düzeyinde olduğu söylenebilir. Basıklık ve çarpıklık değ-erleri ise guplardaki dağılımlarının normal dağılım özelliğine yakın bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlı-lık puanları A1 ve B1 kurları düzeyinde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmek-tedir. Bu alt problem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğreni-cilerin kültürlerarası duyarlılık puanları A1 ve B1 düzeyinde ölçülmüş ve bu ölçümler üzerinden iki kur düzeyindeki ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek üzere bağımlı örneklem için t-testi gerçekleştirilmiştir. Ya-pılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

A1 ve B1 Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Pu-anlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Kur Düzeyi	N	ss	t	P
KADTop	A1	24	61,67	-,157	,877
	B1	24	61,83		

*.05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık toplam puanlarının ortalamalarının A1 düzeyinden (= 61,67) B1 düzeyine (= 61,83) artış göstermekle birlikte bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t = -.157$; $p > .05$) görülmektedir. Bir başka ifade ile araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık toplam puanlarının A1 düzeyinden B1 düzeyine kadar geçen süreç içerisinde anlamlı bir değişim göstermediği söylenebilir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları B1 ve C1 kurları düzeyinde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt problem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanları B1 ve C1 düzeyinde ölçülmüş ve bu ölçümler üzerinden iki kur düzeyindeki ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek üzere Bağımlı Örneklem İÇİN t-testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3.

B1 ve C1 Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Kur Düzeyi	N		ss	t	P
KADTop	B1	24	61,83	4,30	-5,525	,000*
	C1	24	65,46	4,62		

*.05

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık toplam puanlarının ortalamalarının B1 düzeyinden (= 61,83) C1 düzeyine (= 65,46) artış göstermekle birlikte bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t = -5,525$; $p < .05$) görülmektedir. Bir başka ifade ile araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık toplam puanlarının B1 düzeyinden C1 düzeyine kadar geçen süreç içerisinde anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puanları A1 ve C1 kurları düzeyinde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt problem doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanları A1 ve C1 düzeyinde ölçülmüş ve bu ölçümler üzerinden iki kur düzeyindeki ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek üzere Bağımlı Örneklem İÇİN t-testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

A1 ve C1 Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Kur Düzeyi	N		ss	t	P
KADTop	A1	24	61,67	6,03	-3,625*	,001*
	C1	24	65,46	4,62		

*.05

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık toplam puanlarının ortalamalarının A1 düzeyinden (= 61,67) C1 düzeyine (= 65,46) artış göstermekle birlikte bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (t = -3,625; p < .05) görülmektedir. Bir başka ifade ile araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık toplam puanlarının A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar geçen süreç içerisinde anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin katılımcı odaklı tema ve kod dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt problem doğrultusunda araştırmanın nitel çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını irdelemek üzere gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler üzerinden kavramsallaştırma gerçekleştirilmiştir. Kavramsallaştırma sonucunda ulaşılan tema ve kodların katılımcı odaklı betimsel sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Kültürlerarası duyarlılığa ilişkin katılımcı odaklı tema ve kod dağılımı

Tema	Kod	Katılımcı	F
Kültürlerarası etkileşim	Yakın iletişim	YÖ4, YÖ8, YÖ9, YÖ10, YÖ13	4
	Başka kültür öğelerini tanımak	YÖ1, YÖ7, YÖ11, YÖ13	4
	Farklılıklara saygı	YÖ2, YÖ3, YÖ12	3
	Özbilinç	YÖ5, YÖ8, YÖ9	3
	Kültürlerarası karşılaştırma	YÖ6, YÖ7	2
Kültürlerarası farklar	Dil	YÖ6, YÖ7, YÖ11, YÖ13	4
	İnanç	YÖ2, YÖ3, YÖ13	3
	Bireysel yaşam	YÖ4, YÖ9, YÖ11	3
	Yemek alışkanlığı	YÖ5, YÖ7	2
	Kutlama yapma	YÖ1, YÖ3	2
	Zaman yönetimi	YÖ2, YÖ8	2
	Fark bulunmuyor	YÖ10, YÖ12	2
Kültürlerarası etkili iletişim	Düşünceleri ifade	YÖ5, YÖ7, YÖ9, YÖ12	4
	Duygu aktarımı	YÖ6, YÖ11, YÖ13	3
	Etkili dinleme	YÖ1, YÖ3	2
	Basit anlatma	YÖ4, YÖ2	2
	Sözsüz iletişim	YÖ3, YÖ8	2
Kültürlerarası iletişimin geliştirdiği alanlar	Ufuk geliştirme	YÖ2, YÖ6, YÖ7, YÖ12	4
	Empati geliştirme	YÖ8, YÖ9, YÖ11, YÖ13	4
	Farklı düşünceleri kabul	YÖ1, YÖ5	2
	Kimlik gelişimi	YÖ3, YÖ7	2
	Mesleki gelişim	YÖ2, YÖ10	2
Kültürlerarası gelişimde formal dil öğretiminin katkısı	Öğretim yöntemi	YÖ1, YÖ4, YÖ9, YÖ11	4
	Empatik dil	YÖ2, YÖ12, YÖ13	3
	Kültür elçisi	YÖ3, YÖ6, YÖ7	3

Tema I: Kültürlerarası etkileşim teması altında yakın iletişim (f: 4) ve başka kültür öğelerini tanımak (f: 4) kodlarının aynı frekansta olduğu görülmektedir. Nitekim başka kültür öğelerini tanımak kodunun altında YÖ1: (...) kendi kültürümüzden başka kültürü tanımak o kültürün içindeki din, dil, oluşum, değerler, toplumun gurur duydukları gibi varlıklarla tanışmak ve onları değerlendirmek (...) bütüncül katılımcı görüşünü göstermektedir. YÖ3: (...) farklılıkların anlaşılması ve saygı gösterilmesi, etkili iletişimin temelini oluşturur (...) farklılıklara saygı (f: 3) kodunu gösteren katılımcı

görüşü farklılıkların karşı taraftan karşılanma biçimini göstermektedir. Öz bilinç (f: 3) kodunun altında ise YÖ5: (...) aklıma ilk gelen şey, önce kendi kültürümü, dinimi ve kültürel değerlerimi iyi bir şekilde anlamam gerektiğidir (...) bireyin kendine ait özelliklerin farkında olmasına vurgu yapmaktadır. Son olarak ise kültürlerarası karşılaşma (f: 2) kodunun katılımcı görüşlerinden ortaya çıktığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tema II: Kültürlerarası farklar teması altında en fazla frekansa dil (f: 4) kodu oluşturmaktadır. Ayrıca inanç (f: 3) ve bireysel yaşam (f: 3) kodu oluştururken YÖ4: (...) en büyük farklardan biri, insanlar burada daha bireysel yaşıyor (...) katılımcı ifadesi kavramsallaştırmanın ortaya çıkışını somutlaştırmaktadır. Son olarak ise yemek alışkanlığı (f: 2), kutlama yapma (f: 2), zaman yönetimi (f: 2) ve fark bulunmuyor (f: 2) kodları ise aynı frekansa sahiptir. Bu kodlar arasında yemek alışkanlığı, YÖ5: (...) yemek zevki kültürünün çok farklı olmasıdır. Farklı doğal kaynaklara sahip yerlerde bunun normal bir durum olduğunu anlıyorum (...) yemek yemenin bir kültür olduğu ve bunun farklılaştığına vurgu yapmakta olup YÖ8: (...) Çat kültürü ile Türkiye kültürü arasında en belirgin farklardan biri zaman yönetimidir. Türkiye’de dakik ve planlı yaşamak daha yaygındır (...) katılımcı görüşü ise zamanın kullanımı ve planlanmasının farklı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Tema III: Kültürlerarası etkili iletişim teması altında en fazla frekansa sırası ile düşünceleri ifade (f: 4) ve duygu aktarımı (f: 3) kodlarına ulaşılmıştır. Ancak etkili dinleme (f: 2) kodu altında ise YÖ2: (...) karşımdaki kişiyi dikkatle dinlemeye ve ne anlatmak istediğini tam olarak anlamaya çalışırım (...) dinlediğini anlamaya yönelik vurgusu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ise basit anlatma (f: 2) kodunda ise YÖ4: (...) karşımdaki kişiye durumu basitçe açıklamaya çalışıyorum (...) ifade edilmek istenilen şeklin sade olarak aktarılacak istendiği katılımcı görüşü ön plana çıkmıştır. Son olarak ise YÖ10: (...) Türkçe yeni öğreniyorum dilimizin yakın olmasına rağmen bazı şeyleri anlamak için el hareketleriyle iletişim sağlamaya çalışıyorum (...) sözsüz iletişim (f: 2) kodunun ortaya çıkmasında katılımcı görüşü ortaya koymaktadır.

Tema IV: Kültürlerarası iletişimin geliştirdiği alanlar teması altında ufuk geliştirme (f: 4) ve empati geliştirme (f: 4) kodları katılımcıların en fazla belirttikleri görüşlerin kavramsallaştırılmasını sağlamıştır. En yüksek frekansa sahip kodlar ise YÖ6: (...) kesinlikle başka yere uyum sağlamak zordur ancak burada yaşayıp bu farklılıkları fark ettiğinizde bazen hayal kırıklığına uğrayabilirsiniz (...) ve YÖ11: (...) başka bir ülkenin kültüründe yaşamak ise zihninizin daha fazla bakış açısını değiştirir. Kişisel algılamaktan uzak durmanızı ve dünyaya farklı bir şekilde bakmaya istekli olmanızı öneririm (...) ifadeleriyle somut hale geldiği söylenebilir. Diğer taraftan farklı düşünceleri kabul (f: 2) kodunda YÖ1: (...) önceden herkesin aynı düşünceye sahip olduğu fikrimden neredeyse vazgeçtim (...) katılımcı görüşünün ifadesidir. Ayrıca kimlik gelişimi (f: 2) ve mesleki gelişim (f: 2) kodlarına da katılımcı görüşlerinden hareketle ulaşılmıştır.

Tema V: Kültürlerarası gelişimde formal dil öğretiminin katkısı teması altında en fazla frekansa ulaşan öğretim yöntemi (f: 4) YÖ1: (...) ilk günden itibaren gösterdiği empati ve özellikle kullandıkları ders metodlarıdır (...) ifadesine dikkat edildiğinde ikinci bir dil olarak öğrenilen Türkçenin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine vurgu yapmaktadır. YÖ8: (...) yeni bir kültürle tanışmak dünyaya bakış açımı

genişletti ve empati yeteneğini geliştirdi (...) katılımcı görüşü ise empatik dil (f: 3) kullanıldığına yönelik açık bir ifade olduğu söylenebilir. Son olarak ise kültür elçisi (f: 3) rolünde olduğu düşünülen öğretmenlerin YÖ6: (...) Türk Kültürün bazı yönlerini onlar açıkladılar ve bu sayede Türk kültürünün nasıl işlediğini daha iyi anladım (...) katılımcı görüşüyle vurgulanmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları, TÖMER öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin dil yeterlilikleriyle paralel bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Nicel bulgulara göre, A1 ile B1 kurları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmezken B1'den C1 seviyesine geçişte ve A1'den C1'e uzanan süreçte kültürlerarası duyarlılık puanlarında anlamlı artışlar tespit edilmiştir. Bu durum, kritik bir eşik etkisine işaret etmektedir. Öğrencilerin dilsel yeterlilikleri belirli bir olgunluk düzeyine (B1 üstü düzey) ulaşmadan kültürlerarası farkındalıklarını tam olarak entegre edemedikleri ve ifade edemedikleri düşünülebilir (Deardorff, 2006, s.248-250). Bu bulgular, Bennett'in (1993) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (DMIS) bağlamında derinlemesine yorumlanabilir. Araştırmamızdaki A1 ve B1 seviyelerindeki öğrencilerin tepkileri, modelin "denial", "defense" veya "minimization" aşamalarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu aşamalarda bireyler, kültürel farklılıkları görmezden gelebilir, kendi kültürlerini üstün görebilir veya farklılıkları evrensel benzerlikler altında minimize edebilir. Ancak C1 seviyesine ulaşıldığında, öğrencilerin "acceptance" ve "adaptation" aşamalarına geçiş yapabildikleri, başka kültürlerin davranış ve değerlerini kendi davranış repertuarlarına ekleyebildikleri görülmektedir. Nitel verilerdeki "empati geliştirme" (f:4) ve "farklı düşünceleri kabul" (f:2) kodları, bu geçişin somut göstergeleridir.

Araştırma, Byram'ın (1997) Çokdilli Vatandaşlık ve Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik modelini de destekler niteliktedir. Byram, dil öğreniminin sadece dilbilgisi ve kelime bilgisinden ibaret olmadığını, "savoirs" (bilgiler), "savoir être" (olmak), "savoir comprendre" (anlamak) ve "savoir s'engager" (eleştirel kültürel farkındalık) becerilerini de kapsamı gerektiğini vurgular. Nitel bulgularda öne çıkan "kültür elçisi" (f:3) ve "empatik dil" (f:3) kodları, öğrencilerin bu becerilerin kazandırılmasında kilit rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, Liddicoat ve Scarino'nun (2013) dil öğretiminde öğretmeni bir "kültürel aracı" olarak konumlandıran yaklaşımıyla örtüşmektedir. A1 ile B1 arasında anlamlı bir fark bulunmaması, Fantini'nin (2009) kültürlerarası yeterliliğin gelişiminde "maruz kalma süresi" ve "etkileşim derinliği" faktörlerinin önemini vurgulayan görüşleriyle örtüşmektedir. Başlangıç seviyelerinde, öğrencilerin bilişsel enerjileri büyük ölçüde temel dilsel ihtiyaçlara (dilbilgisi, temel iletişim) harcanmakta, bu da kültürel farkındalığın sistematik bir şekilde işlenmesini geciktirebilmektedir.

Nitel bulgular, nicel sonuçları zenginleştirerek sürece ilişkin içgörü sunmaktadır. "Kültürlerarası etkileşim" teması altında "yakın iletişim" ve "başka kültür öğelerini tanımak" kodlarının yüksek frekansları, öğrencilerin etkileşimi sadece bir gereklilik olarak değil bir kişisel gelişim fırsatı olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca, "kültürlerarası iletişimin geliştirdiği alanlar" başlığı altında "ufuk geliştirme" ve "empati geliştirme"nin ön plana çıkması dil öğreniminin ötesinde, bireyin dünya vatandaşlığı kimliği kazanmasına (Jackson, 2020, s.67) katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, dil yeterlilikleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, dil öğreniminin hem dilsel bir edinim süreci hem de karmaşık ve çok boyutlu bir kültürlerarası kimlik inşası süreci olduğunu göstermektedir. Araştırmanın en çarpıcı bulgusu, kültürlerarası duyarlılıktaki en belirgin sıçramanın orta-üst (B1) seviyeden ileri (C1) seviyeye geçişte yaşanmasıdır. Bu bulgu, Jackson (2018) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Jackson, dil öğrenen bireylerin kültürlerarası farkındalıklarında “kritik bir eşik” olduğunu ve bu eşikğin genellikle orta-üst düzeyden ileri düzeye geçişte aşıldığını belirtmiştir.

Nitel veriler, resmi dil eğitiminde özellikle öğretmenlerin “empatik dil” kullanımı ve «kültür elçisi» rollerinin bu süreci hızlandığını ve derinleştirdiğini açıkça ortaya koymuştur. Bu bulgu, Dervin’in (2016) vurguladığı “dil öğretmenlerinin kültürlerarası araçlar olarak rolleri” tezini destekler niteliktedir. Öğrenciler, dilsel bir iletişim aracı edinmenin ötesinde kendilerini ve diğer kültürleri yeniden yorumlama, empati kurma ve çok perspektifli düşünme becerileri kazanmışlardır. Ulaşılan sonuçlar, Baker’ın (2015) “kültürlerarası farkındalık” kavramını da desteklemektedir. Baker, dil yeterliliği arttıkça, öğrencilerin kültürel uygulamaları daha eleştirel bir şekilde değerlendirebildiğini ve kültürlerarası iletişimde daha esnek davranabildiğini ortaya koymuştur. C1 seviyesindeki öğrencilerin “empati geliştirme” ve “ufuk genişletme” becerilerinde gözlemlenen artış, bu bulguyu doğrulamaktadır. Ayrıca, Holmes & O’Neill’in (2012) kültürlerarası yeterlilik gelişiminde «yansıtıcı pratik»in önemine dair vurguları, nitel verilerde ortaya çıkan “özbilinç” ve “kültürlerarası karşılaştırma” temalarıyla örtüşmektedir.

Dil öğretimi, dilbilgisel doğruluğun ve iletişimsel yeterliliğin ötesine geçerek öğrenenlere kültürlerarası bir vizyon kazandırmayı hedeflemelidir. Bu çalışma, dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeğini bir kez daha teyit ederek TÖMER programlarının bu bütünsel anlayışla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.Öneriler

Müfredat Geliştirme: Dil öğretimi müfredatları, kültürlerarası duyarlılığı açık bir öğrenim çıktısı olarak entegre etmelidir. Özellikle B1 seviyesinden itibaren, «kültürlerarası karşılaştırma», «eleştirel kültürel olay incelemesi» ve «empatik dinleme» gibi becerileri doğrudan hedefleyen ders modüllerinin tasarlanması oldukça önemlidir.

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin kültürlerarası aracılık becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi kritiktir. Bu eğitimler, Bennett’in (1993) DMIS modeli ve Byram’ın (1997) beceri seti gibi teorik çerçevelerle desteklenmeli ve mikro-öğretim, rol oynama gibi uygulamalı yöntemler içermelidir.

Ortam ve Fırsatlar: Öğrencilerin edindikleri teorik farkındalığı pratiğe dökebilecekleri güvenli ortamlar yaratılmalıdır. Teorik farkındalığın pratik deneyimle desteklenmesi önerilmektedir. Gönüllülük projeleri, kültürlerarası diyalog kulüpleri ve kültür günleri gibi yapılandırılmış etkileşim fırsatları artırılmalıdır.

Materyal Tasarımı: Ders kitapları ve materyalleri, hedef dile ait tek tip kültürü sun-

mak yerine kültürel çeşitliliği yansıtan otantik metinler (haberler, blog yazıları, film sahneleri) içermelidir.

Verilerin çeşitlendirilmesi: Günlük ve portfolya tutma, gözlem ve çevrimiçi etki-
leşim analizleri gibi veri toplama yöntemleriyle kültürel deneyimlerin derinlemesine
incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Gelecek Araştırmalar: Bu çalışma, boylamsal bir desenle aynı öğrencileri izlemiştir.
Gelecek çalışmalar, kontrol gruplu deneysel desenler kullanarak kültür odaklı mü-
dahale programlarının (kısa süreli atölyeler vb.) etkililiğini test edebilir. Ayrıca, öğret-
menlerin kültürlerarası inanç ve uygulamalarını inceleyen nitel çalışmalar da alana
önemli katkı sağlayacaktır.

Ek 1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubuna İlişkin Detaylı Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Uyruk	Yaş	Eğitim Durum
Female	Türkmenistan	18	Lisans
Male	Moritanya	25	Master
Male	Nijerya	28	Doktora
Male	Endonezya	20	Lisans
Male	Özbekistan	18	Lisans
Male	Rusya	18	Lisans
Male	Filistin	19	Lisans
Male	Afganistan	20	Lisans
Male	Moğolistan	20	Lisans
Male	Bosna Hersek	19	Lisans
Male	Türkmenistan	20	Lisans
Male	Türkmenistan	18	Lisans
Male	Türkmenistan	21	Lisans
Female	Kazakistan	18	Lisans
Female	Kazakistan	18	Lisans
Female	Lesoto	24	Master
Female	El Salvador	19	Lisans
Female	Irak	33	Doktora
Female	Mısır	25	Master
Female	İran	20	Lisans
Male	Çad	32	Doktora
Male	Irak	32	Doktora
Male	Honduras	19	Lisans
Female	Meksika	26	Master

Kaynakça

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network*. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence* (pp. 3–15). M.E. Sharpe.
- Baker, W. (2015). *Culture and complexity through English as a lingua franca: Rethinking competences and pedagogy in ELT*. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1), 9–30. DOI: 10.1515/jelf-2015-0005
- Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. *Human Communication*, 1(1), 1–16. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=com_facpubs
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Language Policy Programme Education Policy Division Education Department. Strasbourg.
- Creamer, E. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Dervin, F., & Gross, Z. (2016). *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. Palgrave Macmillan.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fantini, A. E. (2009). *Assessing intercultural competence: Issues and tools*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n27>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). *Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices*. *Health Services Research*, 48(6), 2134–2156.
- <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York Basic Books.

- Hendrickson, B., Rosen, D. R. K., Aune (2011). *Intercultural connectivity: A study of international students' social networks*. Journal of International Students, 8(2), 1066–1085. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.141>
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*. International Journal of Intercultural Relations, 36(5), 707–718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>
- Jackson, J. (2020). *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge.
- Jackson, J. (2018). *Interculturality in international education*. Routledge.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). *Toward a definition of mixed methods research*. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112–133. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kecskes, I. (2020). *Interculturality and intercultural pragmatics*. In J. Jackson (Ed.), The Routledge handbook of language and intercultural communication (P. II, p. 8–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003036210>
- Kim, Y. Y. (2017). *Identity and Intercultural Communication*. In Y. Y. Kim (Ed.), The international encyclopedia of intercultural communication. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118783665>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Malinowski, B. (2015). *The dynamics of culture change: An inquiry into race relations in Africa*. Yale University Press. (Original work published 1945)
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2019). *Culture and emotion: Integrating biological universality with cultural specificity*. In D. Matsumoto & H. C. Hwang (Eds.), The handbook of culture and psychology (2nd ed., pp. 361–398). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190679743.003.0012>
- Nazlı, Ö. P., & Aşık, A. (2022). *Adaptation and validation of the intercultural sensitivity scale to Turkish EFL contexts and for young learners*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 16(1), 74–96. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1343056.pdf>
- Oberg, K. (1960). *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*. Practical Anthropology, 7, 177–182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- OECD (2025). *Organisation for Economic Co-Operation and Development*. <https://www.oecd.org/en/topics/international-student-mobility.html>
- Sapir, E. (1929). *The status of linguistics as a science*. Language, 5(4), 207–214. <https://doi.org/10.2307/409588>
- Tabak, H., Aksu-Dünya, B., & Şahin, F. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2017). *Cultural intelligence: Surviving and thriving in the global village (3rd ed.)*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. John Murray.
- UNESCO (2025). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* <https://www.unesco.org/en/articles/record-number-higher-education-students-highlights-global-need-recognition-qualifications>
- Usborne, E., & de la Sablonnière, R. (2014). *Understanding my culture means understanding myself: The function of cultural identity clarity for personal identity clarity and personal psychological well-being*. Journal for the Theory of Social Behaviour, 44(4), 436–458. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12061>
- Wang, W., & Zhou, M. (2016). *Validation of the short form of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS-15)*. International Journal of Intercultural Relations, 55(1–7). <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
- Ward, C. (1999). *Acculturation and Adaptation Revisited*. Journal of Cross-Cultural Psychology. <https://doi.org/10.1177/0022022199030004003>
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). *Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed*. Educational Psychologist, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Extended Abstract

Introduction

Learning a foreign language transcends the acquisition of communicative skills; it is a transformative process through which individuals engage with diverse cultures and reshape their worldviews. In an increasingly interconnected world shaped by globalization, migration, and digitalization, educational environments have become culturally diverse. For international students, learning the language of the host country involves cognitive, affective, and social adaptation as they negotiate the values, norms, and communication practices of both their own and the target culture. Accordingly, intercultural sensitivity should be regarded as a core component of language learning rather than an additional competency (Byram, 1997; Chen & Starosta, 2000). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2020) similarly conceptualizes learners as social actors who construct meaning within social contexts and recognizes intercultural interaction as an integral dimension of language competence.

The theoretical framework of the study draws on Bennett's (1993) Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), Chen and Starosta's (1997) conceptualization of intercultural sensitivity, and Kramsch's (1998) notion of the "third place." Collectively, these perspectives conceptualize intercultural sensitivity as a dynamic and developmental capacity shaped by experience, interaction, and reflection.

Despite increasing research on the relationship between language learning and intercultural development, important gaps remain. Much previous research has relied on cross-sectional designs and quantitative survey data, limiting understanding of how intercultural sensitivity develops over time and why changes occur. In addition, many studies have been conducted within single institutional contexts. It also remains unclear whether intercultural sensitivity develops linearly across proficiency levels or whether particular stages constitute critical developmental points.

Aim and Research Questions

This study investigates the developmental relationship between language proficiency and intercultural sensitivity among international students learning Turkish as a foreign language. Specifically, it examines changes in intercultural sensitivity across A1, B1, and C1 proficiency levels, explores learners' experiences of intercultural development through qualitative evidence, and integrates quantitative and qualitative findings to provide a comprehensive account of this developmental process.

The study addresses three research questions:

1. Do international students' intercultural sensitivity levels differ significantly across A1, B1, and C1 proficiency levels?
2. What qualitative patterns regarding intercultural sensitivity emerge across proficiency levels?

3. How and in what dimensions does language proficiency explain the development of intercultural sensitivity when quantitative and qualitative findings are considered together?

Method

A longitudinal mixed-methods design with concurrent quantitative and qualitative components was employed. Quantitative data were collected at three successive proficiency levels (A1, B1, and C1) over approximately nine months, enabling examination of developmental changes within participants. The qualitative component consisted of semi-structured interviews focusing on intercultural experiences, cultural awareness, communication practices, empathy, and self-reflection.

The study was conducted at Gazi University Turkish Language Teaching Research and Application Center (TÖMER) during the 2024–2025 academic year. The quantitative sample comprised 24 international learners aged 18–33 ($M = 22.08$, $SD = 4.88$), selected through purposive sampling. Participants represented diverse national backgrounds. The qualitative sample consisted of 13 participants selected from the quantitative group through maximum variation sampling.

Data were collected using a Personal Information Form, the Intercultural Sensitivity Scale (ISS), and a Semi-Structured Interview Form. The ISS, developed by Wang and Zhou (2016) and adapted into Turkish by Nazlı and Aşık (2022), consists of 15 items rated on a five-point Likert scale. The adaptation study reported strong validity and reliability evidence ($RMSEA = .048$, $CFI = .992$, $\alpha = .94$). In the present study, internal consistency was $\alpha = .75$, which was considered acceptable for exploratory research.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and paired-samples *t*-tests. Because three pairwise comparisons were conducted, a Bonferroni correction was applied, resulting in a significance threshold of $\alpha = .017$. Interview data were analyzed through thematic analysis, with codes independently verified by a second researcher (inter-rater reliability $r = .81$). Quantitative and qualitative findings were integrated through comparison, embedding, and connecting strategies.

Findings

The quantitative findings revealed a non-linear developmental pattern. No statistically significant difference was found between A1 and B1 ($t = -0.157$, $p = .877$), whereas intercultural sensitivity increased significantly from B1 to C1 ($t = -5.525$, $p < .001$). The A1–C1 comparison was also statistically significant ($t = -3.625$, $p = .001$). Effect sizes further supported this pattern: the A1–B1 change was negligible (Cohen's $d = 0.01$), while the B1–C1 transition showed a moderate effect ($d = 0.50$). The overall A1–C1 effect was small to moderate ($d = 0.33$). These results suggest that the most substantial developmental change occurred during the transition from intermediate to advanced proficiency.

The qualitative findings complemented the quantitative results. Five major themes emerged: Intercultural Interaction, Intercultural Differences, Effective Intercultural

Communication, Areas Developed Through Intercultural Communication, and Contribution of Formal Language Education to Intercultural Development.

Participants emphasized close communication, familiarity with other cultures, respect for differences, self-awareness, and intercultural comparison. Language, beliefs, lifestyle, eating habits, celebrations, and time management were identified as salient areas of cultural difference. Effective intercultural communication was associated with expressing ideas and emotions, active listening, simplifying expression, and non-verbal communication. Learners also reported broader perspectives, greater empathy, acceptance of different viewpoints, identity development, and professional development as outcomes of intercultural interaction. Formal language education was perceived as facilitating development through teaching methods, empathic language use, and teachers' roles as cultural ambassadors.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that intercultural sensitivity develops in meaningful association with language proficiency, but this development is not linear. The absence of significant change between A1 and B1, followed by a significant increase from B1 to C1, suggests a possible developmental threshold. Intercultural awareness may require a certain level of linguistic competence before learners can fully articulate, interpret, and reflect on cultural differences (Jackson, 2018; Deardorff, 2006).

The findings can be interpreted through Bennett's (1993) DMIS. Learners at lower proficiency levels may remain closer to ethnocentric orientations, in which cultural differences are minimized or interpreted through one's own cultural framework. At the C1 level, however, increased empathy and acceptance of different viewpoints suggest movement toward more ethnorelative orientations characterized by greater recognition and adaptation to cultural differences.

The findings also support Byram's (1997) model of Intercultural Communicative Competence, which conceptualizes language learning as involving not only linguistic knowledge but also knowledge, attitudes, interpretation, interaction, and critical cultural awareness. The qualitative findings concerning empathic language and teachers' cultural ambassador roles particularly highlight the importance of teachers as cultural intermediaries (Liddicoat & Scarino, 2013).

The lack of significant development between A1 and B1 may also be explained by learners' limited exposure to sustained intercultural interaction and the cognitive demands of acquiring basic linguistic competence. As linguistic processing becomes increasingly automatic at higher proficiency levels, learners may have greater cognitive resources available for interpreting cultural meanings, engaging with differences, and reflecting on intercultural experiences. This interpretation is consistent with the moderate effect observed during the B1–C1 transition.

The qualitative findings further indicate that learners perceive intercultural interaction as an opportunity for personal development rather than merely a requirement of language learning. The prominence of broadening perspectives and enhancing em-

pathy suggests that language education may contribute to broader forms of intercultural and global awareness. At the same time, the identification of teaching methods, empathic language use, and teachers' cultural intermediary roles demonstrates the importance of formal instruction in supporting this development.

Several limitations should be considered. The small sample size ($N = 24$) restricts generalizability, while the scale's internal consistency ($\alpha = .75$) was lower than that reported in the adaptation study. The research was conducted in a single institutional context, and approximately 36% participant attrition may have introduced bias. Moreover, developmental changes may have been influenced not only by formal language instruction but also by increasing exposure to the host culture and other experiences outside the classroom.

Despite these limitations, the study contributes to the conceptualization of intercultural sensitivity as a developmental construct characterized by critical thresholds rather than linear progression. The findings suggest that language programs should explicitly incorporate intercultural learning outcomes, particularly from the B1 level onward. Teacher education should emphasize cultural intermediary and intercultural communication skills, while instructional materials should incorporate authentic culturally diverse content and provide structured opportunities for intercultural interaction.

Future studies should replicate these findings with larger and more diverse samples, employ higher-reliability instruments, and use experimental or controlled designs to evaluate culture-focused interventions. Further qualitative research examining teachers' intercultural beliefs and practices may also provide valuable insights.

In conclusion, this longitudinal mixed-methods study provides evidence that intercultural sensitivity develops alongside language proficiency, with the most pronounced change occurring during the transition from intermediate to advanced proficiency. The findings reinforce the inseparable relationship between language and culture and suggest that language education should extend beyond grammatical and communicative competence to foster intercultural awareness, empathy, and the ability to engage constructively with cultural diversity.

Keywords: intercultural sensitivity; language proficiency; international students; Turkish as a foreign language; longitudinal mixed-methods research