

GENEL LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARININ SOSYO-EKONOMİK STATÜLERİ AÇIDAN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF GENERAL HIGH SCHOOL TEACHERS' MULTICULTURAL SELF-PERCEPTION IN TERMS OF THEIR SOCIO-ECONOMIC STATUS

Hülya PEHLİVAN¹

Özet

Bu çalışmanın amacı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının öğretmenlerin sosyo-ekonomik statüleri açısından incelemektir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin a) baba öğrenim durumu, b) baba mesleği, c) anne öğrenim durumu, d) anne mesleği, e) ailenin aylık gelir düzeyi ve f) ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardına bazında incelenmişlerdir. Araştırma Ankara ili merkez ilçelerde bulunan genel liseler üzerinde yürütülmüş ve 434 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplamak amacıyla Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla kullanılan ölçeğin alfa güvenirliği 0.92 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları a) baba öğrenim durumu, b) baba mesleği, c) anne öğrenim durumu, d) anne mesleği ve e) ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardına göre değişmemektedir. Öğretmen ailelerinin aylık gelir düzeyi bakımından ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, çokkültürlülük, çokkültürlü yeterlik algıları,

Abstract

This study aims at analysing the multicultural self-concepts of teachers employed in general high schools from the perspective of their socio-economic status. Within the scope of the research, analyses were done on the basis of a) teachers' father's educational status, b) their father's job, c) their mother's educational status, d) their mother's job, e) the level of their family income, and f) their standard of living compared to their family's standard of living. The research was conducted in the general high schools located in the central districts of Ankara, and a total of 434 teachers were reached for our purposes. The “Scale of Multicultural Efficacy Self-perception” developed by Başbay and Kağnıcı (2011) was employed for data collection. The Alpha reliability was found to be 0.92 for the scale used in data collection. The one-directional variance analysis and the Scheffe test were used for the analysis of the data. The results obtained displayed that teachers's perception of multicultural efficacy did not differ on the basis of a) teachers' father's educational status, b) their father's job, c) their mother's educational status, d) their mother's job, and e) their standard of living in comparison to their family's standard of living. On the other hand, significant differences were found in terms of their levels of monthly income.

Key Words: teachers, culture, multiculturalism, multicultural education

1.GİRİŞ

Toplumsal yaşam çeşitli rolleri içerir ve bu rollerden biri de İnsanların toplum içindeki yerlerini belirleyen hususlardan biri olan mesleklerdir. Meslek, bireyin sosyal ve ekonomik

¹ Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hulyapeh@hacettepe.edu.tr

yaşamında sorumluluk yüklenmesiyle meydana gelen yaşamsal bir etkinlik olgusudur ve toplumsal yaşamın gereği bireylerin ilgi ve yetenekleri ile ortaya çıkar (Erden, 1998). Öğretmenlik mesleği ise “eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanı” olarak tanımlanmaktadır (Ada ve Ünal, 1999; Camadan ve Duysak, 2010). Türk toplumunda, öğretmen eskiden beri yalnızca bilgi aktaran, öğreten ve eğiten bir kimse değildir aynı zamanda toplum için bir önder, bir rehber, bir planlayıcı, problem çözücü, teşvik edici, bütünleştirici ve kaynaştırıcı gibi bir takım roller de öğretmene yüklenmiştir (Gerek, 2006). Bu rollerin en önemlilerinden biri de toplumun ulaşmış olduğu kültürel düzeyin genç nesillere aktarılmasıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler, her zaman genç kuşaklara toplumun kültürel değerlerini, bilgi ve becerilerini aktarmada önemli bir yere sahip olmuşlardır (Hoşgörür, Kılıç ve Dündar, 2002). Bu özellikleri nedeniyle öğretmenler hem kültürün aktarıcısı hem de kültüre duyarlı kişiler olmuşlar ve bu yönleriyle de anılmışlardır.

Literatür incelendiğinde kültür kavramına ilişkin birçok tanıma ulaşmak mümkündür. Örneğin, Şahin (2011) kültürü bir toplumun üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, gelenek, sanatsal faaliyet, hukuk, ahlaki değerler ile diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün olarak görürken, Peterson (1991) kültürü ırk, uyruk, etnik köken, dil ve din gibi etnoğrafik değişkenlerin yanı sıra yaş, cinsiyet ve yaşanan yer gibi demografik değişkenler; sosyal, eğitim ve ekonomik gibi statüye ilişkin değişkenler; ve resmi ve gayri resmi ilişkileri de kapsayacak şekilde tanımlamaktadır (Demir, 2012). Özhan (2006) ise kültürü, insanlığın tarihsel birikiminin, güncel değerler, yaratımlar ve ürünlerinin, geleceğe yönelik tasarımlar ve eğilimlerinin toplamı veya anlatımı biçiminde tanımlamaktadır. Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, bir toplumun yaşama biçimi, içinde yaşanan toplumun bireye kazandırdıkları, bilimsel ve toplumsal yaşama, düşünme ve davranış biçimi, doğada var olanlara karşı insanın oluşturdukları ve öğrenilen davranış kalıpları gibi çeşitli özellikler kültür kavramının içerisinde yer almaktadır (Şişman, 2002; Tamer Gencer, 2011). Kısaca, kültür kavramı incelendiğinde üç kritik özelliği ile anlaşılmaktadır; a) bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin tümüdür, b) doğanın yarattıklarına karşın insanoğlunun ortaya koyduğu her şeydir, c) insanlık tarihi boyunca ortaya konulan tüm değerleri içine alan bütünleştirici bir kavramdır.

Kültürün bir diğer özelliği ise hem genel hem de bölgesel olmasıdır. Genel kültür insanlığın oluşturduğu ve dünyanın hemen hemen her tarafında geçerli olan bir kültürdür. Genel kültür, evrensel değerleri içeren bilim, bilgi ve sanatı içermekte ve tüm insanların ve toplumların ortak malı haline gelmiş unsurları içinde barındırmaktadır (Güvenç, 1994; Durugönül, 2012). Bölgesel kültür yaşanan bölgeye göre farklılıklar göstermektedir. Dünyanın farklı bölgelerinde yer alan insan gruplarının farklı geleneklere, göreneklere, yaşam tarzlarına, toplumsal kurumlara, ahlak ve hukuk normlarına ve hatta inanç sistemlerine sahip olmaları bölgesel farklılıklarla açıklanabilir (Özhan, 2006; Başbay ve Bektaş, 2009). Kısaca, her kültürün ortak bir yanı vardır ama aynı kültür içinde insan topluluklarının ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo- ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirdikleri de bilinen bir gerçektir denilebilir (Cırık, 2008). Fay (2001) ise kültürlerin tutarlı, homojen, tek sesli ya da kendi içlerinde barışık olmadığını, çok dilli,

çatışık, değişebilir ve açık olduğunu da ifade etmektedir (akt: Başbay ve Bektaş, 2009). Bir toplum içerisinde farklı yaşam tarzlarına sahip olan insanların varlığı bazen beraberinde çatışmayı getirebilir. Bu çatışmayı ortadan kaldırmanın en etkili yolu “çokkültürlü toplum” kavramını kabul etmek ve farklı yaşama biçimine sahip insanlara saygı ve hoşgörü göstermektir.

Bir toplum iki ya da daha fazla farklı yaşama tarzına sahip gruptan oluşuyorsa bu topluma “çokkültürlü toplum” denilmektedir. Özhan (2006)’a göre kültür bir çelişkiler yumağıdır ve uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımsızlığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli çirkini, yok olanı-varolanı içine alır. Bu da bir toplum içinde denge ve dengesizlik, uyum ve uyumsuzluk gibi sorunları beraberinde getirir. Ancak, çok kültürlü toplumlar bir arada yaşarken çatışmalar ve bunalımlar yaşayabildikleri gibi etkin bir iletişim ortamı da oluşturabilmektedir (akt: Tamer Gencer, 2011). Zaten, çokkültürlülükteki temel amaç bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve karmaşayı engellemeye çalışmaktır (yakışır, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011). Kültürler arasında çıkabilecek çatışma ve karmaşayı engellemek için o toplum bir yandan çok kültürlü toplumu bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken bir yandan da farklılıkları tanıyan bir politik yapı geliştirmek zorundadır (Parekh, 2002). Ayrıca çok kültürlü bir toplumda, o toplumda yaşayan farklı kültürlerden grupların eşit şartlar altında korunması ve diğer gruplarla eşit şartlarda yaşaması temel alınmaktadır (Yalçın, 2002). Diğer bir ifadeyle, Çokkültürlü toplum, farklı köken, dil, geçmiş ve dinsel aidiyeti olan insanların ne haksızlığa uğrayarak ne de imtiyazlı olarak yaşadığı bir toplumu ifade eder (Miksch, 1989; akt: Schulte, 1992; akt: Durugönül, 2012).

Doytcheva (2009) çokkültürlülüğü “geçici olarak, modern demokrasilerin, kurumlarını yeniden biçimlendirerek ve kişilere farklılıklarını geliştirmek ve aktarma imkanı vererek farklı kültürlerin tanınması gerektiği düşüncesini temele alan tarihsel bir siyasi program, entelektüel tartışma ve pratik deneyim bütünü” olarak tanımlamaktadır (Doytcheva, 2009; Durugönül, 2012). Çokkültürlülükteki amaç bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve karmaşayı engellemektir. Bütün bu çabalar, birlikte yaşamak ve bir arada barış içinde yaşayan, eşit haklara sahip bireylerin toplumda huzurunu sağlamak içindir (Yakışır, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011). Parker da farklılık ve birliğin birlikte sürdürülmesinin önemi üzerinde durmakta ve “farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise Balkanlaşmaya ve ulus devletin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” (Parekh, 2002; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) demektedir.

Çok kültürlülük yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin bir arada yaşamasıdır (APA, 2002). Çok kültürlü eğitim ise yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklere bağlı farklılıkların farkına varılması, bunların normal olduğunun kabul edilmesi ve bu farklılıklara saygı ve hoşgörü sağlanmasına yönelik verilen eğitimidir (Bank ve Bank, 1993; akt. Herring ve White, 1995; Polat, 2009). Hidalgo ve arkadaşlarına (1996) göre, çok kültürlü eğitim, çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Sultana (1994) ise çok kültürlü eğitimi, çok

farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreç olarak tanımlamaktadır (akt: Demir, 2012). Bu yazarların görüşleri doğrultusunda, kültürel farkındalık oluşturma, çoklu bakış açısı geliştirme, demokratik toplum yapısını benimseme, önyargılara ilişkin eleştirel düşünmeyi sağlama, hümanist bir yaklaşımla her türlü ayrımcılığı reddetme gibi bilgiler, beceriler ve tutumlar ancak ve ancak çokkültürlü eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilebilecek hedeflerdir (akt: Demir, 2012) denilebilir. Özetle söylemek gerekirse, çokkültürlü eğitim savunucuları, bütün öğrencilerin ırkları, etnik kökenleri, dilleri, dinleri, cinsiyetleri, kültürel geçmişleri, sosyo-ekonomik statüleri hatta cinsel tercihleri dikkate alınmaksızın fırsat eşitliğine sahip bir okul ve eğitim ortamı sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Parekh (2002) sadece kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrencinin, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemeyeceğini vurgularken (Coşkun, 2012), Banks (1995) ise etkili bir çokkültürlü eğitimin, içerik entegrasyonu, bilginin yapılandırılması süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güç kazandırma olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtir. Buna karşın, Gay (1994) çok kültürlü eğitimin amaçlarını, (1) eğitimde eşitlik ve mükemmellik, (2) değerleri ve tutumları açıklama, (3) çok kültürlü sosyal destek, (4) temel yetenek kazanımı, (5) kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek ve (6) kişisel gelişim başlıkları altında ele almaktadır. Açıklanmış ise (2010) çokkültürlü eğitimin temel ilkelerini, a) sosyal adalet, b) eğitimde fırsat eşitliği, c) eğitim ortamında kültürün önemini ve etkisini anlama, d) diğer kültürlerle karşı önyargıyı azaltma, f) okul ve eğitim ortamını çokkültürlü ilkelere göre oluşturma ve g) fırsat eşitliği ve kültürel öğeleri düşünerek öğretim yapmak olarak belirlemiştir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için, çok kültürlü eğitimin, kadro düzeni ve yapısı, eğitim araçları, program, değerlendirme süreçlerinde kültürel farklılıklara saygıya dayalı politikaları ve uygulamaları içermesi gerekmektedir (Grant, 1977; Akt: Gay, 1994; akt: Polat, 2009).

Çok kültürlü eğitim programlarının başarıyla uygulanmasında ve çok kültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğretim yapılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çok kültürlü eğitim için her eğitimci önce kendi kültürel kimliğini tanımalı ve farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin kültürlerini öğrenmelidir (McCarthy, 1990; akt: Arsal, 2010). Bu anlayış çerçevesinde, öncelikle öğretmenlerin kendi sosyokültürel kimliklerini araştırmaları gerekmektedir. Öğretmen, “Sosyal ve kültürel açıdan ben kimim?”, “Hangi sosyal ve kültürel gruplara aidim?”, “Bu gruplara bağlılık düzeyim ne?”, “Bu gruplara ait olmak kişisel ve ailevi geçmişimi nasıl şekillendirmiştir?” gibi sorular üzerinde düşünülmelidir (akt: Başbay ve Bektaş, 2009). Bu konuda netleşen bir öğretmenin sınıf ortamında uygulayacağı bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlar; a) öğrencileri tanımak ve farklılıklara inanmak, b) önyargıları en az düzeye indirmek, c) tüm öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer vermek, d) aile katılımını sağlamak, e) sosyal becerilerin gelişmesine yardımcı olmak, f) sınıf ortamında etkileşime yer veren etkinlikleri uygulamak, g) adalet ve özen gösterme kavramları üzerine çalışmalar tasarlamak, h) çokkültürlülüğe ilişkin alanyazını takip etmek, i) kendi kültürünü yansıtmak ve k) eleştirel düşünmeyi destekleyici sorular sormak olarak sıralanmaktadır (akt: Başbay ve Bektaş, 2009).

Çokkültürlü eğitime dayalı öğretim yapan öğretmenlerin öncelikle farklı etnik grupların kültürel değerlerinin ve öğrenilmiş davranışların nasıl şekillendirileceğini ve farklı etnik gruplara mensup öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmak için sınıf içi etkileşimlerinin nasıl yapılacağına ilişkin eğitim programı hazırlamaları gerekmektedir. Bu eğitim programları çeşitli etnik grupların dil yapılarının yanı sıra bağlamsal etmenler, kültürel nüanslar, söylem özellikleri, mantık ve ritim, sunum, sözcüğün kullanımı, konuşmacıların ve dinleyicilerin rol özellikleri, tonlama, jest ve beden hareketleri gibi özellikleri kapsamalıdır (Gay, 2001) Banks'e (2002) göre çok kültürlü eğitim programları etnik, cinsiyet ve kültürel grupların yaşantılarını yansıtan materyaller, etkinlikler, konular ve kavramları da içermelidir. Çok kültürlü eğitim programları aynı zamanda her bir öğrencinin bir bütün olarak gelişimini ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını sağlamalıdır (Jackson, 2004; Grant, 1977; akt: Arsal, 2010). Ayrıca, çokkültürlü eğitim yapan öğretmenler, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle ahlaki, duygusal, akademik bir ortaklık kurmalı ve bu ortaklık saygı, onur, dürüstlük, kaynak paylaşımı ve öğrencinin eğer çaba gösterirse başarılı olabileceğine ilişkin derin bir inancını içermelidir (Gay, 2001).

Araştırmanın Gerekeçesi

Çokkültürlülük; postmodernizmin ardından kullanılmaya başlayan tanımlardan biridir (Erzurumlu, 2008) ve günümüzde sosyolojiden siyaset bilime, felsefeden eğitim bilime çeşitli boyutlarıyla tartışılan bir disiplin alanı haline gelmiştir (Kymlicka, 1998; Yazıcı ve Diğer., 2009; Çoşkun,2012). Çokkültürlü eğitim, artık toplumların homojen olmadığı, bu nedenle kültürel çeşitliliğin iyi olarak algılanması tezine dayandırılmaktadır. Yani, çokkültürcü söylemlerde temel amaç, farklılıkların tanınıp hoş görülmesi yoluyla ahenkli ve verimli bir toplumun yaratılmasıdır (Yalçın, 2002). Eğitim açısından bakıldığında, öğretmenler sınıf ortamında farklı etnik, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelime ve sosyal sınıfa sahip öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Bu farklılıkların sınıf ortamında çatışmaya yol açmaması ve farklı etnik, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelime ve sosyal sınıfa sahip öğrencilerin kendi yeteneklerini maksimum düzeyde geliştirebilmesi ve akademik başarılarını üst düzeye çıkarabilmeleri için çokkültürlü eğitime uygun sınıf ortamı düzenlemede ve uygulamada başarılı olmaları ve belirtilen kültürel çeşitliliğe sahip insanlarla nasıl iletişim kurabileceğine ilişkin yeterli duygusuna sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışmayla, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin kendilerini çokkültürlü eğitime hazır olup olmadıkları değerlendirilmeye çalışılmaktadır.

Alt Problemler

1. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik algısı baba öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
2. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik algısı baba mesleğine göre değişmekte midir?
3. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik algısı anne öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

4. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik algısı anne mesleğine göre değişmekte midir?

5. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik algısı ailenin aylık gelir durumuna göre değişmekte midir?

6. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik algısı ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardına göre değişmekte midir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994).

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara Merkez İlçelerde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yeni mahalle) bulunan genel liselerde görev yapmakta olan 265' i kadın, 169'u erkek olmak üzere toplam 434 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken merkez ilçelerde bulunan okul sayısı ve öğretmen yoğunluğu dikkate alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 31'si olumlu, 10'u olumsuz olmak üzere toplam 41 maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır ve Farkındalık (16 madde), Beceri (16 madde) ve Bilgi (9 madde) olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan 205, kararsızlık durumunda ise 123'tür. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve birinci boyut faktör yüklerinin .34 ile .75 arasında, ikinci boyut faktör yüklerinin .35 ile .68 arasında, üçüncü boyut faktör yükü .52 ile .72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği (Cronbach Alpha) iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısının 0.85, "Beceri" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısının 0.91, "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısının 0.87 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0.95 olarak belirlenmiştir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bu çalışmada yapılan güvenilirlik hesaplama çalışması sonucunda "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısının 0.85, "Beceri" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısının 0.83, "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısının 0.86 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri

de 0.92 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulardan yola çıkarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu ve araştırma amaçlı kullanmaya uygun olduğu söylenebilir.

3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS. 15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığı test etmek için Scheffe testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Çok Kültürlülük Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Puan Ortalama ve Standart Sapmaları ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÇKYA	Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	F	P
Farkındalık	Okuma yazma biliyor	64	4,03	0,56	0,265	0,851
	Temel eğitim	212	4,02	0,56		
	Lise	87	4,08	0,56		
	Üniversite	71	4,02	0,47		
Beceri	Okuma yazma biliyor	64	3,89	0,58	1,208	0,306
	Temel eğitim	212	3,76	0,56		
	Lise	87	3,82	0,50		
	Üniversite	71	3,76	0,49		
Bilgi	Okuma yazma biliyor	64	3,80	0,59	0,286	0,835
	Temel eğitim	212	3,81	0,62		
	Lise	87	3,78	0,57		
	Üniversite	71	3,87	0,60		
ÇKYA (Toplam)	Okuma yazma biliyor	64	3,93	0,50	0,282	0,838
	Temel eğitim	212	3,87	0,50		
	Lise	87	3,91	0,44		
	Üniversite	71	3,88	0,43		

Tablo 1.de genel liselerde görev yapan öğretmenlerin baba öğrenim durumuna göre çok kültürlülük yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalama ve standart sapmaları ile tek yönlü

varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo'da yer alan sonuçlara göre baba öğrenim durumu hem farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında hem de toplam puanlarda ayırt edici bir etmen değildir. Bu sonuçlara dayalı olarak baba öğrenim durumunun öğretmenlerin çok kültürlülük yeterlik algısını etkileyen bir etmen olmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Baba Mesleği Değişkenine Göre Çok Kültürlülük Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÇKYA	Baba Mesleği	N	\bar{x}	Ss	F	P
Farkındalık	İşçi	125	4,05	0,54	0,637	0,530
	Memur	160	4,06	0,56		
	Serbest meslek	149	4,00	0,54		
Beceri	İşçi	125	3,78	0,59	0,582	0,559
	Memur	160	3,82	0,51		
	Serbest meslek	149	3,76	0,53		
Bilgi	İşçi	125	3,76	0,65	2,812	0,061
	Memur	160	3,90	0,58		
	Serbest meslek	149	3,76	0,57		
ÇKYA (Toplam)	İşçi	125	3,88	0,51	1,165	0,313
	Memur	160	3,93	0,46		
	Serbest meslek	149	3,85	0,47		

Tablo 2. genel liselerde görev yapan öğretmenlerin baba mesleği değişkenine göre çok kültürlülük yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalama ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan öğretmenlerin babalarının mesleğinin hem farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında hem de toplam puanlar üzerinde ayırt edici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin babalarının mesleğinin çok kültürlülük yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çok Kültürlülük Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Puan Ortalama ve Standart Sapmaları ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÇKYA	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	F	P
Farkındalık	Okuma yazma biliyor	157	4,07	0,55	0,367	0,777
	Temel eğitim	216	4,02	0,57		
	Lise	44	3,99	0,47		
	Üniversite	17	4,01	0,46		
Beceri	Okuma yazma biliyor	157	3,85	0,54	1,534	0,205
	Temel eğitim	216	3,77	0,53		
	Lise	44	3,70	0,50		
	Üniversite	17	3,64	0,70		
Bilgi	Okuma yazma biliyor	157	3,80	0,59	0,279	0,841
	Temel eğitim	216	3,83	0,60		
	Lise	44	3,74	0,60		
	Üniversite	17	3,84	0,76		
ÇKYA (Toplam)	Okuma yazma biliyor	157	3,93	0,48	0,674	0,568
	Temel eğitim	216	3,88	0,49		
	Lise	44	3,82	0,42		
	Üniversite	17	3,83	0,49		

Tablo 3. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin anne öğrenim durumu değişkenine göre çok kültürlülük yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalama ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan öğretmenlerin anne mesleğinin hem farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında hem de toplam puanlar üzerinde ayırt edici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin annelerinin öğrenim durumunun öğretmenlerin çok kültürlülüğe olan bakış açısını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4. Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Anne Mesleği Değişkenine Göre Çok Kültürlülük Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÇKYA	Anne Mesleği	N	\bar{x}	Ss	F	P
Farkındalık	İşçi	17	4,03	0,59	0,141	0,935
	Memur	24	4,01	0,44		
	Serbest meslek	24	4,10	0,59		
	Çalışmıyor	369	4,03	0,55		
Beceri	İşçi	17	3,74	0,53	0,218	0,884
	Memur	24	3,82	0,55		
	Serbest meslek	24	3,86	0,51		
	Çalışmıyor	369	3,78	0,54		
Bilgi	İşçi	17	3,61	0,50	0,923	0,429
	Memur	24	3,91	0,68		
	Serbest meslek	24	3,75	0,61		
	Çalışmıyor	369	3,82	0,60		
ÇKYA (Toplam)	İşçi	17	3,83	0,47	0,166	0,920
	Memur	24	3,91	0,45		
	Serbest meslek	24	3,93	0,43		
	Çalışmıyor	369	3,89	0,49		

Tablo 4. genel liselerde görev yapan öğretmenlerin anne mesleği değişkenine göre çok kültürlülük yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalama ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan öğretmenlerin annelerinin mesleğinin hem farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında hem de toplam puanlar üzerinde ayırt edici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin annelerinin mesleğinin çok kültürlülük yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Aylık Gelir Değişkenine Göre Çok Kültürlülük Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Puan Ortalama ve Standart Sapmaları ile Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

ÇKYA	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Farkındalık	Ortalama altında	72	4,12	0,55	1,462	0,233	Yok
	Orta	325	4,03	0,53			
	Ortanın üstü	37	3,93	0,63			
Beceri	Ortalama altında	72	3,90	0,55	4,664	0,010*	*Orta ile orta üstü
	Orta	325	3,79	0,51			* ortalama altı ile orta üstü
	Ortanın üstü	37	3,57	0,70			
Bilgi	Ortalama altında	72	3,96	0,60	2,639	0,073	Yok
	Orta	325	3,78	0,60			
	Ortanın üstü	37	3,82	0,51			
ÇKYA (Toplam)	Ortalama altında	72	4,00	0,49	3,148	0,044*	* ortalama altı ile orta üstü
	Orta	325	3,88	0,46			
	Ortanın üstü	37	3,77	0,55			

*p<0.05

Tablo 5'te ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aylık gelir değişkenine göre çok kültürlülük yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalama ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin ailelerinin aylık gelir düzeyi farkındalık boyutunda fark yaratmazken, beceri boyutunda orta düzey ile ortanın üstü düzeyi arasında orta düzey lehine ve ortanın altı ile orta üstü düzey arasında ortanın altı lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine, bilgi boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmezken, ölçeğin geneline ilişkin olarak da orta altı ile orta üstü düzey arasında ortanın altında düzey lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Tablodan elde edilen veriler doğrultusunda, ailesinin gelir düzeyi ortalamasının üzerinde olan öğretmenlerin çok kültürlülük ile en az ilgilenen grup olduğu, alt gelir grubuna mensup öğretmenlerin ise çok kültürlülük ile en çok ilgilenen grup olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Ailelerine Kıyasla Sahip Oldukları Yaşam standardı Değişkenine Göre Çokkültürlülük Yeterlik Algısı Puan Ortalama ve Standart Sapmaları ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÇKYA	Yaşam Standardı	N	\bar{x}	Ss	F	p
Farkındalık	Daha iyi	177	4,05	0,56	0,782	0,458
	Aynı	197	4,01	0,53		
	Daha kötü	60	4,11	0,57		
Beceri	Daha iyi	177	3,83	0,57	1,413	0,244
	Aynı	197	3,74	0,50		
	Daha kötü	60	3,83	0,56		
Bilgi	Daha iyi	177	3,84	0,60	0,861	0,424
	Aynı	197	3,77	0,54		
	Daha kötü	60	3,86	0,76		
ÇKYA (Toplam)	Daha iyi	177	3,92	0,50	1,276	0,280
	Aynı	197	3,85	0,44		
	Daha kötü	60	3,94	0,54		

Tablo 6 da genel liselerde görev yapan öğretmenlerin kendi ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardı değişkenine göre çok kültürlülük yeterlik algısı ölçeğine ilişkin puan ortalama ve standart sapmaları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yaşam standartları hem farkındalık, beceri, bilgi alt boyutlarında hem de genel boyutta öğretmenlerin çok kültürlülüğe olan bakış açısını faktör değildir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin çokkültürlülüğü yeterlik algısı ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardı ile bağlantılı değildir.

SONUÇLAR, YORUMU VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Ankara ilinde bulunan genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlilik algılarının a) baba öğrenim durumuna, b) baba mesleğine, c) anne öğrenim durumuna, d) anne mesleğine, e) ailesinin aylık gelir düzeyine ve f) öğretmenlerin ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardına göre incelemek amacıyla yapılmıştır. 434 öğretmen üzerinde yapılan araştırmaya göre;

1. Ankara ilinde bulunan genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlilik algılarının a) baba öğrenim durumuna, b) baba mesleğine, c) anne öğrenim durumuna, d) anne mesleğine ve e) öğretmenlerin ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardına göre değişmediği bulunmuştur. Bu sonuç, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlilik algılarını a) baba öğrenim durumu, b) baba mesleği, c) anne öğrenim durumu, d) anne mesleği ve e) öğretmenlerin ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardı gibi ailesel faktörlerin etkilemediğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden,

çokkültürlülük yeterlik algısını kişinin sahip olduğu aile geçmişinden değil, kişinin bizzat kendisinden ve kendi eğitim yaşantılarından aramak yararlı olacaktır.

2. Ankara ilinde bulunan genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlilik algılarının ailesinin aylık gelir düzeyine anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur. Tablo incelendiğinde, farkındalık ve bilgi alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Beceri alt boyutunda, orta düzey ile ortanın üstü düzeyi arasında orta düzey lehine ve ortanın altı ile orta üstü düzey arasında ortanın altı lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da orta altı ile orta üstü düzey arasında ortanın altında düzey lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Tablodan elde edilen veriler doğrultusunda, ailesinin gelir düzeyi ortalamanın üzerinde olan öğretmenlerin çok kültürlülük ile en az ilgilenen grup olduğu, alt gelir grubuna mensup öğretmenlerin ise çok kültürlülük ile en çok ilgilenen grup olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuca dayalı olarak gelir düzeyi düşükçe, öğretmenlerin kültür üzerinde daha çok düşündükleri ve kültürü daha çok sorguladıkları gerçeği de ortaya çıkmaktadır denilebilir.

Ülkemizde çokkültürlülük her geçen gün kendini daha da fazla hissettirmektedir. Bu nedenle, farklı okullarda ve değişik kademelerde çokkültürlülük ve bunun eğitime yansımaları üzerinde ciddi çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Açıkalın, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim. *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (11. 05. 2013).

Ada, S ve Ünal, S (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi. Yayın No:13. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practise, and organizational change for psychologists. 21 Ocak 2013, <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>.

Arsal, Z. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim İhtiyaçları. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. 16-18 Mayıs 2010. Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.

Başbay, A ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*. Vol:34. Sayı: 152. 30-43.

Başbay, A ve Kağnıcı, D.Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 36. Sayı:161. Sayfa: 199-212.

Banks, J.A (1995). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. In J.A.

Banks , J.A (2002). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*. 4-8.

Camadan, F ve Duysak, A (2010). Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010. Antalya / Turkey.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 27-40.

Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34, 33- 41.

Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies*. Vol:7/4, 1453-1475.

Doytcheva, M (2009). *Çokkültürlülük*. (Çev. Tuba Akıncılar Onmuş). İstanbul: İletişim Yayınları.

Durugönül, E. (2012). Çokkültürlülüğü Yeniden Tanımlamak: Almanya Örneği. *Contemporary Online Language Education Journal*. 2(2), 17-28.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erzurumlu, S. (2008). Çokkültürcülük Politikası ve Kanada’da Çokkültürcülük. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gay, G. (1994). A Synthesis of scholarship in Multicultural education. [Online] 13 Kasım 2006. URL <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>.

Gay, G. (2001). Preparing For Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol: 53, No:2, 106-116.

Grand, N. (1997). Some Problems of Identity and Education: A Comparative Examination of Multicultural Education. *Comparative Education*. Taylor & Francis, Ltd. Vol:33., No: 1. Pp: 9-28.

Gerek, R. (2006). Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güvenç, B. (1994). *Kültür ve İnsan*. (Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hoşgörür, V., Kılıç, Ç ve DüNDAR, H. (2002). Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 91-100.

Herring, R.D & White, L.M (1995) School counselors, teachers, and culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural Education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65. 28 Kasım 2006 tarihinde EBSCOhost veri tabanından alınmıştır.

Jackson, R (2004) Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural education*, 15(1), 30-35.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3 A Araştırma, Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. (Çev: Abdullah Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

McCarthy, C. (1990). Multicultural education, minority identities, textbooks, and the challenge of curriculum reform. *Journal of Education*. 172(2), 118-129.

Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*. 1(1), 154-164.

Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education's understanding and Knowledge in freshman level preservice . Annual Meeting of The Mid-South Educational research Association. ERIC Digest ED 117413813262

Şahin, A.E. (2011). *Meslek ve Öğretmenlik*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed: Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Tamer Gencer, Z. (2011). Çok Kültürlü Toplumlarda İletişim: Divriği Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. Sayı:1, 186- 205.

Yakışır, A.N. (2009). Modern Bir Olgu Olarak Çokkültürlülük. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:26. No: 1. 45-60.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

EXTENDED SUMMARY

Culture is defined as the sum total of the historical accumulation, current values, creations and products, future-oriented designs and inclinations of humanity or as the description of those. If a society is composed of two or more distinct lifestyles, it is referred to as a “multicultural society”. Multiculturalism is the cohabitation of such properties as age, sexual orientation, disability, social class, ethnicity, religion, native language and cultural features. Multicultural education, however, is the education offered to ensure the discernment of the differences in age, sexual orientation, disability, social class, ethnicity, religion, native language and cultural properties; and the respect and tolerance for these differences. Teachers have important missions in the successful implementation of multicultural education programmes as well as in conducting teaching conforming to the principles of multicultural education. Teachers, acting as the transmitters of culture, need to be acquainted with multicultural education and to design teaching activities suited to the structure of multicultural education for a healthy social life. This study examines the effects of teachers’ familial factors on their perceptions of multicultural efficacy, and it seeks answers to the following questions:

1. Do the general high school teachers’ perceptions of multicultural efficacy differ on the basis of their father’s educational status?
2. Do the general high school teachers’ perceptions of multicultural efficacy differ on the basis of their father’s job?
3. Do the general high school teachers’ perceptions of multicultural efficacy differ on the basis of their mother’s educational status?
4. Do the general high school teachers’ perceptions of multicultural efficacy differ on the basis of their mother’s job?
5. Do the general high school teachers’ perceptions of multicultural efficacy differ on the basis of their family income?
6. Do the general high school teachers’ perceptions of multicultural efficacy differ on the basis of their standard of living compared to their family’s standard of living?

This current study utilises the general survey model, one of the methods of descriptive study. The study group was composed of 434 teachers, 265 of whom were female and 169 of whom were male, working in the general high schools located in the central districts of Ankara. The “Scale of Multicultural Efficacy Self-perception” developed by Başbay and Kağnıcı (2011) was employed as the tool of data collection. The data were then put to computer and were analysed on the SPSS. 15 package programme. The t test was used in the comparison of groups of two whereas one-directional variance analysis was used in the comparison of groups of more than two.

The results obtained from the research that had been conducted with 434 teachers demonstrated that the general high school teachers’ perceptions of multicultural self efficacy did not differ on the basis of a) their father’s educational status, b) their father’s job, c) their mother’s educational status, d) their mother’s job, and e) their standard of living compared to their family’s standard of living. Yet the finding also revealed that their perceptions of multicultural efficacy differed significantly on the basis of their family’s monthly income levels.