

İdin, Ş., Aydoğdu, C. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyal Adalet ve Eşitlik Perspektifinde Fen Bilimleri Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1328-1349.

Geliş Tarihi: 26/01/2017

Kabul Tarihi: 15/08/2017

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ADALET VE EŞİTLİK PERSPEKTİFİNDE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER*

Şahin İDİN**
Cemil AYDOĞDU***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntem olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlere sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin olarak altı soru yöneltilmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye'nin yedi bölgesinin her birinden iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin %92.86'sı Türkiye'de Fen Bilimleri dersi kapsamında sosyal adaletin olmadığını ve öğretmenlerin tamamı dersin öğretimi kapsamında eşitlik olmadığını görüşünü ortaya koymuşlardır. Fen bilimleri eğitiminde sosyal adalet ve fırsat eşitliği kavramları ile ilgili olarak öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında bu kapsamda dersler verilmesi öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eşitlik, fen bilimleri, nitel araştırma, sosyal adalet

THE VIEWS OF SCIENCE TEACHERS IN THE PERSPECTIVE OF SOCIAL JUSTICE AND EQUITY RELATION TO SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to define science teachers' views relation to social justice and equity concepts. In this study, a qualitative method is designated. For this purpose, six questions were asked to the science teachers regarding social justice and equity, via a developed semi structured interview form. Within the scope of this study, it was studied with totally 14 science teachers, that two science teachers from every region of Turkey contributed to the study. Content analyses technique was used to analyze the data of the study. According to obtained data, %92.86 of science teachers do not believe that there is not any social justice in the scope of science course and all of them told that they do not think that there is equity within science teaching. It can be recommended that there can be given some courses regarding social justice and equity to the science teachers during their undergraduate education while they are at the university.

Key Words: Equity, qualitative research, science, social justice

* Bu çalışma, 5. Dünya Bilim ve Teknoloji Eğitimi Konferansı (World STE2016)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Milli Eğitim Bakanlığı, sahinidin@hotmail.com

*** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, caydogdu@hacettepe.edu.tr

1.GİRİŞ

Zamanın ilerlemesine bağlı olarak toplumların yaşantılarında değişimlerin ve yeniliklerin olması kaçınılmazdır. Toplumları oluşturan bireylerin topluma entegre olmalarında eğitim çok önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim süreçlerinde her öğrencinin eşitlik bağlamında, eğitimin araçlarından sosyo-ekonomik faktörler kapsamında eşit biçimde yararlanamamaktadır. 2015 yılında gerçekleştirilen PISA sınav sonuçlarında bu durum görülmektedir (MEB, 2016). Bu nedenle öğrencilerin eğitim çıktılarının, bölgeler ve ülkeler arasında farklı sonuçlar görülebilmektedir. Bu noktada sosyal adalet kavramını açıklamak gereklidir. Türk Dil Kurumu (TDK) (2014), sosyal adalet kavramını “Adil, eşitlikçi, katılımcı ve uyumlu bir toplum yaratmaya dönük politikalar bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Wikipedia (2015), bariyerlerin kaldırıldığında insanların sosyal adalet açısından; cinsiyet, yaş, ırk, etnik, inanış, kültür ve engeller gibi faktörler ile yüzleştiklerini belirtmektedir. Eğitimde sosyal adalet kavramı çok kesin sınırlar içerisinde tanımlı ve alt faktörleri belirlenmemekle ve bu anlamda eğitimciler arasında belirlenmiş net bir tanım olmamakla birlikte literatürde bu kavramla ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Miller (2001), modern toplumların karmaşık yapısına dikkat çekerek adalet kavramının da karmaşık olması gerektiğini belirtmektedir. Adalet açısından hazırladığı şemada üç öğeyi esas alır. Bunlar: ödül, ihtiyaç ve eşitlik. McInerney (2004), eğitim bağlamında adaletsizliğin üç formuna vurgu yapar. Bunlar: sosyo-ekonomik dezavantajlar, ırkçılık ve kültürel baskıdır. Nelson, Creagh ve Clarke (2012), kültürel baskınlık üzerine araştırmalar yapan biri olup, müfredat adaletini savunur ve sosyal adaletle ilişkin tekrar dağıtılabilen yaklaşımının benimsendiği bir müfredat reformu önerisini yapmıştır (Akt. Connell, 1993). Sturman (1997), eğitimdeki dezavantaja odaklanır ve sosyal adaletin üç bileşenine dikkat çeker. Bunlar: dağıtan bileşen, müfredat adaleti ve maddi olmayan bileşen. James (2008), Eğitimde sosyal adalet kapsamında üç özelliği içerdiğini belirtmektedir. Bunlar: eşitlik, erişim ve katılımdır.

Gale (2000), sosyal adaleti eğitim perspektifi bakımından açıklamıştır. Sosyal adaletin üç perspektifi bulunmaktadır. Bunlar: dağıtıcı, cezalandırıcı ve tanıyıcıdır. Gale’in sosyal adalet perspektifi ile ilgili bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Gale’in Sosyal Adalet Perspektifi

Adalet perspektifleri	İrade Sosyal adaletin neyi arzulanması gerekir? Kimin arzusu?	Vermek için Sosyal adaletin sağlanması nasıl başarılır?	Herkes için Sosyal adaletten kimin yararlanması gerekir?	Onların hakkı Sosyal adaletin neyi teslim etmesi gerekir?
Dağıtıcı	Özgürlük, sosyal işbirliği ve ödün. Bireyler/gruplar/ Devlet temsilcileri/ Yetkililer	Orantılı dağıtım	Dezavantajlı Bireyler Gruplar	Temel materyal ve sosyal araçlar/fırsatlar
Cezalandırıcı	Serbestlik, hakların korunması, ihlal edenler için cezalar. Serbest piyasada bireyler.	Rekabete açık ve Hayatın ve mülkün devletçe korunması	Topluma katkı sağlayan bireyler	Materyal ve sosyal araçlar/ yetenek ve çabalarla eşit fırsatlar

Tablo 1. Devamı

Adalet perspektifleri	İrade Sosyal adaletin neyi arzulanması gerekir? Kimin arzusu?	Vermek için Sosyal adaletin sağlanması nasıl başarılı?	Herkes için Sosyal adaletten kimin yararlanması gerekir?	Onların hakkı Sosyal adaletin neyi teslim etmesi gerekir?
Tanıyıcı	Herkes için egzersiz kapasitesi ve onların eylemlerini belirleme anlamına gelir. Tüm insanlar içerisinde ve sosyal gruplar arasında	En ufak çıkarları dâhil eden demokratik süreçler	Tüm insanların deneyimlerinden farklı olarak sosyal gruplar arasında	Pozitif öz kimlik. Kendini geliştirme; Kendi geleceğini belirleme.

Gale'in sosyal adalet perspektifinde adalet, üç perspektif bağlamında ele alınmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde verilen üç perspektif genelinde sosyal adaletin bir hak olduğu ve herkes için gerekli olduğu noktasında birleşmektedirler. Bununla ilgili olarak sosyal adaletin üç perspektifine yönelik farklı araştırmalarda bulunmaktadır. Sosyal adaletin üç önemli perspektifi bulunmaktadır. Bunlar: "Erişim, eşitlik ve katılımdır" (James; 2007, 2008). Bu üç temaya ek olarak sosyal adalet perspektifi bağlamında iki tema daha eklenebilir. Bunlar: "Kendi geleceğini tayin etme ve haklardır". (Nelson, Creagh ve Clarke, 2012). Sosyal adalet bağlamında literatür desteğiyle beş perspektiften bahsedilebilir. Bunlar: Kendi geleceğini belirleme, katılım, erişim, haklar ve eşitlik.

Sosyal adalet bileşenleri içerisinde eşitlik kavramının eğitim süreçlerinde öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarının ortaya çıkmasında önemli olduğu ortaya koyulmuştur (Eurydice, 2012; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2014; İdin, 2015). Bu bağlamda eşitlik kavramının "Fen Bilimleri" dersi kapsamında incelenmesi araştırmanın amacı ve bütünselliği açısından önemli görülmektedir. Eşitlik kavramı, adalet ve özgürlük kavramı ile birlikte demokrasiyi oluşturmaktadır. Buna göre eşitlik ilkesi sınıfsal kökenine bakılmaksızın tüm bireylerin özgürce rekabet edebilmeleri için, yeterliklerini artırma fırsatlarındaki eşitlik olarak tanımlanmıştır. Eşitlik günümüz toplumlarında fırsat eşitliği kavramı olarak ön plana çıkmaktadır. Aslında fırsat eşitliği kavramı kendi içerisinde bir çelişkiye sahiptir. Çünkü sınıflaşmanın olduğu toplumlarda fırsat, bir üst seviyeye ya da sınıfa yükselmek demektir. Buna bağlı olarak fırsat eşitliği bir kişinin daha üst seviyeye ulaşabilmesi için başkaları ile yarışmada eşit haklara sahip olmaya indirgenmektedir. Ünal ve Özsoy (1999) fırsat eşitliğini toplumsal, ekonomik ve siyasal kökenlerine bakılmaksızın her bireyin kendi yetenek ve becerileri doğrultusunda yarıştıklarını öngören liberal bir ilke olarak tanımlamışlardır. TDK (2014), fırsat eşitliğini; "Bireylere toplumsal yaşamın her alanında (eğitim, kültür, ekonomi vb.) kendilerini geliştirebilmeleri için eşit olanaklar sağlanması" olarak açıklamaktadır.

Bunun yanında 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda "fırsat ve imkân eşitliğine önemli bir yer ayrılmaktadır. İlgili madde aşağıdaki gibidir: "I. Genellik ve Eşitlik Madde 4: Eğitim kurumları dil, dil, ırk, cinsiyet, din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz."

Bu kanunda "Kadın ve erkeğe cinsiyetine bakılmaksızın fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." ifadesine yer verilmiştir. Bunun yanında "başarılı ancak maddi durumdan yoksun olanlara parasız yatılılık, burs ve kredi; özel eğitime muhtaç olanlara ise yetiştirmek için özel tedbirler alınır" denilmektedir.

1982 yılında kabul edilen ve halen yürürlükteki Anayasasının 10. maddesinde eğitimde fırsat eşitliği kavramına yer verilerek açıklanmıştır. Bu madde “Kanun önünde eşitlik” Madde 10: “Herkes dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Hiçbir aileye, zümreye, kişiye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” şeklindedir. Gerek kanunlarımızda, gerekse MEB’in ilgili yönetmeliklerinde ve Anayasamızda, öğrencilerimizin eğitim süreçlerinde sosyal adalet perspektifinde fırsat eşitliğinin tanınmasının zorunlu olduğu belirtilmektedir. Uluslararası ve ulusal sınav çıktıları ve araştırma raporları bu kanunların ve yönetmeliklerin haklılığını ortaya koymaktadır. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel faktörlerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi ulusal sınavlarda öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları üzerinde etkili olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Şahin (2011), yüksek lisans tez araştırmasında anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelir değişkenlerinin fen ve teknoloji başarılarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Uluslararası sınav bağlamında PISA sonuçları dikkate alındığında, Fen Bilimlerinde gerekli olan temel becerilere sahip olamayan öğrencilerin yüzdesi eğitimde kalite ve eşitliğin bir yansımasıdır (Eurydice, 2012). Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli sorunları sosyal adalet bakımından “eşitsizlik” yönetsel uygulamalar bakımından ise “yetersizlik” kavramları ile açıklanabilir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları uygun bir eğitimin fırsat ve imkân eşitliğinin göstergesi olarak düşünülebilir (Özbaş, 2013). İlgili literatür incelendiğinde ulusal bazda fen bilimleri öğretmenleri ile sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde araştırmalara rastlanamamıştır. Bununla birlikte eğitim konularını içine sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını içine alan çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Athanases and Martin (2006) yaptıkları araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretmenleri, eğitimsel eşitliği açık bir biçimde desteklemeleri için bir program hazırlamışlardır. Bu bağlamda öğretmenleri dört rol üzerinden betimlemiştir. Temel rol eğitimsel eşitliği desteklemektir. Diğer roller ise birinin pratikliğinde; destekleyici role katkı sağlayan, yansıtıcı uygulayıcı olarak belirlenmiştir. Özdemir (2009), yaptığı araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin etik liderlik ile sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında; cinsiyet, branş, okul türü, okulda çalışma süresi, mezuniyet düzeyi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelemiştir. Tombul (2009), İstanbul, Ankara ve Antalya’da görev yapan 147 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim okullarında yapılan sosyal adalet kapsamındaki uygulamaları ve bu uygulamalara olumsuz etkileyen engelleyici etkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda, yöneticilerin eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmaların önündeki en önemli engel olarak kaynak yetersizliğini gördüklerini belirlemiştir. Dündar (2010) araştırmasında, eğitimdeki eşitlik sorununu ve post-moderndeki dönüşümün Türkiye örneği bağlamında, 54 dokümanı inceleyerek ortaya koymuştur. Öğrencilerin süreç içerisinde ve sonunda eşit fırsat ve imkânlara sahip olma durumlarını incelemiştir. Bu bağlamda; araç-gereç kalitesi, öğretmen kalitesi, ulaşım imkânları, okul kültürü, teknolojinin kullanımı, yönlendirme süreçleri, sosyal ve psikolojik destek, çevre ve yatırımlar gibi faktörleri eğitimde eşitliğin kapsam alanına dahil edildiğini belirtmiştir. McConney ve Perry (2010), Avustralyalı öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin PISA’daki fen ve matematik başarılarına ve bu derslere olan ilgilerine ilişkin bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin başarılarının artması için daha eşit sosyo-ekonomik koşulların okullara sağlanması sonucuna ulaşmışlardır. Bursa (2015), yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimlerine ilişkin

bilgi edinmeye çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet tecrübelerinde güçlüklerle karşılaştıkları konuları aktarırken en fazla merkezi sınav sisteminden şikâyetçi olduklarını belirlemiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amaç olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Zamanın ilerlemesine bağlı olarak bilim ve teknolojiadaki değişimler ve eğitime yansımaları da kaçınılmazdır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yaptığı değişikliklerle Fen Bilimleri dersi öğretim programlarında zaman içerisinde değişikliklere gitmektedir (MEB 2005; MEB 2013). MEB yapmış olduğu çalışmalar sonucu ilköğretim ve ortaöğretim derslerinin programlarında değişikliklere gitmek için taslaklar oluşturmuştur. Bu taslaklara bir aylık inceleme sürecinden sonra nihai olarak son hali verileceği duyurulmuştur (MEB, 2017). Bunun yanında MEB (2016), teknolojiyi Fen Bilimleri dersinin öğretiminde daha etkin kılmak için FATİH projesi gibi çalışmaları da yürütmektedir. Gerçekleştirilen düzenlemelere ve yapılan yatırımlara rağmen, Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri ders başarılarının düşük olduğu göz önüne alındığında, bu sonucun nedeninin ortaya konulmasının daha kaliteli bir fen eğitiminin elde edilmesinde etkili olacağı söylenebilir. Burada en önemli görev, fen bilimleri dersinin öğretimini gerçekleştiren fen bilimleri öğretmenlerine, düşmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerimizin fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerini sosyal adalet ve eşitlik bağlamında belirlemek, bundan sonra gerçekleştirilecek reformların oluşturulmasına katkıları sunması beklenmektedir. Giriş bölümünde verilen literatürden anlaşılacağı üzere, sosyal adalet ve fırsat eşitliğinin fen bilimleri dersi ile ilişkilendiren doğrudan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, araştırma literatüre kaynaklık etme hususunda önemli bir rol oynaması açısından özgün bir araştırmadır. Bu araştırma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ülkemizde fen bilimleri eğitimi alanında öğrencilerin kaliteli bir fen öğrenmeleri hususunda sosyal adalet ve bileşenleri hakkında bilgi sahibi olunması açısından değerlidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanışı ve araştırmanın etiği alt başlıkları altında incelenmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni şeklindedir. Bu araştırmada, öğrencilerin fen bilimleri eğitimi başarıları üzerine etkileri olduğu bilinen çeşitli kriterlerin sosyal adalet ve eşitlik perspektifleri kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektiflerine karşı bakış açıları fen bilimleri eğitimi açısından önemli görüldüğünden çalışma bu duruma odaklanılmıştır. Durumlar karşımıza çeşitli formlarda çıkabilir. Bir birey, grup ya da kuruluş durumlara örnek olarak verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Bu kapsamda fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için Türkiye'nin her coğrafi bölgesinde görev yapan iki öğretmen olacak şekilde toplam 14 fen bilimleri öğretmeniyle, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış yarı yapılandırılmış form eşliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı olmadığından Türkiye'nin her bölgesinde görev yapacak şekilde seçilmesi sağlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenler belirlenirken gönüllülük esasında, öğretmenlerin Türkiye'nin her bölgesinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir olmaları bağlamında araştırma 14 fen bilimleri dersi öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, görüşmenin öğretmenlerin yaz tatilinde olmaları nedeniyle kolay ulaşılabilecek öğretmenlerle görüşülmesi benimsenmiştir. Bu nedenle, araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Araştırmaya İlişkin Bilgileri

	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Hizmet-İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumları
Kadın	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5, Ö6,Ö7, Ö8			
Erkek	Ö9,Ö10, Ö11,Ö12, Ö13, Ö14			
0-5 yıl		Ö2,Ö7,Ö8,Ö9,Ö14		
6-10 yıl		Ö1,Ö5,Ö6,Ö12,Ö11		
11-15 yıl		Ö3,Ö4,Ö10, Ö13		
Lisans			Ö1,Ö2, Ö3,Ö5, Ö7,Ö8,Ö9	
Y. Lisans			Ö11,Ö14 Ö4, Ö6, Ö10,Ö12,Ö13	
Yerel Kurs				Ö4,Ö6,Ö10, Ö12,Ö3
Merkezi Kurs				Ö1,Ö5, Ö6, Ö12,Ö13

Tablo 2 incelendiğinde sekiz öğretmenin kadın ve altı öğretmenin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla hizmet süresi 10 yıla kadar (10 öğretmen) olduğu ve beş öğretmenin yüksek lisans mezunu diğerlerinin ise öğrenim düzeylerinin lisans olduğu görülmektedir. Beş öğretmenin (Ö4,Ö6,Ö10, Ö12,Ö3) görev yaptıkları illerde hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları beş öğretmenin (Ö1,Ö5, Ö6,Ö12,Ö13) ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen eğitiminde sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için altı soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan altı soruya katılımcılar tarafından verilen yanıtlara bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Görüşme formu soruları öncelikle üç fen bilimleri öğretmenine okutturulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek ve eksiklikler ve yanlışlar olması durumunda düzeltilmesi bağlamında, görüşme formu yüksek lisansını tamamlamış bir Türkçe öğretmenine okutturulmuştur. Öğretmenlerin geri bildirimleri sonrasında, form üzerinde anlaşılmayan, okunmayan ve net olmayan ifadeler çıkarılmıştır. Form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra nitel araştırmalar konusunda uzman iki öğretim üyesi formu okumuşlardır. Alan uzmanlarının dönütleri sonrasında görüşme formu oluşturulmuştur. Fen bilimleri öğretmenleri ile görüşmelerin yapılmasının nedeni alanda aktif olmaları ve alanda nelerin eksik olduğunu bilmeleri ve bu bağlamda fen bilimleri öğretimi için nelerin olması gerektiği yönündeki görüşlerinin belirlenmesidir. Görüşme verileri iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve birbirinden bağımsız olarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşme formundan elde edilen kodların ve temaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "uyum yüzdesi" formülü kullanılmıştır. Uyum yüzdesi= (Uzlaşma)/(Uzlaşma+Uzlaşmama)X100 şeklinde formüle edilmiştir. Bu formüle göre görüşme formundaki uyum yüzdesi 88,76 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanışı

Araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı ile 2015 yılı Ağustos ve Eylül aylarında, Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık görüşme 40-45 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analiz

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme verilerinden yola çıkılarak temalar ve kodlar belirlenmiştir. Kodların ve temaların oluşturulma sürecinde alan uzmanları ile belirli periyotlarda bir araya gelinerek; geri bildirimler yoluyla eksiklikler giderilmiş ve yanlışlar düzeltilmiştir. Alan uzmanlarının geri bildirimleri sonucunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla araştırma kapsamında doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.6. Araştırmanın Etiği

Katılımcıların tamamına, araştırmaya katılımlarının gönüllük esasına dayalı olduğu, araştırmanın gerçekleştirilme nedeni, süresi, hangi tür verilerin elde edileceği ve hangi amaçla nerelerden kullanılacağı araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın problem cümlesi “Fen bilimleri ders öğretmenlerinin fen eğitimi açısından sosyal adalet ve eşitlik bağlamında görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Temaların ve kodların frekansları ve yüzdelik değerleri içerik analizi tablolarında gösterilmiştir.

Soru 1: Eğitimde sosyal adalet denilince ne anlıyorsunuz?

Fen bilimleri öğretmenlerin eğitimde sosyal adalet kavramına ilişkin verdikleri yanıtlara ait temalar ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Fen Bilimleri Öğretmenleri Görüşme Formu 1. Soru Bulguları

Tema ve kod	f	%
Eğitim ve öğretim hakkının tanınması	7	50
Aynı fırsatlardan ve imkânlardan yararlanılması	3	21.42
Tüm paydaşların göz önüne alınması	1	7.14
Bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim ve öğretim programı	1	7.14
Eğitimde ayrımın yapılmaması		
Cinsiyet	1	7.14
İnanç	1	7.14

Tablo 3’ te görüldüğü üzere öğretmenler eğitimde sosyal adalet kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin %50’si “eğitim ve öğretim hakkının herkese tanınması”, %21.42’si “aynı imkânlardan yararlanılması”, %7.14’ü “tüm paydaşların göz önüne alınması”, %7.14’ü “bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim-öğretim programının gerekli olduğu” ve %7.14’ü “eğitimde ayrımın yapılmamasının gerektiği” yönünde görüşler ortaya koymuştur. Eğitimde ayrımın yapılmaması teması altında cinsiyet ayrımcılığı (%7,14) ve inançtan kaynaklanan (%7,14) ayrımcılık kodları ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitimi kapsamında sosyal adalet kavramına ilişkin görüşlerine aşağıda örneklerle yer verilmiştir.

Sosyal adalet bana göre tüm öğrencilerin, ayırım yapılmadan aynı fırsatlardan ve imkânlardan yararlanması sürecinin tamamıdır. Sosyal adalet ve eşitlik uygulandığı takdirde öğrenciler cinsiyetlerine, inançlarına bakılmaksızın eşit şekilde eğitim alabilirler (Öğretmen 7).

Tüm öğrencilere eğitim ve öğretim hakkının tanındığı ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı sürecin tamamı bence sosyal adaletin bir yansımasıdır (Öğretmen 1).

Sosyal adalet kavramının eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınarak hazırlanan eğitim ve öğretim süreci ile ilişkili olduğunu düşünüyorum. Yani sosyal adalet kavramına göre tüm öğrencilere uygun olan ve onları eğitim-öğretim sürecine katan bir eğitim-öğretim yaklaşımı benimsenmelidir. (Öğretmen 14).

Soru 2: Eğitimde eşitlik denilince ne anlıyorsunuz?

Fen bilimleri öğretmenlerin eğitimde eşitlik ile ilgili soruya verdikleri yanıtlara ait temalar Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4.*Fen Bilimleri Öğretmenlerin Eğitimde Eşitlik Kavramına İlişkin Görüşme Bulguları*

Tema	f	%
Eşit şartlarda eğitim almak	3	21.42
Aynı imkânlarda eğitim almak		
Okul imkânları	2	14.28
Öğrenci imkânları	2	14.28
Dil, din, ırk, cinsiyet gözetmeksizin eşit şartlarda	3	21.42
Eğitim-öğretim hakkı	2	14.28
Bireysel yeteneklerin dikkate alınması	2	14.28

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenler eğitimde eşitlik kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin %21.42'si "eşit şartlarda eğitim almak" temasını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin %28.57'sinin görüşleri "aynı imkânlarda eğitim almak teması altında; okul imkânları (%14,28) ve öğrenci imkânları (%14,28) kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin, %21.42'si "dil, din, ırk ve cinsiyet gözetmeksizin eşit şartlarda eğitim", %14.28'i "eğitim ve öğretim hakkı" ve %14.28'i "bireysel yeteneklerin dikkate alınması" yönünde görüşler ortaya koymuştur.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitimi kapsamında eşitlik kavramına ilişkin görüşlerine aşağıda örneklerle yer verilmiştir.

Eğitimde eşitlik kavramı bana göre çok geniş anlama sahip olmakla birlikte tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitimlere erişmeleridir. Yani öğrencilerin her türlü sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerinden bağımsız olarak eğitim-öğretim hizmetlerine erişmeleri için gerekli kuralların bütünüdür. (Öğretmen 9)

Eşitlik kavramının çeşitli anlamları olabilir. Benim bu kavramdan anladığım, öğrencilerin dil, din, ırk ve cinsiyet gibi farklılıklarının gözetilmeksizin eşit şartlarda eğitim-öğretim hizmetlerine sahip olmalarının sağlanmasıdır. (Öğretmen 11)

Soru 3: Sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını düşündüğünüzde; sizce ülkemizde Fen Eğitimi açısından sosyal adalet ve eşitlik ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmenlerin üçüncü soruya verdikleri yanıtlara ait temalar Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5.

Fen Bilimleri Öğretmenlerin Üçüncü Soruya İlişkin Görüşme Bulguları

Tema	f	%
Fen eğitiminde adalet vardır.	1	7.14
Fen Eğitiminde adalet yoktur.	13	92.86
Fen eğitiminde eşitlik vardır.	0	0
Fen eğitiminde eşitlik yoktur.	14	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere Fen bilimleri öğretmenlerinin %92.86'sı ülkemizde fen eğitimi açısından sosyal adaletin olmadığını ve görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (14 öğretmen) eşitliğinde olmadığını belirtmişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitimi kapsamında sosyal adalet ve eşitlik ile görüşlerine aşağıda örneklerle yer verilmiştir.

Fen eğitimi açısından ülkemiz eğitim sistemi maalesef ne sosyal adalet ne de eşitlik ilkesiyle bağdaşan özelliklere sahip. Fen bilimleri dersi sadece sınıfta tek bir ders kitabıyla işlenecek bir ders olmadığı için, en basitinden materyallere ihtiyaç olduğu için, laboratuvara ihtiyaç olduğu için ve maalesef bunların hiç birisinin olmadığı bir okulda çalışan birisi olduğum için net bir şekilde söyleyebilirim ki; ülkemizde bu anlamda adalette yoktur eşitlikte yoktur. (Öğretmen 5)

Ülkemizde maalesef fen eğitimi açısından sosyal adalet ve eşitlik yeteri kadar sağlanamamıştır. Çünkü her okulun imkânları aynı oranda değildir. Örneğin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştiren laboratuvar ortamları ve kullanılan malzemeler bazı okullarda gayet iyiyken bazı okullarda neredeyse hiç yok. Dolayısıyla öğrenciler başlangıçta aynı zekâ düzeylerine sahip olsalar bile imkânların ve ilginin daha iyi olduğu okullarda eğitim alanlar her yönüyle daha da başarılı olabiliyorlar. (Öğretmen 8)

Öğrencinin yaparak-yaşayarak bilgi kazanacağı laboratuvar gibi öğrenme ortamlarının eğitim kurumlarında yeteri kadar donanuma sahip olmaması günümüz fen bilimleri ders programıyla örtüşmesini engellemektedir. Sadece sınıf ortamında işlenmesi zorunda kalınan fen bilimleri dersi ülkemizde eşit şekilde bilgi aktarılmasını engellemektedir (Kendi görev yaptığım okulda 2 adet laboratuvar bulunmaktadır şayet tamamen boş dört duvar konumundadır.). (Öğretmen 12)

Her öğrencinin fen öğrenme konusunda eşit olması gerekirken gerek öğretmen ve okul kalitesi gerek sosyoekonomik durum farklılıklarından dolayı sosyal adalet olmadığını düşünüyorum. (Öğretmen 13)

Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere fen bilimleri dersi öğretmenleri; eğitim sistemimizin yapısından kaynaklı, okulların sahip oldukları imkânlar ve yapıları, fen derslerinin sınıf içerisine indirgenmesi, fen derslerinin işlenirken ders kitaplarına indirgenmesi, sosyo-ekonomik durum farklılıkları ve öğretmen faktörü gibi nedenlerden dolayı fen eğitiminde sosyal adalet ve eşitliğin olmadığı görüşündedirler.

Soru 4: Ülkemizde her öğrenci fen eğitimi açısından aynı imkânlarla sahip midirler? Her öğrencinin fen ve teknoloji/fen bilimleri ders başarıları aynı şartlarda mı ölçülmektedir ve değerlendirilmektedir?

Bu soruya cevap veren fen bilimleri öğretmenlerinin tamamı fen eğitimi açısından ülkemizdeki öğrencilerin aynı imkânlarla sahip olmadıklarını ve ders başarılarının aynı şartlarda ölçülmediği görüşündedirler.

Öğretmenlerin dördüncü soruya verdikleri yanıtlara ait temalar ve kodlar Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Fen Bilimleri Öğretmenlerin Dördüncü Soruya İlişkin Görüşme Bulguları

Tema ve kod	f	%
Öğrenci imkânlarının farklı olması		
Sosyo-ekonomik düzey	2	9.52
Öğrenim gördükleri eğitim kurumunun imkânlarının farklı olması		
Laboratuvar		
Materyal	4	19.04
	4	19.04
Okul türleri		
Özel Okul	1	4.76
Devlet okulu		
Kırsal	2	9.52
Şehir	1	4.76
Öğretmen kalitesi		
Özel okul öğretmeni	2	9.52
Devlet okulu öğretmeni	2	9.52
Öğretmen faaliyetleri		
Klasik yöntemler	1	4.76
Öğrenciyi değerlendirme yöntemi farklılıkları		
	2	9.52

Tablo 6' da görüldüğü üzere fen bilimleri öğretmenlerinin dördüncü soruya verdikleri yanıtlar; “öğrenci imkânlarının farklı olması”, öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kurumunun imkânlarının farklı olması”, “okul türleri”, “öğretmen kalitesi”, öğretmen kalitesinin farklı olması”, öğretim faaliyetinin türü” ve “öğrenciyi değerlendirme yöntem ve tekniklerin farklı olması” gibi temalarda incelenmiştir. Bu bağlamda belirlenen temalar altında kodlarda verilmiştir. Öğretmenlerin; %14,28’si “sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olması”, %28,57’si “laboratuvar ve materyal imkânlarının erişiminin sınırlı olması”, %7.14’ü özel okul faktörünü, %14.28’i “okulun kırsalda bulunuşu”, %7.14’ü “okulun şehir merkezinde oluşu”, %14.28’i “öğretmenin özelde görev yapmasını ve daha nitelikli olduğunu”, 14.28’i “öğretmenin devlet okulunda görev yaptığını ve nitelik olarak özel okulda görev yapan öğretmene karşı daha alt seviyede olduğunu”, %7.14’ü “öğretim faaliyeti olarak klasik yöntemlerin tercih edilmesini” ve %14.28’i “öğrenciyi değerlendirme yönteminin farklı olması” gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin aynı şartlarda olmadıklarını belirtmişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin dördüncü soruya ilişkin görüşlerine aşağıda örneklerle yer verilmiştir.

Fen eğitiminde ve hatta genel anlamda eğitimdeki eşitsizlik her bireyi ve hatta her aileyi kapsamaktadır. İmkânı olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu sınırsız imkânlar ve laboratuvarı dahi olmayan okullarda öğrenim gören öğrencilerin hayatına kattıkları fen bilimleri değerlerinin aslında ne kadar değersiz olduğunu bize göstermektedir. Ders başarılarını ölçülmesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenen öğrenciler ile imkânsızlıklardan dolayı düz anlatım ve klasik yöntemler ile öğrenmeye çalışan öğrencilerin hangi şartlar altında değerlendirileceği eşitsizliğin tam bir göstergesidir. (Öğretmen 2)

Tabi ki hayır. Aynı imkânlara sahip değiller. Devlet okulları açısından laboratuvarı olan okullar var, laboratuvarı hatta hiçbir deneysel malzemesi olmayan okullar var. Aynı koşullarda olsalar bile öğretmenler farklı. Bazı öğretmenler okulun tüm olanaklarından yararlanırken diğeri kullanmamakta. Yine ekonomik koşullar dikkate alınacak olursa kaynak kitap, yardımcı kitap, özel ders, dershane olanaklarından yararlanan öğrenciler ile okula defter ve kalem alamadan gelen öğrenciler mevcut. Değerlendirme boyutunda ise merkezi sınavlarda aynı sorular sorulmakta. Köy okulundaki öğrenci ile merkezdeki okulda okuyan öğrenciye aynı soruların sorulmasını doğru bulmuyorum. Yine öğretmenlerin yaptığı yazılı soruları da öğretmene göre farklılık göstermektedir. Zor sorular soran öğretmenin sınavından düşük not alan öğrenci kolay soru soran bir öğretmenin dersinde yüksek puan alabilmekte. Bu durum da sadece fen dersleri değil diğer derslerde de kendini göstermektedir. Yani bu anlamda adaletin yeterince sağlanmadığını düşünüyorum. (Öğretmen 4)

Ülkemizde her öğrenci aynı şartlara sahip değildir. Dolayısıyla her öğrenci aynı şartlara sahip değildir. Bu da fen bilimleri dersinde ders başarıları her öğrenci için farklı olmasına neden olur. (Öğretmen 6)

Kesinlikle değiller. Öğrencilerimizin fen bilimleri dersi başarılarının aynı şartlarda ölçülmesi ve değerlendirilmesi TEOG dışında mümkün değildir. Çünkü böyle bir şeyin yapılması ancak merkezi sınavlarla mümkün olabilir. En dertli olduğum konulardan bir tanesi de ölçme ve değerlendirme alanındaki adaletsizlik. Çünkü ortaöğretim başarı puanı liselere yerleştirmelerde %30 oranında etki ettiğinden özellikle özel okullar bu noktada hiç adil davranmayıp hak eden öğrenciye de hak etmeyen öğrenciye de çok yüksek notlar vermektedirler (Öğretmen 8)

Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere fen bilimleri dersi öğretmenleri; öğrencilerin sosyo-ekonomik, öğrenim gördükleri okulların imkân kapasiteleri, dersi veren öğretmenleri niteliği, eğitim kurumunun devlet ya da özel oluşu, kırsal da ya da merkezde bulunuşu vb. gibi nedenlerle öğrencilerin fen eğitimi açısından eşit şartlarda olmayarak sınava girdikleri ve değerlendirildiklerini düşünmektedirler.

Soru 5: Kullanmakta olduğunuz fen ve teknoloji/fen bilimleri ders programını, tüm boyutları ile düşündüğünüzde dersi, etkili bir fen bilimleri eğitime sahip olunmasının sosyal adalet ve eşitlik perspektifleri açısından, nasıl değerlendiriyorsunuz?

Fen bilimleri öğretmenlerin beşinci soruya verdikleri yanıtlara ait temalar ve kodlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7.*Fen Bilimleri Öğretmenlerin Beşinci Soruya İlişkin Görüşme Bulguları*

Tema ve kod	f	%
Programın kapsamı	1	7.14
Bazı kısımlar geniş tutulmuş	1	7.14
Bazı kısımlar dar tutulmuş	1	7.14
Güncel değil	1	7.14
Tek düze	1	7.14
Zaman ihtiyacı	2	14.28
Programın içeriği	1	7.14
Deney ve uygulama	3	21.42
Materyal	3	21.42
Programın uygulanabilirliği	1	7.14
Sınıf mevcudu	1	7.14
Yöntem ve teknik	1	7.14

Tablo 7’ de görüleceği gibi fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında fen bilimleri ders programına ilişkin “programın kapsamı”, “zaman ihtiyacı”, “programın içeriği”, “programın uygulanabilirliği” temaları oluşturulmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerin; %7.14’ü programda bazı kısımların geniş tutulduğunu, %7.14’ü bazı kısımların dar tutulduğunu, %7.14’ü programın güncel olmadığını %7.14’ü programın tek düze olduğunu, %14.28’i programın yoğun olduğunu ve uygulanma aşamasında zamana ihtiyaç olduğunu, %21.42’i programda deney ve uygulamaların yeterli olmadığını, 21.42’si uygulanma kapsamında okullarda yeterli materyallerin bulunmadığını, %7.14’ü sınıf mevcudu sorunlarının olduğunu ve 1’i de yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğu görüşünü belirtmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin beşinci soruya ilişkin görüşlerine aşağıda örneklerle yer verilmiştir.

Hazırlanan program tüm imkânları mevcut olan okullar düşünülerek hazırlandığından bizim gibi imkânsızlıklarla boğuşan okullarda uygulanması tabii ki de zor olmaktadır. Etkili bir fen eğitimi için fen bilimleri ders programını yeterli bulmuyorum. (Öğretmen 8)

Ders programını yetersiz olduğunu düşünüyorum, çünkü bazı kısımları yeterince geniş tutulmuş bazı kısımları ise dar tutulmuş ve önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanamayacağı ortadadır (materyal eksikliği, yer ve zaman sınırlılığı vb.). (Öğretmen 1)

Yeterli bulmuyorum. Öğretmen eğitimleri verilmedikçe ve uygulama boyutuna önem verilmedikçe programların etkililiği hakkında net bir fikir sahibi olamayız. (Öğretmen 4)

Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere fen bilimleri dersi öğretmenleri; dersin programını yeterli bulmayıp, eksikliklerinin olduğunu düşünmektedirler.

Soru 6: Sizce kullanmakta olduğumuz fen bilimleri ders programı her öğrenciye hitap edebilmekte midir?

Öğretmenlerin 13’ü kullanılmakta olan ders programının tüm öğrencilere hitap etmediğini ve 1’i hitap edebildiğini (ancak bazı sınırlı yönlerinin bulunduğunu)

düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu soru ile ilgili düşünceleri aşağıda verilen içerik analizi ile ilgili tabloda detaylı bir şekilde verilmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerin altıncı soruya verdikleri yanıtlara ait temalar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8.

Fen Bilimleri Öğretmenleri Görüşme Formu Altıncı Soru Bulguları

Tema	f	%
Tek bir yaklaşım esas alınarak hazırlanıyor.	4	28.57
Öğretmenlerin yaratıcılığı kısıtlamaktadır.	1	7.14
Sınav odaklıdır	2	14.28
Her bireyin özel olduğu gerçeğini görmezden gelir.	2	14.28
Öğrenciyi benzer ve aynı koşullarda kabul eder.	1	7.14

Tablo 8 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin %28.57’si “programın tek bir yaklaşım esas alınarak hazırlandığını”, %7.14’ü “programın öğretmenlerin yaratıcılıklarını kısıtladığını”, 14.28’i “sınav odaklı olarak hazırlandığını”, %14.28’i “her bireyin özel olduğu gerçeğini görmezden gelinerek hazırlandığını”, “%7.14’ü “ öğrenciyi benzer ve aynı koşullarda kabul ettiğini” düşünmektedirler. Fen bilimleri öğretmenlerinin altıncı soruya ilişkin görüşlerine aşağıda örneklerle yer verilmiştir.

Hayır. Tek bir yaklaşım kullanarak hazırlanan programın her öğrenci için aynı derecede eğitim verdiğini düşünmüyorum. Bir konuyu, kimi öğrenci drama yöntemiyle iyi öğrenir kimi öğrenci sadece kendi deneyimlediğinde iyi öğrenir. (Öğretmen 9)

Hayır. Bütün öğrencilere hitap edebilmesi için öğrencilerin benzer koşullarda ve şartlarda olması gerekmektedir. Ülkemizde birçok bakımlardan farklılıklar görülmektedir. (Öğretmen 4)

Hitap edebilmekte ancak bazı sınırlı yönleri vardır. Bunları düzeltmek gerekiyor ki öğrenci duyuşsal olarak hazır olsun. (Öğretmen 1)

Hayır. Tek bir yaklaşım kullanarak hazırlanan programın her öğrenci için aynı derecede eğitim verdiğini düşünmüyorum. Bir konuyu kimi öğrenci drama yöntemiyle iyi öğrenir kimi öğrenci sadece kendi deneyimlediğinde iyi öğrenir. (Öğretmen 13)

Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere fen bilimleri dersi öğretmenleri; 2005 Fen ve Teknoloji Ders Öğretim Programını ve 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının, öğrencilerin her birini özel kabul etmediğini, her öğrenciyi sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullar anlamında eşit kabul ettiğini tek bir yaklaşıma dayanılarak hazırlandığı gibi nedenlerden dolayı Fen ve Teknoloji ve Fen Bilimleri dersleri öğretim programlarının her öğrenciyi hitap etmediğini düşünmektedirler.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen bilimleri öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı hem sosyal adalet kavramını hem de eşitlik kavramını tam olarak açıklayamadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal adalet kavramı bağlamında yedi öğretmen öğrencilere eğitim ve öğretim hakkının tanınması olarak ifade etmeleri, yasaların, kanunların ve Anayasanın ilgili maddelerine göre görüş bildirdikleri görülmüştür.

Eğitimde eşitlik kavramında ise araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin %21.42'si bu kavramı “eşit şartlarda eğitim almak”, %14.28'i “okul imkânları” ve “öğrenci imkânları” kapsamında yanıtlamışlardır. Bu kavrama ilişkin olarak katılımcıların %14.28'inin bireysel yeteneklerin dikkate alınması görüşü de ortaya çıkmıştır. Bu görüşler dikkate alındığında, katılımcıların görüşleri ile benzer sonuçlara sahip araştırmalar da mevcuttur. Bursa (2010), araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal adalet kavramını, eşitlik ve adalet olarak belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının iç içe geçmiş birer kavram olarak gördükleri ve bu iki kavram arasındaki anlamı net olarak açıklayamadıkları buna neden olarak da fen bilimleri öğretmenlerinin bu kavramların anlamlarını tam olarak bilmedikleri söylenebilir.

2012 yılında gerçekleştirilen PISA sonuçlarına ilişkin MEB (2013) ulusal ön raporuna göre, öğrencilere sahip oldukları ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı kalmaksızın iyi bir öğrenme ortamının sunulması olarak belirtilmektedir. Bu soruya aynı imkânlarda eğitim almak, eşit şartlarda eğitim almak yanıtını veren öğretmenlerin yanıtları ile benzerlik göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin tamamına yakını fen bilimleri eğitiminde sosyal adaletin olmadığını ve katılımcıların tamamı fen eğitiminde eşitliğin olmadığını düşünmektedirler. Bu noktada görüşmeye katılan fen bilimleri öğretmenlerinin bu görüşe sahip olmaları; okulların ve öğrencilerin imkânlarının kısıtlı olması, sosyo-ekonomik düzeylerinin yeterli olmaması görüşme verileri ile açıklanabilir. Bu görüşme bulguları bize eşitlik kavramı bağlamında katılımcıların çoğunlukla fırsat eşitliği kavramına yöneldikleri belirlenmiştir. Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve PISA sınav çıktıları incelendiğinde öğretmen görüşleri ile benzer olduğu belirlenmiştir. Sarier (2010), OKS, SBS ve PISA sınavlarını incelediği araştırmasında, OKS sonuçlarına göre Marmara ve Ege bölgelerinin en başarılı iki bölge olduklarını ve Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinin en başarısız bölge olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında Türkiye’de sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyi en son çeyrekte olan öğrencilerle en üst çeyrekte olan öğrenciler arasındaki puan farkının büyük olduğunu belirtmiştir. Mercik (2015), yaptığı araştırma sonucunda PISA projelerinden elde edilen verilere dayanarak, eğitimsel kaynaklarının kullanım süreçlerinde adaletli davranmanın sadece fırsat eşitliği için olmayıp aynı zamanda okul sisteminin performansı ile de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özer ve Anıl (2011), yaptıkları araştırmada fen bilimleri başarısını etkileyen faktörler olarak öğrencilerin sahip oldukları materyaller, yardımcı kitapların varlığı, bilgisayar ve benzer donanımlara sahip olma durumlarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları ile çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri dersi kapsamında sosyal adalete ilişkin görüşlerinin benzerlikler taşıdığı görülmektedir.

Fen bilimleri eğitiminde sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının kaliteli bir fen eğitimine sahip olunmasında önemli bir öğedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin fen eğitimi açısından aynı imkânlara sahip olmadıklarını düşünmektedirler (Tablo 6). Fen bilimleri öğretmenleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olması, öğrencilerinin okul türlerinin ve düzeylerinin farklı olması, ders veren öğretmen kalitesinin farklı olması, okulun bulunduğu bölgenin farklı olması, gerçekleştirilen öğretim yöntem ve tekniklerin farklı olması ve öğrencinin değerlendirme biçimlerinin farklı olması gibi temalar üzerinde durmuşlardır. Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Eğitim Reformu Girişimi (2009), Türkiye’de eğitimde kalite açısından eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu durumun yalnızca Türkiye’ye has olmadığını benzer eşitsizliklerin gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülkede farklı oranlardan görülebildiğini ortaya koymuştur. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ile aynı doğrultuda olan çalışmalar mevcuttur. Çobanoğlu ve Kasapoğlu (2010), Finlandiya eğitim sisteminin başarılı olmasını çeşitli özelliklere dayandırmışlardır. İlk sırada ise dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum, ikametgâh ayrımı gözetmeksizin her bireye eğitimde sağlanan fırsat eşitliğinin sağlandığını belirtmişlerdir.

Özbaş (2013), yaptığı araştırmada öğrencilerin hangi tür liselerde okuyacakları ilköğretim seviyesinde sahip oldukları eğitim hizmetleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İlköğretim seviyesinde alınan eğitimin kalitesi lise düzeyinde devam edilecek lisenin kalitesini de belirlemektedir ve bunun bir sonucu olarak öğrenciler daha iyi eğitimsel imkânlara lisede okurken sahip olmaktadır. Genel liselere devam eden öğrencilerin ilköğretimde sahip olamadıkları eğitimsel ihtiyaçlardan ötürü kaliteli lise eğitimi alamamaktadırlar. Eğitimsel ihtiyaç genellikle sosyo-ekonomik özelliklere bağlı olduğu kabul edilmektedir. TÜİK (2015), verilerine göre ülkemizde ortaokul düzeyinde net okullaşma oranı %94.35 iken, ortaöğretim çağında okullaşma oranı net %79.37’dir. Bu sonuç bize ortaokuldan ortaöğretime geçen öğrencilerin ciddi bir bölümünde okulu terk ettiklerini ve okula devam edemediklerini göstermektedir. Ortaokulda iyi bir fen eğitimine sahip olmak aynı zamanda iyi bir lise eğitimine sahip olmak anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar düşünüldüğünde öğrencilerin sosyal adalet ve fırsat eşitliği bağlamında eşit olmadıkları ve okul terkleri üzerinde öğrencilerin sahip olamadıkları imkânların neden olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısı üzerinde sosyo-ekonomik faktörler önemli etkiye sahiptirler. Türk öğrencilerin uluslararası sınav çıktıklarına dayanılarak hazırlanan çalışmalar bu görüşü desteklemektedir. MEB (2014), 2011 TIMSS fen bilimleri 8. sınıf sonuçlarına göre evinde sıklıkla bilgisayar ve internet kullanan öğrencilerin bu imkânlara sahip olmayan öğrencilere göre fen bilimleri test ortalamasınının 50 puan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri, 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının hem de 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının; bu öğretim programlarının kapsamaları, zaman ihtiyacı, programların tek düze olmaları, programların modern dünya koşullarında bilimsel anlamda güncel olmadıkları ve programın uygulanabilirliği gibi kriterler kapsamında, bu programların öğrenciler arasında bir fırsat eşitsizliği oluşturduğunu görüşünü ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda Türkiye’nin her okulunda aynı ders öğretim programının uygulandığı halde öğrencilerin ve okulların imkânların farklı oluşu, programda yer alan uygulamaların ve etkinliklerin yapılma oranlarını da etkilediğini düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında fen bilimleri dersi öğretim programı ve onun ürünlerinin sosyal adalet ve eşitlik ilkesine uygun olarak hazırlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin tamamı kullanılmakta olan 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ve 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın ülkemizdeki tüm öğrencilere hitap etmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin buna neden olarak çeşitli gerekçeler sundukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler düşüncelerinin temel nedeni olarak sosyal adalet ve eşitlik ilkelerinin ihmal edildiği fen bilimleri eğitiminde tüm öğrencilerin aynı sınava girmelerini ve eşit şekilde değerlendirildiklerini ve bu durumda fen bilimleri dersi kapsamında sosyal adaletsizliğe ve fırsat eşitsizliğine yol açtığını düşünmektedirler.

5. ÖNERİLER

Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri eğitiminde sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını ve içeriklerini tam olarak bilmedikleri tespit edilmiştir. Gelişen dünya koşullarında özellikle gelişmiş toplumlarda önemsenen, eğitimde sosyal adalet ve eşitlik kavramları ile ilgili olarak fen bilimleri öğretmenlerine lisans eğitimleri sırasında bu kapsamda lisans dersleri verilmesi önerilebilir. Bunun yanında profesyonel olarak kendini yetiştiren ve lisansüstü öğrenimlerine devam eden fen bilimleri öğretmenlerine uygulama esaslı ve sosyal adalet ve eşitlik perspektifini esas alan derslerin verilmesi sağlanabilir. MEB'in seçmeli olarak öğrencilere verilen çeşitli derslerde sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını içeren etkinlik ve uygulamaları hazırlaması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AB Türkiye Delagasyonu, (2015). Avrupa birliği temel haklar bildirgesi. 12.01.2015 tarihinde <http://avrupa.info.tr/tr/ab-ve-sivil-toplum/haklar-bildirgesi.html> adresinden alınmıştır.
- Athanases, S. Z., & Martin, K. (2006). Learning to advocate for educational equity in a teacher credential program. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 627-646.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. 10.04.2016 tarihinde <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eurydice., (2012). Avrupa'da fen eğitimi: Ulusal politikalar, uygulamalar ve araştırma. 20.02.2013 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.../documents/thematic_reports/133TR_HI.pdf adresinden alınmıştır.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: how will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4:3, 253-269.
- İdin, Ş. (2015). Zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarıları tutumları ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McConney, A. ve Perry, L. B. (2010). Science and mathematics achievement in Australia: The role of school socioeconomic composition in educational equity and effectiveness. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 429-452.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2013). *PISA Uluslararası öğrenci değerlendirme programı*. PISA 2012 Ulusal ön raporu.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (YEĞİTEK)., (2014). *TIMSS 2011 Ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. Ankara.
- MEB. (2016). *Eğitimde fatih projesi hakkında*. 20.02.2016 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal raporu. 25.06.2017 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB. (2017). İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi. 20.01.2017 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ve-ortaogretim-ogretim-programlarinin-guncellenmesi/icerik/289> adresinden alınmıştır.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- McInerney, P. (2004). Mapping the literature: Social justice and education. Prepared for the social justice research collective, 05.02.2015 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Sturman%2C+1977.+social+justice+and+equity.&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5 adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Miller, D. (2001). Principles of social justice. Harvard University Press. 26.08.2014 tarihinde <http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674007147> adresinden alınmıştır.
- Nelson, Creagh ve Clarke (2012). Social justice and equity issues in the higher education context. annotated bibliography. 18.04.2015 tarihinde http://safeguardingstudentlearning.net/wpcontent/uploads/2012/05/OLT_MS_LE_Annotated-BibliographyNovember2012.pdf adresinden alınmıştır.
- Özbaş, M. (2013). Genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde fırsat ve imkan eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 1-18.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, E. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- James, R. (2007). *Social equity in a mass, globalised higher education environment: The unresolved issue of widening access to university*. Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- James, R. (2008). *Participation and equity: A review of the participation in higher education of people from low socio economic backgrounds and indigenous people*. Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11)3, 107-129.
- Sturman, A. (1997). Social justice in education. Camberwell Victoria: ACER Press.
- Şahin, M. D. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin seviye belirleme sınavı (SBS) 2010 fen ve teknoloji alt test başarılarına etki eden bazı faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tombul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 34(152), 1-12.
- Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe sözlük. 20.08.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57c0b41bab9f5.47649404 adresinden alınmıştır.

- Türk Dil Kurumu (2016). Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü. 16.08.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&gclid=TDK.GTS.557c0cf0b45574.19355654 adresinden alınmıştır.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. F. Gök (Ed.), 75.Yılda Eğitim (ss. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço'98 Yayın Dizisi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wikipedia, (2014). World Day of Social Justice. 12.05.2014 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/World_Day_of_Social_Justice adresinden alınmıştır.
- Wikipedi, (2015). Irk kavramının tanımı. 04.02.2015 tarihinde <https://tr.wikipedia.org/wiki/Irk> adresinden alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

By the time, there can be seen many changes in science and technology. At this point, science education has an important role to have a developed society. Developed countries are aware of this truth. For this purpose, developed countries have been investigating new ways to have more high-quality science, technology, and their applications. Herein, social justice and equity concepts have critic role in reaching every people equally. People, when they are at school, must have equal opportunities within some factors such as equality of opportunity, access to education, gender, language, religion. Those of are classified under social justice. Especially, state schools and governmental agencies must supply social justice among people. Miller (2001), believes that justice must have complexity. He prepared three factors. Those factors are award, need, and equity. Sturman (1997), focuses on injustice in education and he draws attention to the three factors of social justice. McInerney (2004), emphasise three factors of injustice: socioeconomic disadvantages, racism, and cultural pressure. These three factors are distributive component, curriculum justice, and immaterial component. James (2008), indicates that education has three features within the scope of social justice. These are equity, access, and participation. Nelson, Creagh, and Clarke (2012) include rights and determine one's own future in the scope of social justice, as well. Equity shines out among other concepts within social justice, and it has an effect on success and attitude in the scope of science course. For this reason, it is important for holism of the study to investigate equity within a science course. This study is the first investigation within social justice and equity in science education, in Turkey. It can be thought that it is an original study of this aspect. It is thought that it will bring additives to the science education literature. The aim of this study is to define science teachers' views relation to social justice and equity concepts.

2. Method

In the study, qualitative research method was used. Within this scope, the study was designated as a case study. To define science teachers' views on social justice and equity, a semi structured interview form which has six items was developed. Firstly seven questions were written. Then the form sent to three science teachers to fix if there is any mistake and nonunderstandable statement or not. After their feedbacks, needed corrections were carried out on the form, and one item was taken out from the interview form. Then two measurement and evaluation specialists examined it, and they did necessary corrections on the form. Finally, interview form was developed with its validity and reliability. Within the scope of this study, it was studied with totally 14 science teachers, that two science teachers were taken from every region of Turkey. Six of them are men, and eight of them are women. Five teachers have a master degree, and nine of them have an undergraduate degree. Science teachers were given needed explanations such as the content of the study, the reason for the study, the scope of questions and so on within ethics. Content analyses and descriptive analyses techniques were used to analyze the data of the study. Within the scope of content analysis, six tables were created, and teachers' views were investigated under themes and codes. In addition within the scope of descriptive analysis, teachers views were given without any changes in their statements.

3. Findings, Discussion and Results

Science teachers defined the concept of social justice in education distinctly. The themes given within social justice are “right to education to everyone” (%21.42), “benefiting from the same opportunities” (7.14), “consider all stakeholders” (%7.14), “needed an education-teaching programme which considers individual differences” (%7.4), “it should be no discrimination in education” (%14.28). Science teachers defined the concept of equity distinctly. The themes given within equity are getting training on equal terms (21.42), without discrimination within language, religion, race and gender (%14.28), right to education and teaching (%14.28), individual abilities to consider (%14.28). %92.86 of science teachers, who joined to this study think that there is not any social justice in science education in Turkey and all of them think there is no equity within science education in Turkey. All of the science teachers think that opportunities are an important factor to be successful in science education and they told the students, who live in Turkey do not have the same opportunities. Therefore, their success is not measured under equal terms. These results cause to injustice and inequality in the scope of science education. Science teachers, who joined this study, think science education programme, which is being used in Turkey, is not enough for all students within science education. They stated while the same science curriculum is used in every school in Turkey, but those schools have not equal opportunities. They divided science programme to some themes such as, ‘programme scope’, ‘need time’, ‘content of the science programme’ and ‘applicability of the science programme’. 13 of science teachers think that current science programme is not proper for all students in Turkey. When we investigate why they think this thought, since %28.57 of science teachers think there is just an approach in science programme, %7.14 of them think current science programme restrict creativity of teachers, %14.28 of them think science programme is prepared towards exams and %14.28 of them think the science programme ignores every student and it is prepared to think every student has same ability. We see in this study that science teachers think that social justice and equity issues have an important role to succeed in science education. There are some studies which have similar results with this study. Ministry Of National Education (2014), according to 8th-grade science scores of PISA 2011, technological opportunities are effective on science success. The students who use technology and its applications in their home are successful than students, who do not use them. It is understood from this study that most of the science teachers, who participated in this study, have not enough information on social justice and equality and their issues. It can be recommended that they can have some in-service training course within social justice and equity issues. In addition, it can be prepared some courses on social justice and equity in the scope of science education, and it can be provided that science teacher candidates might have these courses.