



Ethical Blind Spots of Canadian School Principals *

Esra TEKEL ^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-4600-9900)

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Afyonkarahisar/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1624053

Article history:

Received 21.01.25
Revised 25.04.26
Accepted 31.05.26

Keywords:

Canadian Schools,
School Principals,
Ethical Dilemmas,
Ethical Blind Spots

Research Article

Abstract

The aim of this research is to examine the ethical blind spots of school principals in Canada. To achieve this aim, the study was designed using a phenomenological design which is a qualitative research method. Semi-structured interviews were conducted with seven school principals working in schools with diverse characteristics in the city of Toronto, located in the Ontario province of Canada. As a result of the online interviews, a total of 280 minutes and 54 pages of data were collected. The data, analyzed through content analysis, revealed that school principals faced ethical dilemmas in two main areas: (i) inclusion or exclusion, and (ii) human relationships. The school principals defined the concept of ethical blind spots in two ways: (i) lack of awareness, and (ii) biases. According to the findings, the reasons of ethical blind spots were grouped under two themes: (i) individual-related factors and (ii) societal factors. Finally, to minimize ethical blind spots, the following strategies were suggested by principals: (i) collaboration, (ii) continuous self-development, (iii) changing the lense, and (iv) considering issues from the standpoint of external authorities.

Kanada Okul Müdürlerinin Ahlaki Kör Noktaları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1624053

Makale Geçmişi:

Geliş 21.01.25
Düzeltilme 25.04.26
Kabul 31.05.26

Anahtar Kelimeler:

Kanada Okulları,
Okul müdürleri,
Etik İkilemler,
Etik Kör Noktalar

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Kanada okul müdürlerinin etik kör noktalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Kanada'nın Ontario eyaletinde yer alan Toronto şehrinde farklı okul özelliklerine sahip okullarda görev yapmakta olan yedi okul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Toplam 280 dakika süren online görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşmelerden 54 sayfa veri elde edilmiştir. İçerik analizi ile analiz edilen veriler sonucunda okul müdürlerinin (i) dahil etme veya çıkarma ve (ii) insan ilişkileri olmak üzere iki temel konuda etik ikilem yaşadıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin etik kör noktalar kavramını (i) farkında olmama ve (ii) ön yargılar olmak üzere iki şekilde tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre etik kör noktaların sebepleri (i) kişinin kendisinden kaynaklı ve (ii) toplumdaki kaynaklı olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Son olarak etik kör noktaların minimuma indirilmesi için müdürler tarafından (i) iş birliği yapma, (ii) kendini geliştirme, (iii) bakış açısını değiştirme ve (iv) dış otoriteler bağlamında düşünme yöntemleri önerilmiştir.

Introduction

Educational administrators have a responsibility to create and support the moral atmosphere in schools (Starratt, 1991). With modernization, the working environments of managers have become more and more complex (Walker & Shakotko, 1999). School principals often have to choose one of the competing or conflicting moral values. For the principal, the main dilemma here is the obligation to choose one moral value over another. It is often not clear what the principal should do. In such a situation, the

*This study was funded by TÜBİTAK 2219 International Postdoctoral Research Fellowship Program for Turkish Citizens program.

^{a*} Author: etekel@aku.edu.tr

moral dilemma is not whether the principal is moral or not, but what value the principal will prefer to the other (Greenfield, 1991).

According to Crowson (1989), most managers' daily decisions are routine. These routines are determined by "we do things here like this" which is internalized through standard procedures or bureaucracy. There may be many moral dilemmas involved in these routines, but few of these are questioned. Although there is a neglected morality for an outside observer, for an inside observer, this can be seen as a "known / determined" method by the organizational environment (Crowson, 1989). Greenfield (1991) also supports this view of Crowson (1989). According to him, every decision made by the manager requires assigning a value to the alternatives and making a judgment between the alternatives. Many school principals' decisions and policies are seen as habitual responses and routines, expressed by the school's stakeholders as "given". However, these routines and policies are ignored, although they also include a moral dimension (Crowson, 1989) and this situation can be explained by the concept of ethical blind spot. In addition, discussions of teaching and learning in schools can often tend to be questioned in terms of technique rather than the purpose, in other words, "what" and the "how" are much more important than the "why" and this can be understood through blind spots (Bezzina, 2011).

According to Moberg (2006) the most important factor that undercut the moral capabilities of the actors is patterns of perceptions and these patterns are understood with the concepts of a *frame* and a *blind spot*. Most frames that we have create blind spots. Deficiency in person's perceptual field can cloud his/her judgment and lead him/her to make wrong decisions or provide insufficient triggers to appropriate action.

According to Moberg (2006) individuals are perceived with a moral frame (M) or a competence frame (C). M frame includes honest, generous, altruistic, and kind; and C frame includes capable, smart, efficient, creative, and strong. These two frames imply four classifications according to their central traits, as shown in Table 1. The first type is a virtuous and able person whose actions are perceived as both ethical and effective. The second type is a virtuous but inept person whose actions are expected to be well-meaning but not able to meet their assigned responsibilities. Third type is a person who is perceived as competent but immoral (Moberg, 2006). For example, the smarts who are the actors of corporate scandals by behaving unethically (Lowenstein, 2001). The last category is that person who is both incompetent and immoral.

Table 1

Categories of Person Perception

Morality assessment			
		Positive	Negative
Competence assessment	Positive	Virtuous and able	Unethical but able
	Negative	Virtuous but inept	Unethical and inept

It can be said that there are two options. The first one is that if the target of perception is a more powerful figure, The M Dominance Effect arises (Cook & Emmler, 1999). For instance, when employees perceive their superiors in work organizations, they most of the time use the moral frame (Kouzes et al., 2002). Because getting information about the superiors' performance is more difficult than information about their moral attributes for employees (Moberg, 2006). Superiors in organizations undervalue

“appearing” as well as “being” moral (Treviño et al., 2000). Superiors don’t want to display their moral behaviors (Treviño, 1986) and this tendency undermines *the development of a moral community in workplaces* (O’Reilly, 1989). Employees do not have direction or encouragement about moral issues in the workplace. As a result, this atmosphere does not enable employees to have the best morality they could possibly be in their work context (Moberg, 2006).

The second option is that if the target of perception is a less powerful figure, ethical blind spots occur. Superiors perceive and assess subordinates (who are less powerful than the superior) according to their competence, not morality (Cook & Emler, 1999). For example, when the employee sees his colleagues behaving unethically and report it his boss, the boss resist to frame it in moral terms. In other words, superiors *ignore the destructive moral tendencies of the subordinates*. This result can explain the superiors’ unresponsiveness toward whistle-blowers or employee cynicism about ethical issues in workplace (Moberg, 2006).

According to Sezer et al. (2015) there are three main sources of ethical blind spots: (i) implicit biases, (ii) temporal lenses from an ethical dilemma, and (iii) decision biases that lead people to disregard and misevaluate others’ ethical lapses:

- (i) **Implicit biases:** Individuals are unable to recognize the behavior of others, and this implicit attitude leads them to play an active role in decision-making (Bertrand et al., 2005). Individuals show implicit bias when they offer treatment to those they like or know personally, and they make a discrimination against those who lack such ties (Messick & Bazerman, 1996). Jones (1991) also believes that the proximity to people who will be affected by moral decision can change the direction of the decision. He conceptualized this situation as “proximity” of the moral issue. The decision-maker feels nearness (socially, culturally, psychologically, and physically) for specific people and care them more than other people. For instance, according to Tekel (2018) school principals can change their decisions related with moral issue due to the proximity. Individuals also show implicit bias when facing decisions that involve interests between their self-interest and the interests of future generations. Most of the time the former dominates over the latter (Wade-Benzoni et al., 2012).
- (ii) **Temporal lens:** Temporal distance from ethical decisions can be another reason of ethical blind spots. Temporal distance influences the extent to which individual believe they will be able to follow their moral roadmap (Wade-Benzoni et al., 2012). Individuals overestimate the extent to which they will behave morally in the future. Before deciding, people predict they will behave in accordance with their *should self*. However, while they decide, the *want self* becomes dominant (Tenbrunsel et al., 2010). After they decided, the ethical implications of a decision arise again, and the *should self* reemerges. When they evaluate themselves and they recognize that there is a dissonance between their behavior and their values (Monin & Jordan, 2009). At that point Festinger (1962) suggested two ways for a solution: (a) The individual changes his behavior and dissonance will be disappeared. For example, if you believe that cheating is immoral, you should leave that behavior. (b) The individual changes his cognition and dissonance will be disappeared. For example, if you believe that cheating is immoral, you should leave that decision and continue to cheat. Shu et al. (2011) found that when individuals were given an opportunity to cheat and then did so, they started to think that cheating is a more acceptable behavior. That’s why university students’ decision-making styles of ethical dilemmas predict their academic dishonesty at a low level. Since they do not accept academic dishonesty as an immoral act (Tekel & Korkman, 2020).
- (iii) **Failure to notice others’ unethical behavior:** According to Sezer et al. (2015), several irrelevant factors such as self-serving biases, the outcome bias, the presence of intermediaries, and the gradual erosion of ethical behavior cause ignoring the others’ unethical behavior and appearance of ethical blind spots. Self-serving biases means that individuals may act immorally by recognizing only their interest but ignoring the others’. For instance, school principals sometimes act immorally by only considering themselves to protect their status in the school (Tekel, 2018). The

outcome bias means that individuals view the same behavior as more unethical and blameworthy if it leads to a bad outcome rather than a good outcome (Gino et al., 2010). In addition, the presence of intermediaries makes people failure to notice unethical behavior and cause blind spots. This means if someone order another person to do something unethical, generally people do not condemn the person who gives that order. People are also far less likely to condemn others' unethical behavior when he or she orders or influences another person to carry out the decision (Paharia et al., 2009). And the last factor is the gradual erosion of ethical behavior. It means that if the unethical behaviors happen slowly rather than abruptly, people cannot distinguish the unethical behaviors (Gino & Bazerman, 2009), and this situation cause people to have blind spots.

Ethical blind spots are like car drivers in trouble. When the problem is understood, alternative interpretation path or action strategies can be developed. Since blind spots are psychologically flexible and personally manageable and blind spots can be reduced by *reframing* (Moberg, 2006). Bartunek (1988) states that there are four ways for reframing: (i) the target phenomenon can be understood in multiple ways; (ii) at least two qualitatively different frames can be described that fit the experience; (iii) the person presently uses one particular perspective (frame) on the phenomenon; and (iv) reframing requires significant and enduring dissatisfaction with the present frame and significant and enduring satisfaction with the new frame.

In addition, according to Sezer et al. (2015), there are two basic ways to reduce ethical blind spots: (i) Switching from System 1 to System 2, and (ii) creating strategies at organizational level. While System 1 thinking style is fast, automatic, effortless and emotional; System 2 thinking style is slow, aware, effortless and logic-based (Chugh, 2004). When the individuals are cognitively busy or tired, they act according to the System 1; and they probably make unethical decisions (Mead et al., 2009). According to Sezer et al. (2015), switching from System 1 to System 2 is reducing the time pressure on the decision maker. In other words, this strategy provides more time to the person. Instead of evaluating the result of the decision as gains or losses, he/she evaluates the alternatives as a whole.

Another method of reducing ethical blind spots is to create strategies at an organizational level. For this, the sanction systems in the organization can be updated. By imposing heavier sanctions for unethical behaviors in the organization, it can be conveyed that individuals' decisions are evaluated from an ethical framework, not the organizational framework. Another method for unethical behavior is to create ethical codes. Eliminating conflicts of interest is another organizational strategy that can be developed to eliminate ethical blind spots (Sezer et al., 2015).

Another way to reduce ethical blind spots is the education. Tomlin et al. (2017), state that university students who received education on ethics and discussed the concept in the education and applicability to academic and professional contexts, began to become more aware of ethical problems in their daily lives than those who did not. Similarly, according to the results of the research conducted by Langlois and Lapointe (2010) with school principals, the training on ethics has improved the participants' ethical awareness, judgment structures, sense of responsibility and general professional execution processes.

In summary, schools today accommodate students from diverse socioeconomic backgrounds, cultures, and life experiences. Within this diversity, it is highly likely that school principals, as key decision-makers, may encounter ethical blind spots. Although previous research has explored ethical blind spots and strategies for mitigating them among managers in various sectors, studies in the educational context have mainly emphasized that school leaders naturally face ethical dilemmas, without sufficiently addressing the specific blind spots they experience or the ways they attempt to reduce them. Therefore, the aim of this study was to reveal Canadian school principals' ethical blind spots and the strategies they use.

Since the 1980s, immigrants have made up approximately 23% of Canada's population, which regularly accepts immigrants (Statistics Canada, 2024). In addition, Canada is home to 1,088,015 refugees (UNHCR, 2024). When comparing the living standards of Canadian and non-Canadian individuals, we encounter an

interesting scenario. Because the number of unemployed Canadians is very close to the number of unemployed refugees. Similarly, the number of homeowners among Canadians is also quite close to that of refugees. In fact, the number of refugees with university, master's, and doctoral degrees exceeds that of Canadians (UNHCR, 2024). The critical factor that allows non-Canadians to have living conditions so similar to Canadians, or in some cases even better, is clearly education. The Canadian education system is quite different from the Turkish education system. The qualifications required for school principals in Canada are also quite high. For instance, to become a school principal in a public school in Ontario, Canada, one needs an undergraduate degree, five years of teaching experience, certification in three divisions (primary, junior, intermediate, senior), two Specialist or Honor Specialist additional qualifications or a master's degree, and is required to complete the Principal's Qualification Program (Ministry of Education, 2024). Throughout these educational processes, the focus for school principals is the *diversity* of the community and *respecting* all forms of diversity. In this welcoming atmosphere, children who complete their education as non-Canadians tend to live in conditions similar to or even better than those of Canadian citizens in adulthood.

As is well known, Canada has been a country that has received regular immigrants for years and has therefore managed to overcome many of the challenges associated with immigration. While Canada's education system serves as a successful example of how diversity can be embraced and managed through well-established educational policies, the opposite is true in Türkiye. As a result of the wars that broke out in Türkiye's neighboring countries, Türkiye continues to accept both regular and irregular immigrants. This situation causes significant difficulties for Türkiye, particularly in the field of education. According to UNICEF (2024), there are more than 4 million refugees in Türkiye. However, it is noticeable that the concept of migration is not included in the training of teachers and school principals. In short, when teachers and principals encounter immigrant or refugee children at school, they may not know how to react. Research conducted in Türkiye has shown that teacher candidates (Tekel & Yıldırım, 2022) and teachers (Sağlam & Kanbur, 2017; Yurdakul & Tok, 2018) have insufficient or incorrect knowledge about migration. However, according to UNHCR (2018), approximately one-third of the 12 million migrants worldwide live in Türkiye, which ranks first in hosting refugees. This means there is a great deal of cultural diversity in schools. However, when this diversity is not well-managed, it can lead to prejudices and ethical blind spots. Understanding how Canadian school principals—who have long been working in diverse educational environments—recognize and address such ethical blind spots is therefore crucial. Examining their approaches can provide valuable insights into developing leadership practices, professional training, and educational policies that foster inclusion and equity.

In addition, although previous research has examined ethical blind spots and strategies for addressing them in various organizational contexts, studies in the field of education have largely focused on the existence of ethical dilemmas rather than explicitly identifying school principals' ethical blind spots and how they attempt to overcome them. Moreover, there is a lack of research exploring these issues within culturally diverse educational settings such as Canada. Therefore, this study aims to fill this gap by examining Canadian school principals' ethical blind spots and the strategies they use to mitigate them, thereby contributing to both the educational leadership and ethics literature.

In this context, the research problem is "what are the ethical blind spots experienced by Canadian school principals, and how do they attempt to address these blind spots?" The sub-problems of the research are:

- What types of ethical blind spots do Canadian school principals experience?
- What factors contribute to the emergence of these blind spots?
- What strategies do school principals use to recognize and reduce their ethical blind spots?

By addressing these research questions, this study aims to shed light on how Turkish school principals with similar diversity can minimize ethical blind spots and contribute to creating more inclusive and fair educational environments.

Method

Research Model

This study is design as phenomenology design. This design focuses on understanding how individuals make sense of their experiences, how they structure their inner world and what meanings they attach to their experiences (Merriam, 2009). In this respect, the phenomenon of the present study is ethical blind spots.

Study Group

Maximum variation sampling was used in the study. In this sampling method, the criteria that differentiate the units to be studied are determined in advance, and units that vary according to these criteria are included in the sample (Creswell, 2013). In this study, in order to reveal school principals' ethical blind spots, the criteria were determined as the environment in which the school is located (e.g., disadvantaged, middle-class, high socio-economic environment and etc.), the school size (e.g., between 117 and 1050 students), and principal experience (e.g., between 2 and 15 years), all of which are considered likely to influence principals' blind spots. A total of 7 school principals participated in the research. The sufficient number of participants in qualitative research has always been debated. In phenomenological studies, there are examples conducted with as few as one participant (Dukes, 1984), as well as studies carried out with 325 participants (Polkinghorne, 1989). Generally, a range of 3 to 10 participants is considered appropriate for phenomenological research (Dukes, 1984). In this context, it can be said that 7 participants are sufficient for this study. Participants' demographic information is presented in Table 2.

Table 2
Demographic Information of Participants

Participants	Teaching experience	Principal experience	School's features	School population
Alice	11 years	4 years	Disadvantaged primary school	177 students
Bob	18 years	15 years	High school in a small community with middle class and low-socio economic class families	180 students
Iris	11 years	2 years	High school in poverty, newcomers, low socio-economic area, special education needs kids	800 students
Mia	22 years	7 years	Secondary school with high socio-economic community	1050 students
Rene	18 years	3 years	Neediest high school in school board surrounded by lots of newcomers and disadvantaged community	800 students
Stacy	23 years	7 years	Rural school from kindergarten to 8th grade with wide range of socio-economic families	300 students
Suzy	9 years	6 years	Popular high school with diverse population, applied with high skills major program	220 students

According to Table 2, the participants' teaching experience ranges from 9 to 23 years. Additionally, the participant with the most experience as a school principal has been in the position for 15 years, while the participant with the least experience has been a principal for 2 years. The participants' schools are elementary, middle, or high schools, and the environments in which the schools are located vary in characteristics. Finally, the student capacity of the schools ranges from 177 to 1,050.

Data Collection Tools

Interviews are the most appropriate data collection method for learning how individuals express their unobservable behaviors, emotions, and intentions (Merriam, 2009). Online semi-structured interviews were conducted only with school principals working in Canada on ethical dilemmas and ethical blind spots they experienced. The interview questions were created by the researcher and finalized after receiving the opinions of a professor in the field who is working in York University in Toronto. Before the interviews, a pilot interview was conducted with a Canadian school principal to test the questions, and the interview form was finalized by editing the necessary sections.

In the interview, the initial questions focused on participants' demographic characteristics, their motivations for choosing the principalship as a career, and their pathways to becoming school principals. Subsequently, to introduce the topic of ethical dilemmas, broader questions such as "Can you describe an ethical situation you experience in your daily work life? Why do you consider it an ethical issue? How did you shape your decision? What factors did you take into account?" were posed. After this introductory phase, participants were introduced to the concept of ethical blind spots through the question "Can you explain what ethical blind spots mean to you?". Following a brief discussion on this concept, open-ended questions such as "What kinds of ethical blind spots do you have? What are the reasons for these ethical blind spots? How can ethical blind spots be minimized in the decision-making process?" were used to explore participants' reflections and experiences regarding ethical blind spots.

Data Collection Process

First, two faculty members who work in York University and teach school principals in graduate degree program were contacted. These faculty members contacted the school principals who were potentially interested in participating in the research and shared the researcher's contact information with them. Thus, the researcher contacted the potential school principals via e-mail and informed them about the research. If they still wanted to participate in the research after the information, an appointment was made for an online meeting on a suitable day and time. A total of 7 school principals were interviewed between the dates 17th of June, 2024 and 10th of July 2024. In order to increase participation, each participant was presented with a \$20 gift certificate after the meeting. All the interviews were recorded with the permission of the participants. Personal information about the participants (such as school name, region name, participants' own names, etc.) was kept completely confidential. After the interviews were recorded, they were given pseudonyms.

Data Analysis

The interviews lasted 280 minutes in total. The recorded interviews were transferred to Word format and a total of 54 pages of data containing 29086 characters were obtained. Qualitative data were analyzed using content analysis. The researcher followed the steps of (i) compilation, (ii) disassembly, (iii) reassembly, (iv) interpretation and (v) finalization in Yin's (2011) five-stage cycle. Data analysis begins with compilation, which means putting the collected data in order. In the second stage, disassembly, the researcher divides the compiled data into smaller pieces, fragments or "codes". The second stage is followed by the reassembly procedure using basic themes to rearrange the disassembled pieces or fragments into different groups. In the fourth stage, the researcher will interpret the reassembled data to create a new narrative with tables and graphs. In the final stage, the researcher draws the conclusions of the entire study (Yin, 2011).

In qualitative data analysis, codes are the initial analytical units that represent the data in reduced and concise forms. As emphasized by Saldaña (2009), these codes are not the final output, but rather analytical tools used to reach higher-level meaning structures. Due to their inherently truncated nature, codes may not fully capture the context and richness of the data. Therefore, during the analysis process, codes are transformed into themes through the expansion and interpretation of their meanings (Saldaña, 2009). Accordingly, in this study, findings are reported through a thematic structure rather than presenting lists of codes, in order to provide a more meaningful and holistic representation to the reader.

Validity and Reliability

In qualitative research, it is observed that the measures taken to ensure validity and reliability are often similar, and that strategies considered as validity measures in some sources are treated as reliability measures in others. Although there is no clear consensus in the literature on how to ensure validity and reliability in qualitative research, a number of precautions were taken in this study by following strategies recommended by certain sources. In this study, the strategies suggested by McMillan and Schumacher (2006) were used to ensure validity. Accordingly, validity in qualitative research refers to the consistency between the explanation of the phenomenon and the real world, and various strategies are proposed to achieve this.

The first one is the use of *multiple researchers*. This strategy involves discussions between the primary researcher and an independent researcher regarding the collected data. In this way, it helps the researcher remain objective and honest. In this study, the researcher had regular meetings with a faculty member working at York University and discussed the data. Thus, in order to make sense of the data collected from Canadian participants, the opinions of a Canadian academic were sought, and efforts were made to prevent cultural misunderstandings or biases. In addition, the *member checking* method was used to enhance validity. In this approach, during the data collection process, the researcher seeks to confirm whether the participants' intended meanings are accurately understood by asking follow-up questions. In this study, since the researcher is Turkish and the participants are Canadian, this strategy was frequently employed during online interviews to avoid cultural misunderstandings.

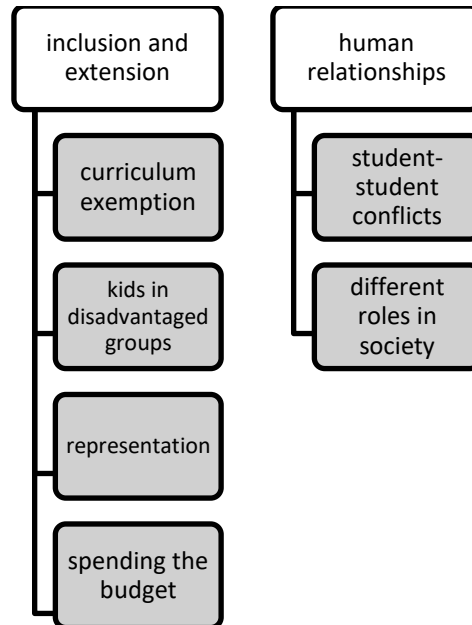
To ensure reliability, the strategies proposed by Creswell (2013) were followed. The first one is *recording and transcribing the data*. In this study, with the consent of the participants, the interviews were recorded and later transcribed. Furthermore, the reliability of the study was enhanced using a *blinding technique* during data analysis. For this purpose, the names of the participants and their schools were not mentioned during the interviews; instead, the data were recorded using pseudonyms assigned to the participants. In this way, the researcher was able to analyze the data in an objective manner.

Findings

There are four themes according to the results such as (i) ethical dilemmas they have, (ii) ethical blind spot's mean, (iii) reasons of ethical blind spots, and (iv) minimizing ethical blind spots.

Ethical Dilemmas the Principal Have

The participants accept that ethical dilemmas come so often to the school principals. There are different types of ethical dilemmas that they experience and most of them are categorized under two categories as (i) inclusion or extension and (ii) human relationships. The categories and sub-categories are presented in Figure 1.

Figure 1*Ethical Dilemmas That Principal Have*

According to Figure 1, one of the most common ethical dilemmas that school principals experience is whether to include all students in the process or exempt them from the process. According to the findings of the study, principals experience dilemmas regarding (i) curriculum exemption, (ii) kids in disadvantaged groups, (iii) representation, and (iv) spending the budget. It has been observed that school principals have the legal right to exempt students from certain curricula upon the request of parents, but as educators, they do not approve of students being exempted. For example, school principal Iris stated that some parents do not want their children to receive physical education due to their religious beliefs, but as an educator, she thinks that children should take this class for their development. In other words, the school principal respects the beliefs of the parents. She is concerned about the development of the students and stated that she experiences a dilemma in exempting students from this course. However, although she has a dilemma within herself, she also stated that she exempts the students according to the law.

Similarly, school principals stated that they wanted to include all students in the curriculum or activities, but sometimes had difficulty in including disabled children in the process and experienced an ethical dilemma at this point. For example, school principal Bob expressed his experience on this issue as follows:

“Blue Jays baseball wanted to have a sponsored some improvements on the field. So, they want to have a J's day and all that sort of stuff they wanted us to do was only for girls and people with disabilities. And I was like... What is the message? Not a chance! Like, we can have a J's day and anyone who wants to dissipate can participate explain to them. I said, in our school kid with the disabilities not at a disadvantage. Actually this is not an equity move at all. Because they they already have that opportunity here. So are you like, what's even more offensive as argue equating girl baseball players with disabled baseball players. This was so wrong to me. So once again that is the primary focus is like inclusion.”

Principal Bob demonstrated a strong sensitivity to inclusion and equity when evaluating external initiatives. He rejected a proposed activity that targeted only specific groups, stating that “this is not an equity move at all,” and emphasizing that such practices may unintentionally reinforce exclusion rather than inclusion. This example illustrates how principals may critically question well-intentioned initiatives and recognize ethical blind spots related to misinterpreted notions of equity.

School principals frequently encounter ethical dilemmas when balancing teachers' expectations with students' rights, particularly regarding inclusive practices for students with disabilities. Principal Stacy emphasized that "students with disabilities need to be accommodated and supported," while also noting that some teachers struggle with this responsibility. Navigating this "fine line" may lead to ethical blind spots, as principal Stacy attempts to reconcile competing demands from teachers, students, families, and human rights obligations.

According to the results, school principals stated that some students experience dilemmas when they feel they are not well represented at school. For example, they stated that they try to ensure that black students, indigenous students or students with different cultural characteristics are represented at school and that they encounter ethical dilemmas while doing this. For example, Bob explained how they tried to represent two indigenous students at his school. According to him, cultural diversity and historical awareness also influenced principals' approaches to ethical decision-making, particularly regarding Indigenous communities. As he noted, the school maintains "fantastic relationships with the Indigenous communities" and integrates reconciliation activities into everyday practices. Such efforts may help reduce ethical blind spots by increasing awareness of historical injustices and fostering culturally inclusive school environments.

Similarly, Stacy, one of the participants, stated that black students were underrepresented in her school, but as soon as they realized this, they did the necessary work to ensure that these students were represented, as follows:

"There was one student. She was adopted she had learning challenges, and she was also black but she was going through a tough time...If it got to a certain point, we were supposed to call the police. I wasn't comfortable doing it, to do it. But it was that time in the plan that had been laid out in the board and in agreement with the family... Here I was as a white woman calling the police on the black adopted girl... And what I do it...because it was the safety plan..."

Another ethical dilemma about inclusion/extension that the principals have is about the budget. Principals state that if the budget is low and the school is in low socio-economic environment, it is quite hard to have donations. But if the budget is high, then ethical dilemma comes when deciding where to spend the budget. One of the participant Suzy stated that resource allocation emerged as a significant source of ethical dilemmas for school principals. As she noted, decisions such as "buying robotics" for a limited number of students versus "providing breakfast to the kids" involve difficult trade-offs. These choices highlight how competing priorities may create ethical blind spots, particularly when resources benefit certain groups more than others. This finding demonstrates that everyday budgeting decisions are not merely technical but deeply ethical in nature.

Another ethical dilemma that school principals face is related to human relations. There are 2 sub-themes under this theme: (i) student-student conflicts, and (ii) different roles in society. School principals stated that they faced ethical dilemmas regarding suspensions given to students as a result of conflicts between two students. In fact, a response is legally determined for every behavior of students. However, principals stated that they had difficulty in giving suspensions that would affect students' entire lives and that they wanted to investigate the reason for this behavior.

Another sub-theme under this theme is the different roles of teachers and principals in society. Especially in small cities and small communities, teachers and principals working in small communities may experience ethical dilemmas in decision-making due to their closeness to society. Mia, one of the participants, shared his experience in this regard as follows:

"...blending into your professional life. So, it's making sure staff are aware that they're always on as a teacher 24/7 turn that off their OCD bound. So how they present themselves in the community on the weekend or in the evenings or how they present themselves on social media whether it's during the school day or not always gets connected back to their roles and responsibilities as a teacher that creates some dilemmas. When especially many of our staff here live in this community so they were two hats. But then they go home in the same small community. And there may be the local hockey coach, or you know that

they are next door neighbors with some of our students. That's where some of the grey area happens for some of our staff. They have to make sure they're very clear cut. And on the educator this is my role, but I've also gotta make sure how I you know implement that role and connect back to my role as a teacher so as a principle."

Another principal Bob states that he has also these kinds of dilemmas, but he admits that he always follows the rules in that situation. The constant visibility of school principals as public figures also influenced their ethical decision-making. As Bob noted, they are "always" recognized and therefore act as a "rule follower," striving to support students only "within those boundaries." On the other hand, this strong adherence to rules may create ethical blind spots, limiting principals' flexibility in responding to complex student needs.

Ethical Blind Spot's Mean

According to principals, ethical blind spot mean (i) unawareness and (ii) biases. Five principals defined ethical blind spot as a kind of unawareness. One of the participants, Iris defines the ethical blind spot as "I guess it's like gaps in my understanding through my lack of awareness of some ethics I'm guessing because of my lack of awareness or understanding on specific things".

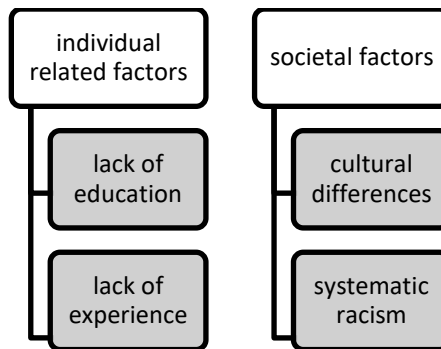
On the other hands, Rene and Stacy defined ethical blind spots as biases. For instance, Rene defined ethical blind spots as "I think about, you know, bias. We all have, you know, bias. We would be foolish to think that we're immune to it. So, I think whatever biases were bringing with us could contribute to a blind spot when we're making, you know, what could be potentially ethical decisions." Stacy also defined the ethical blind spots as biases that are created by both individuals and the community as: "Ethical blind spots to me means similar to what I was just talking about. With the implications of systemic racism that there might be pieces of yourself and mindsets holder biases that you have that you're not even aware of. And so you don't see them and you continue to perpetrate them with the knowledge that you were doing so."

Reasons of Ethical Blind Spots

According to the findings, there are two main specific reasons of ethical blind spots. These reasons are presented in Figure 2.

Figure 2

Reasons of Ethical Blind Spots



According to the principals, ethical blind spots are caused by a lack of education or experience that comes from the person themselves. Bob from the participant expressed his views on this issue as : *"...is experience. I don't mean by I don't mean number of years. Because I think a lot of people get confused with that. They wear the number of years as a cloak of protection. Like, I've been doing it for 20 years. So, I know what I'm doing."*

There are also principals who think that ethical blind spots are caused by a lack of education. For example, Stacy expressed that a key source of ethical blind spots is a lack of education. She explained that educators often lack “reflective understanding of cultural differences, knowledge of colonization, and awareness of whiteness as a social construct.” In Canadian culture, whiteness is so dominant that it is often perceived as neutral or the default, leading individuals to overlook issues of race and cultural positioning. This lack of critical awareness may contribute to ethical blind spots, highlighting the importance of targeted education and training to increase recognition of unconscious biases and culturally informed decision-making.

On the other hand, ethical blind spots may also originate from society. In societies consisting of different cultures, some elements of that culture may not be noticed and this may have continued for years. Therefore, it is inevitable for people living in this society to ignore the elements of that culture and experience ethical blind spots. In addition, some perspectives systematically imposed in society may also cause ethical blind spots. Stacy expressed her views on this as follows:

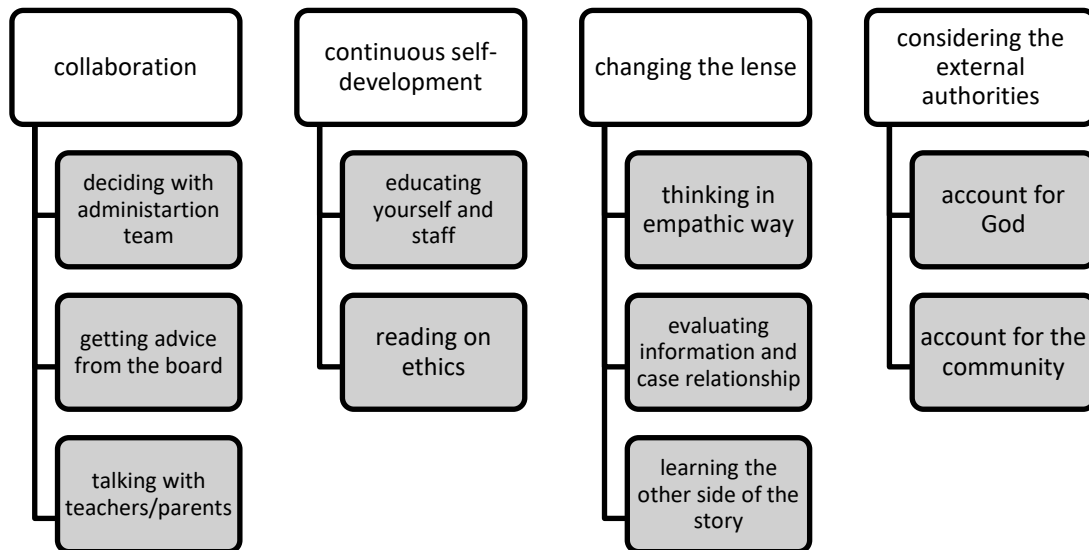
“What I consider the ethical blind spots and even when it comes in terms of social economics or working with students with disabilities. It's sometimes personal understandings of that there's a theory that are promoted that we pull ourselves up by our bootstraps recognizing how the system promotes certain people over other people. And how asking people to show great character to pull themselves out of a something that has been systemically created and holds them back is unfair.”

Minimizing Ethical Blind Spots

According to the findings, principals use some strategies such as (i) collaboration, (ii) continuous self-development, (iii) changing lenses, and (iv) considering issues from the standpoint of external authorities to minimize the ethical blind spots. Categories and subcategories are presented in Figure 3.

Figure 3

Strategies to Minimize the Ethical Blind Spots



According to the findings of the study, participants most frequently use collaboration method to minimize ethical dilemmas. All participants stated that when they experience an ethical dilemma, they make decisions together with the administration team in order not to be affected by their biases and to minimize ethical blind spots, and that the school principal never makes decisions alone. Although decisions are made with the administration team, sometimes the team cannot reach an agreement. They stated that they get advice from the board at this point. In addition, participants stated that they meet with parents and/or guardians to analyze the case correctly to make impartial decisions in ethical

dilemmas they experience. Rene emphasized the role of collaborative administrative teams in addressing ethical blind spots. She explained, "That's why having an admin team and that's a beauty of being a secondary administrator... Even if they didn't have that amount of time, they're going to have different experiences as an administrator and have seen different things, so having that conversation. An administrative team is really helpful." Working closely with colleagues who have diverse experiences allows principals to gain multiple perspectives on complex ethical issues and reduces the likelihood of overlooking potential blind spots. By discussing dilemmas within a team, principals can critically reflect on their own assumptions, recognize unconscious biases, and make more ethically informed decisions.

Another method school principals use to minimize ethical blind spots is to (i) educating yourself and staff and (ii) reading on ethics. Stacy, who drew attention to both important strategies from the participants, emphasized that professional development and continuous learning play a crucial role in recognizing and addressing ethical blind spots. She noted that completing a master's program, which involved extensive critical thinking exercises, provided significant support in understanding complex issues. She also highlighted that school principals offer ongoing professional development focused on equity, disability, and anti-Black racism, as well as opportunities to reflect on different scenarios and practices. These experiences help principals critically examine their assumptions, identify unconscious biases, and make more ethically informed decisions, demonstrating that structured learning and reflection are essential tools for mitigating ethical blind spots in diverse educational contexts.

Another method that school principals use to minimize ethical blind spots is changing the lens. For this, they use three strategies: (i) thinking in an emphatic way, (ii) evaluating information and case relationship, and (iii) learning the other side of the story. Some school principals stated that they empathize by putting themselves in the shoes of students or teachers before making decisions about ethical dilemmas they experience. In this way, they consider how the people they are going to make decisions about may be affected by the decision. Besides, school principals try to learn the other side of the story. By this way they examine the background of the case and minimize the ethical blind spots. One of the participants, Alice states her experience below:

"...making people aware of the other side of it... Canadians who's our parents didn't help us do works... So, they may not they themselves may not be immigrants. But there in a similar situation to what we've grown up with reminding staff of what were the other outcome other sides are of the story are having those."

In addition, school principals accepted that they have prior knowledge (frameworks in the literature) about employees or students. They even stated that these judgments help their decision-making processes. For example, Mia highlighted the challenge of maintaining fairness and consistency in their interactions with staff, which can be a source of ethical blind spots. She explained that while they strive to treat all teachers equitably and avoid favoritism, prior knowledge of a teacher's behavior patterns or external relationships can complicate these interactions. She noted that "if teacher A is on their third conversation about the same situation and teacher B is on their first... I still have to make sure I'm neutral for both," emphasizing the need to balance personal familiarity with objective decision-making. This example illustrates how principals must navigate subtle ethical dilemmas in staff management, ensuring that unconscious biases or external connections do not inadvertently create inequities, thereby reinforcing the importance of self-awareness in reducing ethical blind spots.

Finally, school principals stated that they minimize ethical blind spots by thinking under external authorities. Account for God is one of the methods they use for this. In short, if the decision-maker believes in God, they make their decision thinking as if they were giving an account to God. At this point, it can be said that decision makers make their decisions under the supervision of an external authority, God. Another method is account for community. In this case, the place where the decision maker stands to give account is the community. Suzy expressed an example of this as follows:

"I always try to be transparent with my decision at the end of the day. If I was going to be in the newspaper on the front page. It was always that in the back of my head. You know if I was going to be on

the front page of the newspaper what are they going to say? What am I going to be accused of? So, I always made my decisions very transparently...I could defend my decision that if I was ever challenged I can stand up in court and publicly explain the thinking behind my decision. So even though it was hard to receive or expected it was always defensible 'cause I always imagine myself standing in a public place having to explain why I made the decision if I could do that I feel like I made the right decision."

Discussion & Conclusion

The purpose of this study is to reveal Canadian school principals' ethical blind spots. According to the findings of the study, there are four themes such as (i) ethical dilemmas school principals have, (ii) ethical blind spot's mean, (iii) reasons of ethical blind spots, and (iv) minimizing ethical blind spots. According to first theme, Canadian school principals experience ethical dilemmas because of (i) inclusion or extension and (ii) human relationships. The findings revealed that school principals frequently encountered ethical dilemmas related to inclusion and extension. They experienced dilemmas when striving to ensure equitable representation of students from different cultural or ethnic backgrounds, such as Black or Indigenous students. Moreover, they emphasized the challenges of balancing educational values with diverse cultural and religious beliefs—for instance, some parents objected to physical education on religious grounds, while principals viewed the course as essential for students' development. Studies have shown that one of the most challenging moral dilemmas for principals is coping with cultural diversity (Dempster & Berry, 2003). According to Norberg and Johansson (2007), school principals often face ethical dilemmas regarding decisions to be made in a multicultural environment (e.g., what should be done with students who do not want to go to church when the end-of-term activity is planned to be held in church). This situation is also supported by the research conducted by Tekel and Karadağ (2017). According to the findings of this study, school principals experience ethical dilemmas in terms of ethics of justice, which includes human relationships, and ethics of care which includes inclusion and exclusion. According to the first theme, principals also reported difficulties in budget allocation: in schools with limited resources, principals struggled to secure funding, whereas in better-funded schools, they faced ethical dilemmas regarding how to distribute the budget fairly. Similarly in the literature school principals have mostly moral dilemmas on financial resources of the school and accountability (Cranston et al. 2014; Walker & Shakotko 1999) for instance which group should be given priority when the school's financial resources are insufficient (Norberg & Johansson, 2007).

The second theme is about how the participants define ethical blind spots. According to the results, some school principals defined ethical blind spots as bias. According to Sezer et al. (2015), one of the ethical blind spot reasons is biases. In this situation individuals do not able to recognize others' behavior and this implicit attitude cause individuals to take part while deciding (Bertrand et al., 2005). Individuals show implicit bias when they offer treatment to those they like or know personally, and they make a discrimination against those who lack such ties (Messick & Bazerman, 1996). On the other hand, some participants defined ethical blind spots as unawareness. This view of the participants is also consistent with Moberg's (2006) definition of ethical blind spots. According to him, ethical blind spots are when one of the moral or competence frames in our minds dominates the other and the decision maker's awareness of what is in the shadow decreases.

The third theme of the study reveals the causes of ethical blind spots. According to the participants, ethical blind spots stem from the individual, such as a lack of education or experience. Participants indicated that a lack of training leads to ethical blind spots. According to the results of a study conducted by Demster et al. (2002) with more than 500 Australian school principals, principals stated that they did not receive a course on ethical decision-making in their professional training programs. Similarly, Levine (2005), who stated that only half of school principals in the United States received a course on ethics, criticized educational administration programs as the weakest among all training programs. However, according to the literature, education is an effective method for reducing ethical blind spots. For example, according to the results of a study conducted by Tomlin et al. (2017) with university students, students who received education on ethics became more aware of ethical problems in their daily lives than those who did not. Similarly, according to the results of a study conducted by Langlois and Lapointe (2010) with

school principals, training on ethics improved the participants' ethical awareness, judgmental structures, sense of responsibility, and general professional conduct processes.

According to the third theme, other reasons of ethical blind spots are society, such as cultural differences, and systematic racism. Accordingly, in some societies, some elements of that culture may have unnoticed and this situation may have continued for years. Therefore, it may be inevitable for people living in this society to ignore elements of that culture and experience ethical blind spots. Furthermore, certain perspectives systematically imposed on society can also lead to ethical blind spots. That's why one of the most important factors affecting the decision-making processes in ethical dilemmas is the individual's culture. Because the most important elements that make up culture are values, beliefs, and norms. According to Hoy and Miskel (1982), beliefs lie at the deepest part of culture, while norms are the most concrete indicators of culture. Values are the criteria that determine what is right, what is wrong, what is good, what is bad; in other words, they express what ought to be (Şişman, 2011). The relationship between ethical blind spots and culture can also be explained by the concept of ethical sensitivity discussed by Narvaez and Endicott (2009). According to them, if an individual can look from the perspective of others, for example, if an individual can look from the perspective of another person outside one's cultural environment; or if a person can perceive diversity in a multicultural environment, for example, if he can switch from using one cultural code to using other cultural codes, then that person can be said to have ethical sensitivity which means low ethical blind spots.

According to the final theme of the study, school principals are (i) making collaboration, (ii) developing themselves, (iii) changing the lenses, and (iv) thinking under external authorities to minimize ethical blind spots. All participants stated that when they experience an ethical dilemma, they make decisions together with the administration team in order not to be affected by their biases and to minimize ethical blind spots, and that the school principal never makes decisions alone. During the decision-making process school principals decide with administration team, get advice from the board, or talk with teachers/parents. According to research conducted by Tekel (2018), school principals consult with school counselors, experienced teachers at the school, vice principals at the school, and other principals they know when making decisions about the ethical issues. According to Cranston et al. (2006), when making decisions about ethical dilemmas, principals consult their spouses, close friends, or other principals who may have experienced a similar situation. Similarly, Dempster and Berry (2003) reported that principals consult with other principals, their superiors, members of the school administration, and their spouses when making decisions about ethical issues. In short, according to principals, the more people involved in the decision-making process regarding ethical dilemmas, the greater the likelihood of viewing the situation from different perspectives and the fewer ethical blind spots.

Another important method to minimize the ethical blind spots is to change the lenses by thinking in empathic way, evaluating information and the case relationship, and learning the other side of the story. This situation can also be associated with Bartunek's (1988) study on reducing ethical blind spots through reframing in the literature. Bartunek (1988) states that there are ways for reframing by understanding the target phenomenon in multiple ways; and describing at least two different frames that "fit" the experience. In addition, according to Sezer et al. (2015), there is a simple way to reduce ethical blind spots as switching from System 1 to System 2. While System 1 thinking style is fast, automatic, effortless and emotional, system 2 thinking style is slow, aware, effortless and logic-based (Chugh, 2004). Last but not least, school principals believe that education will minimize ethical blind spots. They stated that they can educate themselves and staff about ethics and they can read on ethics.

In conclusion, this study aims to examine Canadian school principals' ethical blind spots and one of the preliminary studies on ethical blind spots in educational context. It was conducted with Canadian school principals who grew up in multicultural environments and currently serve as principals in these environments. It sought to uncover how these diverse and multicultural environments impacted their ethical blind spots and what they did to minimize them. Although the findings of this study are expected to provide insights for school principals working in multicultural environments in Türkiye, the research has certain limitations. The first limitation relates to the methodology. While the literature suggests that

seven participants are sufficient for a phenomenological design, the number of participants in this study remained limited. Additionally, although the researcher received support from another independent Canadian researcher during the research process (including the preparation of interview questions, reaching participants, and data analysis), the fact that the researcher's native language is Turkish and was raised in Turkish culture, whereas the participants were Canadian and native English speakers, posed constraints on the analysis and interpretation of the data. Finally, the study was conducted in Canada, which implements a more structured immigration policy compared to Türkiye. Considering that Türkiye hosts a majority of refugees and asylum seekers, directly applying the findings to the Turkish context may be limited.

Based on all the findings and limitations, a number of recommendations can be made for practitioners and future researchers. Although Türkiye and Canada have distinct cultural backgrounds, this research could illuminate future research in Türkiye, because schools serve as educational environments for a wide range of students. Moreover, future research could involve designing training programs related to ethical blind spots and conducting experimental studies to measure the effectiveness of these trainings. During the interviews, some participants mentioned that having a discussion on this topic made them more aware of it. Several school principals stated that, thanks to these interviews, they were able to view their regular practices in schools from an external perspective and that these interviews presented an opportunity for them. Based on this, future studies could facilitate group discussions on ethical dilemmas and ethical blind spots, and it could be tested whether these discussions increase the participants' awareness.

Based on the research findings, several recommendations can be offered to practitioners, too. First, school principals can be encouraged to incorporate diverse perspectives into their decision-making processes. To facilitate this, schools could establish an "Ethical Issues and Concerns Committee," including teachers, students representing disadvantaged groups, and parents. This would help principals recognize aspects that might be overlooked from their own perspective. Additionally, to keep principals' ethical awareness active, in-service training sessions on "ethical dilemmas and decision-making processes in schools" can be provided at regular intervals. Finally, considering the role of experience in ethical dilemmas, principals' assignments can be made to schools with different demographic characteristics, allowing them to gain experience in approaching situations from various perspectives.

Author Contribution Rates

The research design, data collection, data analysis, and writing of the article were conducted by the author.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

This study was reviewed and approved by the York University, Office of Research Ethics (13.05.2024, e2024-125).

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitim yöneticilerinin okullarda etik atmosferi yaratma ve destekleme sorumluluğu vardır (Starratt, 1991). Modernleşme ile birlikte yöneticilerin çalışma ortamları giderek daha karmaşık hale gelmiştir (Walker ve Shakotko, 1999). Okul müdürleri, çoğunlukla birbirine rakip ya da çelişen ahlaki değerlerden birini seçmek zorunda kalmaktadır. Müdür için burada temel ikilem, bir ahlaki değeri diğerine tercih etme zorunluluğudur. Genellikle müdürün ne yapması gerektiği net değildir. Böyle bir durumda, etik ikilem, müdürün ahlaki olup olmadığı değil, müdürün bir değeri diğerine tercih edip etmeyeceğidir (Greenfield, 1991).

Crowson'a (1989) göre, çoğu yöneticinin günlük kararları rutin niteliğindedir. Bu rutinler, "Burada böyle yapıyoruz" anlayışıyla belirlenir ve bu, standart prosedürler ya da bürokrasi aracılığıyla içselleştirilir. Bu rutinlerde birçok ahlaki ikilem olabilir, ancak bunların pek azı sorgulanır. Dışarıdan bir gözlemci için bu ihmal edilen bir ahlak olabilir, ancak içeriden bir gözlemci için bu, örgütsel ortam tarafından "bilinen/tartışmasız" bir yöntem olarak görülebilir (Crowson, 1989). Greenfield (1991) de Crowson'un (1989) bu görüşünü desteklemektedir. Ona göre, yönetici tarafından alınan her karar, alternatiflere bir değer atamayı ve bu alternatifler arasında bir yargı yapmayı gerektirir. Birçok okul müdürünün kararları ve politikaları, okulun paydaşları tarafından "bilinen" olarak ifade edilen, alışkanlıkla yapılan yanıtlar ve rutinler olarak görülmektedir. Ancak bu rutinler ve politikalar, aynı zamanda bir ahlaki boyut içeriyor olsalar da göz ardı edilir (Crowson, 1989) ve bu durum, etik kör nokta kavramıyla açıklanabilir. Ayrıca, okullarda öğretim ve öğrenme tartışmaları genellikle altında yatan amaç yerine teknik açıdan sorgulanma eğilimindedir; diğer bir deyişle, "ne" ve "nasıl" soruları "neden" sorusundan çok daha önemli hale gelir ve bu durum kör noktalar aracılığıyla anlaşılabilir (Bezzina, 2011).

Moberg'e (2006) göre, bireylerin ahlaki kapasitelerini zayıflatan en önemli faktör algıların kalıplarıdır ve bu kalıplar, *çerçeve* ve *kör nokta* kavramlarıyla anlaşılabilir. Sahip olduğumuz çoğu çerçeve kör noktalar yaratır. Bir kişinin algısal alanındaki eksiklik, onun yargısını bulanıklaştırabilir ve onu yanlış kararlar almaya veya uygun eylemler için yetersiz tetikler sağlamaya yönlendirebilir.

Moberg'e (2006) göre, bireyler bir ahlaki çerçeve (M) veya bir yeterlilik çerçevesi (C) ile algılar. M çerçevesi, dürüst, cömert, fedakar ve nazik gibi özellikleri içerir; C çerçevesi ise yeterli, akıllı, verimli, yaratıcı ve güçlü gibi özellikleri içerir. Bu iki çerçeve, merkezi özelliklerine göre dört sınıflandırma önerir ve bunlar Tablo 1'de gösterilmiştir. İlk tür, hem etik hem de etkili olarak algılanan bir kişidir. İkinci tür, erdemli ancak beceriksiz bir kişidir, eylemleri iyi niyetli olarak beklenirken atanan sorumlulukları yerine getiremez. Üçüncü tür, yeterli ancak ahlaksız olarak algılanan bir kişidir (Moberg, 2006). Örneğin, etik olmayan davranışlarıyla kurumsal skandalların aktörleri olan zekiler bu kategoriye girer (Lowenstein, 2001). Son kategori ise hem beceriksiz hem de ahlaksız olan kişiyi ifade eder.

Tablo 1

Bireysel Algıların Kategorileri

		Etik açıdan değerlendirme	
		Olumlu	Olumsuz
Yeterlilik açısından değerlendirme	Olumlu	Hem erdemli hem yetenekli	Etik olmayan ama yetenekli
	Olumsuz	Erdemli ama yeteneksiz	Hem etik değil hem yeteneksiz

Bu noktada iki seçenek olduğu söylenebilir. Birincisi, eğer algının hedefi daha güçlü bir figürse, M Baskın Etkisi ortaya çıkar (Cook ve Emler, 1999). Örneğin, çalışanlar işyerlerinde üstlerini algıladıklarında, çoğu zaman etik çerçeveyi kullanırlar (Kouzes vd., 2002) çünkü çalışanlar için üstlerinin performansını öğrenmek, onların etik özellikleri hakkında bilgi edinmekten daha zordur (Moberg, 2006). Kurumlarda üst düzey yöneticiler, hem etik "görünmeyi" hem de etik "olmayı" düşük değerlendirirler (Treviño vd., 2000). Yöneticiler, etik davranışlarını sergilemek istemezler (Treviño, 1986) ve bu eğilim, işyerlerinde etik bir topluluğun gelişmesini zayıflatır (O'Reilly, 1989). Çalışanların işyerindeki etik meseleler hakkında yönlendirmeye ya da cesaretlendirmeye sahip olmamaları, bu atmosferin, çalışanların iş bağlamındaki iyi ahlaka sahip olmalarını engeller (Moberg, 2006).

İkinci seçenekte ise algının hedefi daha az güçlü bir figürse, etik kör noktalar meydana gelir. Üstler, astları (üstten daha az güçlü olanlar) ahlaka göre değil, yeterliliklerine göre algılar ve değerlendirirler (Cook ve Emler, 1999). Örneğin, bir çalışan, meslektaşlarının etik olmayan bir şekilde davrandığını görüp bunu patronuna raporlarsa, patronu bunu ahlaki terimlerle değerlendirmeyi reddeder. Diğer bir deyişle, yöneticiler, astlarının yıkıcı etik eğilimlerini göz ardı eder. Bu sonuç, yöneticilerin ihbarcılara karşı duyarsızlıklarını ya da çalışanların işyerindeki etik meseleler hakkında duydukları alaycılığı açıklayabilir (Moberg, 2006).

Sezer ve diğerlerine (2015) göre, etik kör noktaların üç ana kaynağı vardır: (i) örtük önyargılar, (ii) etik bir ikilemden zamansal perspektif ve (iii) insanların başkalarının etik hatalarını göz ardı etmelerine ve yanlış değerlendirmelerine yol açan önyargılar:

- (i) **Örtük Önyargılar:** Bireyler, başkalarının davranışlarını tanıyamazlar ve bu örtük tutum, bireylerin karar verirken etkin rol oynamalarına neden olur (Bertrand vd., 2005). Bireyler, kişisel olarak tanıdıkları veya hoşlandıkları kişilere farklı muamele sunduklarında örtük önyargı gösterirler ve böyle bağları olmayanlara karşı ayrımcılık yaparlar (Messick ve Bazerman, 1996). Jones (1991) da etik bir kararın etkileyeceği kişilere yakınlık duymanın, kararın yönünü değiştirebileceğini savunmaktadır. Bu durumu, ahlaki meselenin "yakınlığı" olarak kavramsallaştırmıştır. Karar veren kişi, belirli insanlara (sosyal, kültürel, psikolojik ve fiziksel açıdan) yakınlık hisseder ve onları, kendilerine yakın olan diğer insanlardan daha fazla önemser. Örneğin, Tekel'e (2018) göre okul müdürleri, yakınlık nedeniyle ahlaki meselelerle ilgili kararlarını değiştirebilirler. Bireyler ayrıca, kendi çıkarları ile gelecek nesillerin çıkarları arasında karar vermeleri gerektiğinde örtük önyargı gösterirler ve çoğu zaman önceki çıkarlar, sonraki çıkarlar üzerinde baskın gelir (Wade-Benzoni vd., 2012).
- (ii) **Zamansal Perspektif:** Etik kararlarla olan zamansal mesafe, etik kör noktaların bir başka nedeni olabilir. Zamansal mesafe, bireylerin ahlaki yol haritalarına ne ölçüde sadık kalacaklarına inanışlarını etkiler (Wade-Benzoni vd., 2012). Bireyler gelecekteki davranışlarının ne kadar ahlaki olacağı konusunda bir tahmin yaparlar. Bir karar vermeden önce, insanlar "olması gereken ben"e uygun davranacaklarını öngörürler. Ancak karar verirken, "istediğim ben" baskın hale gelir (Tenbrunsel vd., 2010). Karar verildikten sonra, kararın etik sonuçları yeniden gündeme gelir ve "olması gereken ben" tekrar ortaya çıkar. Kişi, kendini değerlendirdiğinde, davranışı ile değerleri arasında bir uyumsuzluk olduğunu fark eder (Monin ve Jordan, 2009). Bu noktada Festinger (1962), çözüm için iki yol önerir: (a) Birey davranışını değiştirir ve uyumsuzluk ortadan kaybolur. Örneğin, hile yapmanın ahlaki olmadığını düşünüyorsanız, bu davranışı bırakmalısınız. (b) Birey, düşüncelerini değiştirir ve uyumsuzluk ortadan kaybolur. Örneğin, hile yapmanın ahlaki olmadığını düşünüyorsanız, bu kararı bırakmalı ve hile yapmaya devam etmelisiniz. Shu ve diğerleri (2011), bireylere hile yapma fırsatı verildiğinde ve bunu yaptıklarında, hile yapmanın daha kabul edilebilir bir davranış olarak düşünmeye başladıklarını bulmuşlardır. Bu yüzden, üniversite öğrencilerinin etik ikilemlerle ilgili karar verme stilleri, onların akademik dürüstlüklerini düşük seviyelerde yordar. Çünkü akademik dürüstlüğü ahlaki bir suç olarak kabul etmezler (Tekel ve Korkman, 2020).

(iii) Başkalarının Etik Olmayan Davranışlarını Fark Etmeme: Sezer ve diğerlerine (2015) göre, öz hizmet önyargıları, sonuç önyargısı, araçlarının varlığı ve etik davranışın aşamalı erozyonu gibi birçok alakasız faktör, başkalarının etik olmayan davranışlarını göz ardı etmeye ve etik kör noktaların ortaya çıkmasına neden olur. Öz hizmet önyargıları, bireylerin sadece kendi çıkarlarını göz önünde bulundurarak etik olmayan şekilde davranabileceklerini ifade eder, başkalarının çıkarlarını ise göz ardı ederler (Sezer vd., 2015). Örneğin, okul müdürleri bazen sadece kendi statülerini korumak için etik olmayan şekilde davranabilirler (Tekel, 2018). Sonuç önyargısı, bireylerin aynı davranışı, kötü bir sonuca yol açarsa daha etik olmayan ve suçlu olarak gördüklerini ifade eder (Gino vd., 2010). Ayrıca, araçlarının varlığı, insanların etik olmayan davranışları fark etmelerini engeller ve kör noktalara neden olur. Bu, birinin başka birine etik olmayan bir şey yapmasını söylediğinde, genellikle insanlar, emri veren kişiyi kınamazlar. İnsanlar ayrıca, başka bir kişiye bir kararı uygulaması için emir verir veya etkilerse, başkalarının etik olmayan davranışlarını kınama olasılıkları çok daha düşüktür (Paharia vd., 2009). Son olarak, etik davranışın aşamalı erozyonu, etik olmayan davranışların aniden değil, yavaşça gerçekleşmesini ifade eder (Gino ve Bazerman, 2009) ve bu durum, insanların kör noktalara sahip olmalarına neden olur.

Etik kör noktalar, zor durumda olan araba sürücülerine benzer. Sorun anlaşıldığında, kör noktalar psikolojik olarak esnek ve kişisel olarak yönetilebilir olduğu için alternatif yorumlama yolları veya eylem stratejileri geliştirilebilir ve kör noktalar *yeniden çerçeveleme* ile azaltılabilir (Moberg, 2006). Bartunek (1988), yeniden çerçevelemenin dört yolu olduğunu belirtmektedir: (i) ele alınan fenomen birden fazla şekilde anlaşılabilir; (ii) deneyimi *uygun* şekilde açıklayan en az iki farklı çerçeve tanımlanabilir; (iii) kişi şu anda fenomen üzerinde belirli bir perspektifi (çerçeve) kullanmaktadır ve (iv) yeniden çerçeveleme, mevcut çerçeveye karşı önemli ve kalıcı bir memnuniyetsizlik ve yeni çerçeveye karşı önemli ve kalıcı bir tatmin gerektirir.

Ayrıca, Sezer ve diğerlerine (2015) göre, etik kör noktaları azaltmanın iki temel yolu vardır: (i) Sistem 1'den Sistem 2'ye geçiş ve (ii) örgütsel düzeyde stratejiler geliştirmek. Sistem 1 düşünme tarzı hızlı, otomatik, çabası ve duygusalken, Sistem 2 düşünme tarzı yavaş, farkında olunan, çabası ve mantığa dayalıdır (Chugh, 2004). Bireyler bilişsel olarak meşgul ya da yorgun olduklarında, Sistem 1'e göre hareket ederler ve büyük olasılıkla etik olmayan kararlar alırlar (Mead vd., 2009). Sezer ve diğerlerine (2015) göre, Sistem 1'den Sistem 2'ye geçiş yapmak için yapılabileceklerden biri, karar vericinin zaman baskısını azaltmaktır, diğer bir deyişle kişiye daha fazla zaman tanımak, kararın sonucunu kazanç ya da kayıplar olarak değerlendirmemek ve alternatifleri bir bütün olarak değerlendirmek demektir.

Etik kör noktaları azaltmanın bir diğer yöntemi ise örgütsel düzeyde stratejiler geliştirmektir. Bunun için, örgütteki ceza sistemleri güncellenebilir. Etik olmayan davranışlar için daha ağır cezalar uygulanarak, bireylerin kararlarının örgütsel çerçeveden değil, etik bir çerçeveden değerlendirildiği iletilmiş olur. Etik olmayan davranışlar için bir diğer yöntem ise etik kodları oluşturmaktır. Çıkar çatışmalarını ortadan kaldırmak, etik kör noktaları ortadan kaldırmak için geliştirilebilecek bir başka örgütsel stratejidir (Sezer vd., 2015).

Etik kör noktaları azaltmanın bir diğer yolu ise eğitimidir. Tomlin ve diğerleri (2017), etik üzerine eğitim alan ve bu kavramı eğitim sürecinde tartışan ve akademik ile profesyonel bağlamlarda uygulanabilirliğini ele alan üniversite öğrencilerinin, etmeyenlere göre günlük yaşamlarında etik sorunlara karşı daha fazla farkındalık kazandıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Langlois ve Lapointe (2010) tarafından okul müdürleriyle yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre etik eğitimi, katılımcıların etik farkındalıklarını, yargılama yapılarını, sorumluluk duygularını ve genel profesyonel yürütme süreçlerini geliştirmiştir.

Özetle, günümüz okulları farklı sosyoekonomik geçmişlere, kültürlere ve yaşam deneyimlerine sahip öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Bu çeşitlilik içinde, karar vericiler olan okul müdürlerinin etik kör noktalarla karşılaşma olasılığı oldukça yüksektir. Her ne kadar önceki araştırmalar çeşitli sektörlerdeki yöneticiler arasında etik kör noktaları ve bunları azaltma stratejilerini incelemiş olsa da, eğitim bağlamında yapılan çalışmalar çoğunlukla okul liderlerinin doğal olarak etik ikilemlerle karşı karşıya olduklarını

vurgulamış, ancak yaşadıkları belirli kör noktaları veya bunları azaltma yollarını yeterince ele almamışlardır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, Kanada okul müdürlerinin etik kör noktalarını ve kullandıkları stratejileri ortaya koymaktır.

1980’li yıllardan bu yana düzenli göçmen Kabul eden Kanada nüfusunun yaklaşık %23’ünü göçmenler oluşturmaktadır (Statistics Canada, 2024). Bunun yanında Kanada 1,088,015 mülteciye de ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2024). Kanadalı olan ve olmayan bireylerin hayat standartlarını karşılaştırıldığında ise ilginç bir manzara ile karşılaşmaktayız. Çünkü Kanadalı işsiz sayısı, işsiz mültecilerin sayısına çok yakındır. Ya da ev sahibi olan Kanadalılarla mülteci sayıları oldukça yakındır. Hatta üniversite, yüksek lisans ve doktora mezunu mülteci sayısı, Kanadalı sayısından fazladır (UNHCR, 2024). Kanadalı olmayanların Kanadalılarla bu kadar benzer şartlara hatta bazı noktalarda daha iyi şartlara sahip olabilmelerinin en kritik noktasının eğitim olduğu açıktır. Kanada eğitim sistemi Türk eğitim sisteminden oldukça farklıdır. Kanada’da okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlilikler oldukça yüksektir. Örneğin, Kanada’nın Ontario eyaletinde bir devlet okulunda okul müdürü olabilmek için lisans diploması, beş yıl öğretmenlik deneyimi, üç farklı branşta sertifika (ilkokul, ortaokul, lise), iki uzmanlık veya onur uzmanlık ek yeterliliği ya da yüksek lisans diploması gereklidir ve ayrıca Müdürlük Yeterlilik Programı’nı tamamlamaları zorunludur (Ministry of Education, 2024). Tüm bu eğitim süreçlerinde ise okul müdürlerine vurgulanan nokta ise *toplumun çeşitliliği* ve tüm çeşitliliğe *saygı göstermedir*. Bu hoşgörülü atmosferde eğitimi tamamlayan Kanadalı olmayan çocukların yetişkinlikte bir Kanadalı ile aynı hatta daha iyi koşullarda yaşaması beraberinde gelir.

Bilindiği üzere, Kanada yıllardır düzenli göçmen alan ve bu nedenle göçle ilgili birçok zorluğun üstesinden gelmeyi başaran bir ülkedir. Kanada’nın eğitim sistemi, çeşitliliğin köklü eğitim politikalarıyla nasıl benimsenip yönetilebileceğinin başarılı bir örneği olsa da, Türkiye’de durum tam tersidir. Türkiye, komşu ülkelerinde çıkan savaşlar nedeniyle hem düzenli hem de düzensiz göçmenleri kabul etmeye devam etmektedir. Bu durum, özellikle eğitim alanında Türkiye için önemli zorluklara yol açmaktadır. UNICEF’e (2024) göre Türkiye’de 4 milyondan fazla mülteci bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin ve müdürlerin eğitiminde göç kavramına yer verilmediği görülmektedir. Kısacası öğretmen/müdür göçmen/mülteci çocukla okulda karşılaştığında nasıl tepki vereceğini bilememektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalara göre öğretmen adaylarının (Tekel ve Yıldırım, 2022) ve öğretmenlerin (Sağlam ve Kanbur, 2017; Yurdakul ve Tok, 2018) göç konusunda yanlış veya eksik bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Fakat UNHCR (2018) verilerine göre, 12 milyon göçmenin yaklaşık üçte biri mültecilere ev sahipliği yapmada birinci sırada yer alan Türkiye’de yaşamaktadır. Bu, okullarda büyük bir kültürel çeşitlilik olduğu anlamına gelmektedir. Ancak bu çeşitlilik iyi yönetilmediğinde önyargılara ve etik açıdan kör noktalara yol açabilir. Bu nedenle, uzun süredir çeşitli eğitim ortamlarında çalışan Kanadalı okul müdürlerinin bu tür etik açıdan kör noktaları nasıl fark edip ele aldıklarını anlamak çok önemlidir. Yaklaşımlarını incelemek, kapsayıcılık ve eşitliği teşvik eden liderlik uygulamaları, mesleki eğitim ve eğitim politikaları geliştirme konusunda değerli bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle, bu araştırma, uzun yıllardır bu tür çeşitliliğe sahip okulları yöneten Kanadalı okul müdürlerinin etik açıdan kör noktalarını incelemektedir.

Bunun yanında, önceki araştırmalar çeşitli örgütsel bağlamlarda etik kör noktaları ve bunların giderilmesine yönelik stratejileri incelemiş olsa da, eğitim alanındaki çalışmalar büyük ölçüde etik ikilemlerin varlığına odaklanmış; okul müdürlerinin etik kör noktalarını açıkça belirlemeye ve bu kör noktaların üstesinden nasıl gelmeye çalıştıklarına yeterince değinmemiştir. Ayrıca, Kanada gibi kültürel açıdan çeşitli eğitim ortamlarında bu konuları ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Kanadalı okul müdürlerinin etik kör noktalarını ve bu kör noktaları azaltmak için kullandıkları stratejileri inceleyerek söz konusu boşluğu doldurmayı ve böylece hem eğitim liderliği hem de etik literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda, bu araştırma uzun yıllardır bu tür bir çeşitlilik içinde yaşayan ve okulları yöneten Kanadalı okul müdürlerinin etik kör noktalarını incelemektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: “Kanadalı okul müdürlerinin deneyimlediği etik kör noktalar nelerdir ve bu kör noktalarla başa çıkmak için nasıl bir yol izlemektedirler?” Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

- Kanadalı okul müdürleri ne tür etik kör noktalar deneyimlemektedir?

- Bu kör noktaların ortaya çıkmasına hangi faktörler katkı sağlamaktadır?
- Okul müdürleri etik kör noktalarını fark etmek ve azaltmak için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Bu araştırma sorularına yanıt aranarak, benzer çeşitliliğe sahip ortamlarda görev yapan Türk okul müdürlerinin etik kör noktalarını nasıl en aza indirebileceklerine ve daha kapsayıcı ve adil eğitim ortamlarının oluşturulmasına nasıl katkı sağlayabileceklerine ışık tutulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, fenomenoloji deseni olarak tasarlanmıştır. Bu desen, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırıldığını, iç dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine ne tür anlamlar yüklediklerini anlamaya odaklanır (Merriam, 2009). Bu bağlamda, mevcut çalışmanın fenomeni etik kör noktalardır.

Çalışma Grubu

Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde ele alınacak birimlerde farklı olan kriterler önceden belirlenir ve bu kriterlere göre farklılık gösteren birimler örnekleme dahil edilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada okul müdürlerinin ahlaki kör noktalarını ortaya çıkarmak amacıyla müdürlerin kör noktalarını etkileyeceği düşünülen okulun bulunduğu çevre (dezavantajlı, orta sınıf, yüksek sosyo-ekonomik çevre vb.), okulun mevcudu (117 ila 1050 öğrenci gibi) ve müdürlük deneyimi (2 ila 15 yıl gibi) kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmaya toplamda 7 okul müdürü katılmıştır. Nitel araştırmalarda yeterli katılımcı sayısı her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Fenomenolojik desende araştırmalarda katılımcı sayısının bir kişi olduğu araştırmaların yanında (Dukes, 1984), 325 kişi ile yürütülmüş araştırmalar da vardır (Polkinghorne, 1989). Genel olarak fenomenolojik araştırmalarda 3-10 kişi arası uygun görülmektedir (Dukes, 1984; Rimen, 1986). Bu bağlamda bu araştırmada 7 katılımcının yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Öğretmenlik deneyimi	Müdürlük deneyimi	Okul özelliği	Okul mevcudu
Alice	11 yıl	4 yıl	Dezavantajlı bir bölgedeki ilkokul	177 öğrenci
Bob	18 yıl	15 yıl	Orta sınıf ve düşük sosyo-ekonomik sınıftan ailelerin bulunduğu küçük bir topluluktaki lise	180 öğrenci
Iris	11 yıl	2 yıl	Yoksulluğun, yeni göçmenlerin olduğu, düşük sosyo-ekonomik bölgede bulunan ve özel eğitim gereksinimi olan çocukların bulunduğu bir lise	800 öğrenci
Mia	22 yıl	7 yıl	Yüksek sosyo-ekonomik sınıftan bir toplulukta bulunan ortaokul	1050 öğrenci
Rene	18 yıl	3 yıl	Etrafı birçok yeni gelen ve dezavantajlı toplulukla çevrili, okul bölgesindeki en ihtiyaç sahibi lise	800 öğrenci
Stacy	23 yıl	7 yıl	Anaokulundan 8. sınıfa kadar olan kırsal bir bölgedeki geniş bir sosyo-ekonomik aile yelpazesine sahip bir ilkokul	300 öğrenci
Suzy	9 yıl	6 yıl	Çeşitli bir nüfusa sahip, yüksek beceri gerektiren meslek programı uygulayan popüler bir lise	220 öğrenci

Tablo 2'ye göre katılımcıların öğretmenlik deneyimi 9 yıl ile 23 yıl arasında değişmektedir. Bunun yanında okul müdürlüğünde en fazla deneyimi olan katılımcı 15 yıldır görevini yerine getirirken, en az deneyimi olan katılımcı 2 yıldır müdürlük yapmaktadır. Katılımcıların okul türleri ilkokul, ortaokul veya lisedir ve okulların bulundukları çevre birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Son olarak okulların öğrenci kapasitesi de 177 ile 1050 arasında değiştiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Görüşmeler, bireylerin gözlemlenemez davranışlarını, duygularını ve niyetlerini nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için en uygun veri toplama yöntemidir (Merriam, 2009). Kanada'da çalışan okul müdürleriyle, yaşadıkları etik ikilemler ve etik kör noktalarına dair çevrimiçi yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve Toronto York Üniversitesi'nde alanında uzman bir profesörün görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Görüşmelerden önce, soruları test etmek amacıyla bir Kanadalı okul müdürüyle pilot bir görüşme yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu son halini almıştır.

Görüşmede, katılımcıların demografik özellikleri, müdürlüğü kariyer olarak seçme motivasyonları ve okul müdürü olma serüvenleri üzerinde durulmuştur. Ardından, etik ikilemler konusunu tanıtmak için "Günlük çalışma yaşamınızda yaşadığınız etik bir durumu tanımlayabilir misiniz? Bunu neden etik bir sorun olarak görüyorsunuz? Kararınızı nasıl şekillendirdiniz? Hangi faktörleri göz önünde bulundurdunuz?" gibi daha geniş kapsamlı sorular sorulmuştur. Bu giriş aşamasından sonra katılımcılara "Etik kör noktaların sizin için ne anlama geldiğini açıklayabilir misiniz?" sorusu aracılığıyla etik kör noktalar kavramı tanıtılmıştır. Bu kavram hakkında kısa bir tartışmanın ardından, "Ne tür etik kör noktalarınız var? Bu etik kör noktaların nedenleri nelerdir? Karar alma sürecinde etik kör noktalar nasıl en aza indirilebilir?" gibi açık uçlu sorular kullanılarak katılımcıların etik kör noktalara ilişkin düşünceleri ve deneyimleri araştırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

İlk olarak, York Üniversitesi'nde görevli ve okul müdürlerine lisansüstü programda ders veren iki öğretim üyesiyle iletişime geçilmiştir. Bu öğretim üyeleri, araştırmaya katılmayı potansiyel olarak isteyebilecek okul müdürleriyle iletişime geçmiş ve araştırmacının iletişim bilgilerini onlarla paylaşmıştır. Böylece, araştırmacı potansiyel okul müdürleriyle e-posta yoluyla iletişime geçerek araştırma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Katılmak isteyenler, araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra, uygun bir gün ve saatte çevrimiçi bir görüşme için randevu alınmıştır. 17 Haziran 2024 ile 10 Temmuz 2024 tarihleri arasında toplamda 7 okul müdürüyle online görüşmeler yapılmıştır. Katılımı artırmak amacıyla, her katılımcıya görüşme sonrasında 20 dolarlık bir hediye çeki sunulmuştur. Tüm görüşmeler, katılımcılardan alınan izinle kaydedilmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler (okul adı, şehir adı, bölge adı, katılımcıların kendi isimleri vb.) tamamen gizli tutulmuştur. Görüşmeler kaydedildikten sonra, katılımcılara takma adlar verilmiştir.

Veri Analizi

Görüşmeler toplamda 280 dakika sürmüştür. Kaydedilen görüşmeler Word formatına aktarılmış ve 29086 karakter içeren toplam 54 sayfa veri elde edilmiştir. Nitel veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, Yin'in (2011) beş aşamalı döngüsünde şu adımları izlemiştir: (i) derleme, (ii) sökme, (iii) yeniden birleştirme, (iv) yorumlama ve (v) sonlandırma. Veri analizi, derleme ile başlar; bu, toplanan verilerin düzenlenmesi anlamına gelir. İkinci aşama olan sökme, araştırmacının derlenmiş veriyi daha küçük parçalara, parçalara veya "kodlara" ayırmasıdır. İkinci aşamadan sonra, yeniden birleştirme işlemi gelir; burada temel temalar kullanılarak sökülen parçalar veya kıvrıntılar farklı gruplara yeniden düzenlenir. Dördüncü aşamada, araştırmacı yeniden birleştirilen verileri yorumlayarak tablolar ve grafiklerle yeni bir anlatı oluşturur. Son aşamada, araştırmacı tüm çalışmanın sonuçlarını çıkarır (Yin, 2011).

Nitel veri analizinde kodlar, verinin indirgenmiş ve kısa ifadelerle temsil edilen ilk analitik birimleridir. Saldaña'nın (2009) da vurguladığı üzere bu kodlar nihai çıktı olmayıp, daha üst düzey anlam yapılarına ulaşmak için kullanılan araçlardır. Kodların doğası gereği indirgenmiş olması, tek başlarına verinin bağlamını ve anlam zenginliğini tam olarak yansıtamamalarına yol açmaktadır. Bu nedenle analiz sürecinde kodlar, anlamlarının genişletilmesi ve yorumlanması yoluyla temalara dönüştürülmektedir

(Saldaña, 2009). Bu doğrultuda, bu çalışmada bulguların okuyucuya daha anlamlı ve bütüncül bir şekilde sunulabilmesi amacıyla kod listeleri yerine tematik yapı üzerinden raporlama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için alınan önlemlerin birbirine benzer olduğu, bazı kaynaklarda geçerlik için alınan önlemlerin başka kaynaklarda güvenilirlik için alındığı görülmektedir. Her ne kadar literatürde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için net bir görüş birliği bulunmasa da bu araştırmada bazı kaynakların önerdiği stratejiler takip edilerek birtakım önlemler alınmıştır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için McMillan ve Schumacher'in (2006) önerdiği stratejilerden faydalanılmıştır. Buna göre nitel araştırmalarda geçerlik, fenomen hakkında yapılan açıklama ile gerçek dünya arasındaki uyumu ifade etmekte ve bunu sağlamak için farklı stratejiler önerilmektedir.

Bunlardan ilki çoklu araştırmacı yöntemidir. Bu stratejide araştırmacı ile başka bir bağımsız araştırmacının elde edilen veriler üzerinde tartışması söz konusudur. Böylece bu strateji araştırmacının dürüst kalmasını sağlar. Bu araştırmada da araştırmacı, York Üniversitesi'nde görev yapmakta olan bir öğretim üyesi ile belirli aralıklarda toplantı yapmış ve topladığı veriler üzerinde tartışmıştır. Böylece Kanadalı katılımcılardan topladığı verileri anlamlandırmak için yine Kanadalı bir öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve kültürel yanlış anlamalar ya da ön yargıların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında geçerliği arttırmak için katılımcı kontrolü yöntemi kullanılmıştır. Buna göre veri toplama sürecinde araştırmacı daha net veriler elde etmek için katılımcıların demek istediklerinin gerçekten öyle olup olmadığını katılımcıya sorarak anlamaya çalışır. Bu araştırmada araştırmacının Türk olması ve katılımcıların Kanadalı olması sebebiyle, kültürel yanlış anlamaların önüne geçmek için bu strateji online görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından sıklıkla kullanılan bir strateji olmuştur.

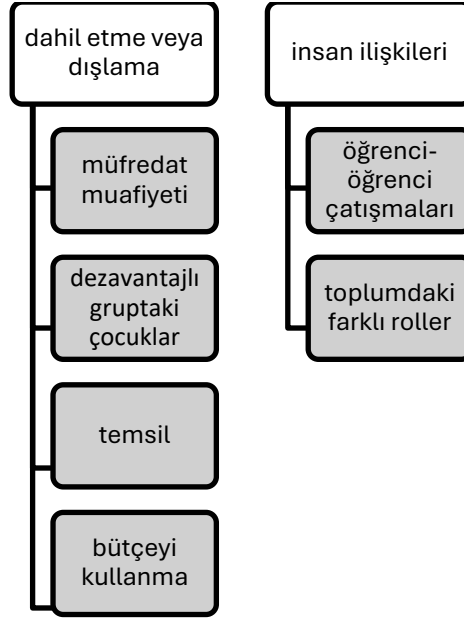
Bu araştırma güvenilirliği sağlamak için ise Creswell'in (2013) önerdiği stratejiler takip edilmiştir. Bunlardan ilki verilerin kaydedilmesi ve yazıya aktarılmasıdır. Bu araştırmada da katılımcıların onayı ile görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Ayrıca veriler analiz edilirken körleme yöntemi kullanılarak araştırmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bunun için görüşmeler esnasında katılımcıların adı ve okullarının adı hiçbir şekilde söylenmemiş; daha sonra görüşmeler katılımcılara kod adı verilerek kaydedilmiştir. Bu şekilde araştırmacının tarafsız bir şekilde verileri analiz etmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Sonuçlara göre dört tema bulunmuştur: (i) okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemler, (ii) etik kör noktaların anlamı, (iii) etik kör noktaların nedenleri ve (iv) etik kör noktaların azaltılması.

Okul Müdürlerinin Yaşadığı Etik İkilemler

Katılımcılar, okul müdürlerinin sıklıkla etik ikilemlerle karşılaştıklarını kabul etmektedirler. Yaşadıkları etik ikilemler farklı türlerde olup, bunların çoğu iki ana kategoriye ayrılmaktadır: (i) dahil etme veya dışlama ve (ii) insan ilişkileri. Kategoriler ve alt kategoriler Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1*Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemler*

Şekil 1'e göre, okul müdürlerinin yaşadığı en yaygın etik ikilemlerden biri, tüm öğrencileri sürece dahil etmek mi yoksa onları sürecin dışında bırakmak mı gerektiğidir. Araştırma bulgularına göre okul müdürleri, (i) müfredat muafiyeti, (ii) dezavantajlı gruptaki çocuklar, (iii) temsil ve (iv) bütçeyi kullanma konusunda ikilemler yaşamaktadırlar. Okul müdürlerinin, ebeveynlerin talebi üzerine belirli müfredatlardan öğrencilere muafiyet tanıma yasal hakkına sahip oldukları, ancak eğitimciler olarak öğrencilerin bu derslerden muaf tutulmalarını onaylamadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, okul müdürü Iris, bazı ebeveynlerin dini inançları nedeniyle çocuklarının beden eğitimi dersini almasını istemediklerini belirtmiş, ancak bir eğitimci olarak çocukların gelişimleri için bu dersi almaları gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Bir yandan okul müdürü, ebeveynlerin inançlarına saygı göstermekte, diğer yandan öğrencilerin gelişimi konusunda endişe duymakta ve bu dersten muaf tutma konusunda bir ikilem yaşadığını belirtmiştir. Ancak, içsel bir ikilem yaşamasına rağmen, yasal olarak öğrencileri muaf tuttuğunu da dile getirmiştir.

Benzer şekilde, okul müdürleri, tüm öğrencileri müfredata veya etkinliklere dahil etmek istediklerini, ancak bazen engelli çocukları sürece dahil etme konusunda zorluk yaşadıklarını ve bu noktada etik bir ikilemle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, okul müdürü Bob, bu konudaki deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

"Blue Jays beyzbol takımı, sahada bazı iyileştirmeler yapmak istedi. Yani J's günü yapmak istediler ve yapmamızı istedikleri her şey sadece kızlar ve engelli kişiler için olacak şekildedeydi. Ben de dedim ki... Bu mesaj ne? Kesinlikle hayır! Yani bir J's günü yapabiliriz ve kim isterse katılabilir, dedim. Okulumuzda engelli çocuklar dezavantajlı değiller. Aslında bu, eşitlik adına bir adım bile değil. Çünkü onlar zaten burada bu fırsata sahipler. Yani, daha da nahoş olan şey, kız beyzbol oyuncularını ile engelli beyzbol oyuncularını eşitlemekti. Bu bana çok yanlış geldi. Yani, bir kez daha söylediğimde, asıl odak noktamız dahil etme."

Müdür Bob, dış paydaşlar tarafından önerilen girişimleri değerlendirirken kapsayıcılık ve eşitlik konularına güçlü bir duyarlılık göstermiştir. Yalnızca belirli grupları hedefleyen bir etkinlik önerisini reddetmiş ve bunun "hiç de eşitlikçi bir yaklaşım olmadığını" ifade ederek, bu tür uygulamaların kapsayıcılık yerine istemeden dışlamayı pekiştirebileceğini vurgulamıştır. Bu örnek, okul müdürlerinin iyi niyetli girişimleri eleştirel bir şekilde sorgulayabildiklerini ve eşitliğin yanlış yorumlanmasından kaynaklanan etik kör noktaları fark edebildiklerini göstermektedir.

Okul müdürleri, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı uygulamalar kapsamında desteklenmesi konusunda, öğretmen beklentileri ile öğrencilerin hakları arasında denge kurmaya çalışırken sıklıkla etik ikilemlerle karşılaşmaktadır. Müdür Stacy, “özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesi ve gerekli uyarlamaların yapılması gerektiğini” vurgularken, bazı öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirmekte zorlandığını da belirtmiştir. Bu “ince çizgide” ilerlemek, müdür Stacy’nin öğretmenler, öğrenciler, aileler ve insan hakları yükümlülükleri arasında denge kurmaya çalışırken etik kör noktalar yaşamasına neden olabilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, okul müdürleri bazı öğrencilerin okulda yeterince temsil edilmediklerini hissettiklerinde etik ikilemler yaşadıklarını ifade etmiştir. Örneğin, siyah öğrencilerin, yerli öğrencilerin veya farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin okulda temsil edilmesini sağlamaya çalıştıklarını ve bu süreçte etik ikilemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bob, okulundaki iki yerli öğrenciyi temsil etme çabalarını açıklamıştır. Ona göre, kültürel çeşitlilik ve tarihsel farkındalık, özellikle yerli topluluklar söz konusu olduğunda, müdürlerin etik karar alma süreçlerini etkilemektedir. Nitekim okulun “yerli topluluklarla çok güçlü ilişkiler” sürdürdüğünü ve uzlaşma (reconciliation) odaklı etkinlikleri günlük uygulamalara entegre ettiğini ifade etmiştir. Bu tür uygulamalar, tarihsel adaletsizliklere yönelik farkındalığı artırarak ve kültürel açıdan kapsayıcı okul ortamları oluşturarak etik kör noktaların azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir.

Benzer şekilde, katılımcılardan Stacy, okulunda siyah öğrencilerin az temsil edildiğini belirtmiş, ancak bunu fark ettiklerinde bu öğrencilerin temsil edilmesini sağlamak için gerekli çalışmaları yaptıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

"Bir öğrenci vardı. Evlat edinilmişti ve öğrenme güçlükleri yaşıyordu. Kız siyahiydi ama zor zamanlar geçiriyordu... İşler belli bir noktaya geldiğinde polisi aramamız gerekiyordu. Bunu yapmaktan rahatsız oluyordum. Ama o an, yönetim kurulunda açıklanan ve aileyle de mutabık kalınan plandaydı... İşte beyaz bir kadın olarak siyah evlat edinilmiş kız için polisi arıyordum... Ve bunu yaptım... Çünkü bu bir güvenlik planıydı..."

Okul müdürlerinin karşılaştığı bir diğer dahil etme/dışlama ile ilgili etik ikilem, bütçe konusudur. Müdürler, bütçe düşük ve okul düşük sosyo-ekonomik bir çevrede ise bağış bulmanın oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Ancak bütçe yüksek olduğunda, bütçeyi nereye harcayacaklarına karar verirken etik ikilemler ortaya çıkmaktadır. Katılımcılardan Suzy, kaynak tahsisinin okul müdürleri için önemli bir etik ikilem kaynağı olduğunu belirtmiştir. Ona göre, sınırlı sayıda öğrenci için “robotik ekipman satın almak” mı yoksa “çocuklara kahvaltı sağlamak” mı gibi kararlar zor tercihleri beraberinde getirmektedir. Bu tür seçimler, öncelikler arasında çatışmalar olduğunda, özellikle kaynaklar bazı gruplara diğerlerinden daha fazla yarar sağladığında etik kör noktaların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, günlük bütçe kararlarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda derin bir etik boyuta sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Başka bir etik ikilem ise okul müdürlerinin insan ilişkileriyle ilgilidir. Bu tema altında 2 alt tema bulunmaktadır: (i) öğrenci-öğrenci çatışmaları ve (ii) toplumdaki farklı roller. Okul müdürleri, iki öğrenci arasında meydana gelen çatışmalar sonucunda verilen yaptırımlarla ilgili etik ikilemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aslında, öğrenci davranışları için yasal olarak belirlenmiş bir yanıt vardır. Ancak müdürler, öğrencilerin tüm yaşamlarını etkileyebilecek yaptırım uygulamakta zorluk yaşadıklarını ve bu davranışın nedenini araştırmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Bu tema altındaki bir başka alt tema ise öğretmenlerin ve okul müdürlerinin toplumdaki farklı rolleridir. Özellikle küçük şehirlerde ve küçük topluluklarda çalışan öğretmenler ve okul müdürleri, toplumla olan yakınlıkları nedeniyle karar verme süreçlerinde etik ikilemler yaşayabilirler. Katılımcılardan Mia, bu konudaki deneyimini şu şekilde paylaşmıştır:

"...Profesyonel hayatınıza entegre olmak. Yani, personelin öğretmen olarak 7/24 bu rolü sürdürdüğünün farkında olmasını sağlamak. Bu, onların takıntılı (OKB'ye bağlı) davranışlarını kapatmaları gerektiği anlamına gelmez. Hafta sonlarında ya da akşamları toplum içinde kendilerini nasıl gösterdikleri veya okul günü içinde olsun ya da olmasın sosyal medyada nasıl davrandıkları, her zaman öğretmen olarak

üstlendikleri roller ve sorumluluklarla ilişkilendirilir. Bu da bazı ikilemler yaratır. Özellikle birçok personelimiz burada bu toplulukta yaşıyor, iki rolü var. Ama sonra aynı küçük topluluğa geri dönüyorlar. Belki yerel hokey koçu oluyorlar ya da bazı öğrencilerle komşuluk yapıyorlar. İşte burada bazı gri alanlar oluşuyor. Personelimizin bazıları için burada dikkat etmeleri gereken bazı noktalar var. Eğitimci olarak rolümü net bir şekilde belirlemem gerek, ama aynı zamanda bu rolü nasıl uyguladığımı ve öğretmen olarak rolüme nasıl bağlandığımı da sağlamalıyım.”

Bir diğer müdür Bob, kendisinin de bu tür ikilemler yaşadığını ancak bu durumlarda her zaman kurallara uyduğunu kabul etmektedir. Okul müdürlerinin kamuoyu önünde sürekli görünür olmaları, etik karar alma süreçlerini de etkilemektedir. Bob’un belirttiği gibi, müdürler “her zaman” tanınmakta ve bu nedenle “kural takipçisi” olarak hareket etmekte, öğrencilere yalnızca “bu sınırlar dahilinde” destek sağlamaya çalışmaktadır. Diğer yandan kurallara bu güçlü bağlılık, etik kör noktaların oluşmasına neden olabilir ve müdürlerin karmaşık öğrenci ihtiyaçlarına esnek bir şekilde yanıt verme kapasitesini sınırlandırabilir.

Etik Kör Noktanın Anlamı

Okul müdürlerine göre, etik kör nokta iki şekilde tanımlanmıştır: (i) farkında olmama ve (ii) önyargılar. Beş okul müdürü, etik kör noktanın bir tür farkındalık eksikliği olduğunu tanımlamıştır. Katılımcılardan Iris, etik kör noktasını şu şekilde tanımlamıştır: “Sanırım, bu, bazı etik konulara dair farkındalık eksikliğim nedeniyle anlayışimdaki boşluklar gibi bir şey, sanırım belirli şeylere dair farkındalık eksikliği ya da anlayış eksikliği nedeniyle...”

Diğer taraftan, Rene ve Stacy etik kör noktayı önyargılar olarak tanımlamışlardır. Örneğin, Rene etik kör noktayı şu şekilde tanımlamıştır: “Bence, yani önyargılarla ilgili düşünüyorum. Hepimizin, yani önyargılarımız var. Buna bağlı olarak düşünmek aptallık olurdu. Bu yüzden, bizimle beraber getirdiğimiz önyargılar, etik kararlar alırken kör nokta yaratabilir.” Stacy ise etik kör noktaları, hem bireyler hem de toplum tarafından yaratılan önyargılar olarak şu şekilde tanımlamıştır: “Etik kör noktaları, bana göre, tam olarak daha önce bahsettiğim şeye benziyor. Sistemik ırkçılığın etkileriyle ilgili olarak, farkında olmadığınız bazı önyargılarınızın ve zihniyet kalıplarınızın olması anlamına gelir. Yani, onları görmezsiniz ve bunu yaptığınızı farkında olmadan devam edersiniz. ”

Etik Kör Noktaların Nedenleri

Araştırma bulgularına göre, etik kör noktalarının iki temel nedeni vardır. Bu nedenler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Etik Kör Noktaların Nedenleri



Okul yöneticilerine göre, etik kör noktaları, kişiden kaynaklanan eğitim veya deneyim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Katılımcılardan Bob, bu konuda şu görüşlerini belirtmiştir: “...bu deneyimle ilgilidir. Burada yıllar sayısını kastetmiyorum. Çünkü birçok insan bununla karıştırıyor. Yıllarını bir koruma kalkanı gibi kullanıyorlar. ‘Ben 20 yıldır bunu yapıyorum, o yüzden ne yaptığımı biliyorum’ diyorlar.”

Bazı müdürler ise etik kör noktalarının eğitim eksikliğinden kaynaklandığını düşünmektedir. Örneğin, Stacy etik kör noktaların temel nedenlerinden birinin eğitim eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Stacy, eğitimcilerin sıklıkla “kültürel farklılıkları yansıtıcı bir şekilde anlama, kolonizasyon bilgisi ve beyazlığı bir toplumsal yapı olarak fark etme” konusunda eksik olduklarını açıklamıştır. Kanada kültüründe beyazlık o kadar baskındır ki çoğu zaman nötr veya varsayılan olarak algılanmakta ve bu durum bireylerin ırk ve kültürel konumlandırma meselelerini göz ardı etmesine yol açmaktadır. Bu eleştirel farkındalık eksikliği etik kör noktaların oluşmasına katkıda bulunabilir ve bilinçsiz önyargıların fark edilmesini artırmak ile kültürel olarak bilinçli karar alma süreçlerini geliştirmek için hedeflenmiş eğitim ve öğretimin önemini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, etik kör noktaları toplumdan da kaynaklanabilir. Farklı kültürlerden oluşan toplumlarda, o kültürün bazı unsurları fark edilmemiş olabilir ve bu durum yıllarca devam edebilir. Bu nedenle, bu toplumda yaşayan insanların o kültürün unsurlarını göz ardı etmeleri ve etik kör noktaları yaşamaları kaçınılmazdır. Ayrıca, toplumda sistematik olarak dayatılan bazı bakış açıları da etik kör noktalara yol açabilir. Stacy bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir:

"Etik kör noktalarını, hatta sosyal ekonomi ya da engelli öğrencilerle çalışma bağlamında ele aldığımızda, bazen o konuda kişisel anlayışlarla ilgili olarak, kendimizi kendi başımıza düzeltteğimize dair bir teori vardır; sistemin bazı kişileri diğerlerinden daha üstün tutarak nasıl bir fayda sağladığını kabul etmiyoruz. Ve insanlardan, sistematik olarak oluşturulmuş ve onları engelleyen bir durumdan kendilerini çıkararak büyük bir karakter göstermelerini istemek adil değildir."

Etik Kör Noktaları En Aza İndirmek

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri etik kör noktalarını minimize etmek için bazı stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler (i) iş birliği yapmak, (ii) kendilerini geliştirmek, (iii) bakış açılarını değiştirmek ve (iv) dış otoriteleri düşünmek olarak sıralanmıştır. Temalar ve alt temalar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Etik Kör Noktaları En Aza İndirmek İçin Stratejiler



Araştırma bulgularına göre, katılımcılar etik ikilemleri minimize etmek için en sık iş birliği yöntemini kullanmaktadır. Tüm katılımcılar, bir etik ikilemle karşılaştıklarında, kendi önyargılarından etkilenmemek ve etik kör noktaları minimize etmek amacıyla kararları yönetim ekibiyle birlikte aldıklarını ve okul müdürlerinin hiçbir zaman yalnız başına karar almadığını belirtmişlerdir. Kararlar yönetim ekibiyle

alınmakla birlikte, bazen ekip anlaşmaya varamamaktadır. Bu durumda, katılımcılar danışmanlık almak için yerel eğitim kurulundan (school board-ademi merkezi yönetimlerde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin karşılığı gibi düşünülebilir) yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar, yaşadıkları etik ikilemlerde tarafsız kararlar alabilmek için olayı doğru bir şekilde analiz etmek amacıyla ebeveynler ve/veya velilerle de görüşüklerini belirtmişlerdir. Rene, etik kör noktaların ele alınmasında işbirlikçi yönetim ekiplerinin rolünü vurgulamıştır. Rene, “İşte bu yüzden bir yönetim ekibine sahip olmak önemli ve bu, bir ortaöğretim yöneticisi olmanın güzelliği... O kadar zamana sahip olmasalar bile, bir yönetici olarak farklı deneyimlere sahipler ve farklı şeyler görürler; bu yüzden bu tür konuşmaları... bir yönetim ekibi olarak yapmak gerçekten faydalıdır” diye açıkladı. Farklı deneyimlere sahip meslektaşlarla yakın çalışmak, müdürlerin karmaşık etik konularda birden fazla bakış açısı kazanmalarını sağlar ve potansiyel kör noktaları gözden kaçırma olasılığını azaltır. İkilemleri ekip içinde tartışarak, müdürler kendi varsayımlarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilir, bilinçsiz önyargıları fark edebilir ve daha etik bilgilere dayalı kararlar alabilir.

Okul müdürlerinin etik kör noktaları minimize etmek için kullandığı bir diğer yöntem ise (i) kendini ve personeli eğitmek ve (ii) etik üzerine okumalar yapmaktır. Katılımcılardan bu önemli iki stratejiyi vurgulayan Stacy, mesleki gelişim ve sürekli öğrenmenin etik kör noktaları fark etmede ve ele almada kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Stacy, kapsamlı eleştirel düşünme alıştırması içeren bir yüksek lisans programını tamamlamanın karmaşık konuları anlamada önemli bir destek sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, okul yönetimlerinin eşitlik, engellilik ve anti-Siyah ırkçılık konularına odaklanan sürekli mesleki gelişim fırsatları sunduğunu ve farklı senaryolar ile uygulamalar üzerinde düşünme imkânı sağladığını vurgulamıştır. Bu deneyimler, okul müdürlerinin varsayımlarını eleştirel bir şekilde incelemelerine, bilinçsiz önyargıları tanımlamalarına ve daha etik bilgilere dayalı kararlar almalarına yardımcı olarak, yapılandırılmış öğrenme ve yansıtmanın çeşitli eğitim bağlamlarında etik kör noktaları azaltmada vazgeçilmez araçlar olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin etik kör noktaları minimize etmek için kullandığı bir diğer yöntem ise bakış açısını değiştirmektir. Bunun için üç strateji kullanılmaktadır: (i) empatik bir şekilde düşünmek, (ii) bilgi ve vaka ilişkisini değerlendirmek ve (iii) olayın diğer tarafını öğrenmek. Bazı okul müdürleri, etik ikilemlerle ilgili kararlar almadan önce kendilerini öğrencilerin veya öğretmenlerin yerine koyarak empati kurduklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde, karar verecekleri kişilerin nasıl etkileneceklerini göz önünde bulundururlar. Ayrıca, okul müdürleri olayın diğer tarafını öğrenmeye çalışırlar. Bu şekilde, vakayı arka planda inceleyerek etik kör noktaları minimize ederler. Katılımcılardan Alice, deneyimini aşağıda şu şekilde ifade etmiştir:

“...insanları olayın diğer tarafının farkına varmalarını sağlamak... Ebeveynlerimiz olan Kanadalılar bize iş yapma konusunda yardımcı olmadılar... Yani, göçmen olmayabilirler, hatta kendileri göçmen olmayabilirler. Ancak bizim büyüdüğümüz duruma benzer bir durumdayız; personele hikayenin diğer taraflarının da hikâyenin diğer taraflarının da sahip olduğu diğer sonuçların ne olduğunu hatırlatmak istiyoruz.”

Ayrıca, okul müdürleri, çalışanlar veya öğrenciler hakkında önceden bilgi sahibi olduklarını (literatürdeki çerçeveler) kabul etmiş ve bu yargıların karar verme süreçlerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Mia, personelle olan etkileşimlerinde adil ve tutarlı olmanın zorluğuna dikkat çekmiş; bunun etik kör noktaların bir kaynağı olabileceğini ifade etmiştir. Mia, tüm öğretmenlere eşit davranmaya ve kayırmacılıktan kaçınmaya çalışsalar da, bir öğretmenin davranış kalıpları veya dış ilişkileri hakkında önceden edinilen bilginin bu etkileşimleri karmaşık hâle getirebileceğini açıklamıştır. Mia, “Öğretmen A aynı durum hakkında üçüncü görüşmede ve öğretmen B ilk görüşmede... her ikisi için de tarafsız olmam gerekiyor” diyerek, kişisel tanıdıklık ile nesnel karar verme arasında bir denge kurma gereğini vurgulamıştır. Bu örnek, okul müdürlerinin personel yönetiminde ince etik ikilemleri nasıl yönettiklerini, bilinçsiz önyargıların veya dış bağlantıların istemeden adaletsizlik yaratmasını önlemeleri gerektiğini ve dolayısıyla etik kör noktaları azaltmada öz farkındalığın önemini göstermektedir.

Son olarak, okul müdürleri, dış otoritelerle düşünerek etik kör noktalarını minimize ettiklerini ifade etmişlerdir. Tanrı'ya hesap verme, bunun için kullandıkları yöntemlerden biridir. Kısaca, karar verici Tanrı'ya inanıyorsa, kararlarını, Tanrı'ya hesap verir gibi düşünerek alır. Bu noktada, karar vericilerin

kararlarını dış bir otorite olan Tanrı'nın denetiminde aldıkları söylenebilir. Bir diğer yöntem ise topluma hesap vermektir. Bu durumda, karar vericinin hesap vermek için durduğu yer topluluktur. Suzy, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Günün sonunda kararımı her zaman şeffaf bir şekilde vermeye çalışırım. Gazetenin ön sayfasında yer alırsam, bu hep aklımın bir köşesindeydi. Gazetenin ön sayfasında yer alacaksam ne diyeceklerdi? Neyle suçlanacaktım? Bu yüzden kararlarımı her zaman çok şeffaf bir şekilde verdim... Kararımı savunabilirdim, eğer bir itirazla karşılaşsam mahkemede ayağa kalkıp kararımın arkasındaki düşünceyi kamuoyuna açıklayabilirdim. Bu yüzden, kabul edilmesi veya beklenmesi zor olsa da, her zaman savunulabilirdi çünkü kendimi her zaman kamusal bir yerde durup neden bu kararı verdiğimi açıklamak zorunda hayal ediyorum, eğer bunu yapabiliyorsam, doğru kararı verdiğimi hissederim."

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Kanadalı okul müdürlerinin etik kör noktalarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın bulgularına göre, (i) okul müdürlerinin yaşadığı etik ikilemler, (ii) etik kör noktanın anlamı, (iii) etik kör noktaların nedenleri ve (iv) etik kör noktaların en aza indirilmesi olmak üzere dört tema bulunmaktadır. İlk temaya göre, Kanadalı okul müdürleri (i) dahil etme veya dışlama ve (ii) insan ilişkileri nedeniyle etik ikilemler yaşamaktadır. Bulgular, okul müdürlerinin dahil etme ve dışlama ile ilgili etik ikilemlerle sıklıkla karşılaştığını ortaya koymuştur. Siyahi veya Yerli öğrenciler gibi farklı kültürel veya etnik geçmişlere sahip öğrencilerin eşit temsiliyi sağlamaya çalışırken ikilemler yaşamışlardır. Dahası, eğitim değerleri ile çeşitli kültürel ve dini inançları dengelemenin zorluklarını vurgulamışlardır; örneğin, bazı veliler dini gerekçelerle beden eğitimine karşı çıkarken, müdürler dersi öğrencilerin gelişimi için gerekli görmüştür. Çalışmalar, müdürler için en zorlu ahlaki ikilemlerden birinin kültürel çeşitlilikle başa çıkmak olduğunu göstermiştir (Dempster ve Berry, 2003). Norberg ve Johansson'a (2007) göre okul müdürleri çok kültürlü bir ortamda alınacak kararlarla ilgili olarak sıklıkla ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır (örneğin dönem sonu etkinliğinin kilisede yapılması planlandığında kiliseye gitmek istemeyen öğrencilerle ne yapılması gerekir). Bu durum Tekel ve Karadağ (2017) tarafından yapılan araştırmayla da desteklenmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre okul müdürleri insan ilişkilerini içeren adalet etiği ile dahil etme ve dışlamayı içeren bireyi önemseme etiği açısından ikilemler yaşamaktadır. İlk temaya göre müdürler bütçeyi kullanmada da zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir: sınırlı kaynaklara sahip okullarda müdürler fon sağlamakta zorlanırken, daha iyi finanse edilen okullarda ise mevcut bütçenin adil bir şekilde nasıl dağıtılacağı konusunda etik ikilemlerle karşı karşıya kalmışlardır. Benzer şekilde literatürde okul müdürlerinin çoğunlukla okulun finansal kaynakları ve hesap verebilirlik konusunda ahlaki ikilemler yaşadığı görülmektedir (Cranston vd., 2014; Walker ve Shakotko 1999). Örneğin okulun finansal kaynakları yetersiz olduğunda hangi gruba öncelik verilmesi gerektiği gibi (Norberg ve Johansson, 2007).

İkinci tema, katılımcıların etik kör noktaları nasıl tanımladıklarıyla ilgilidir. Sonuçlara göre, bazı okul müdürleri etik kör noktaları önyargı olarak tanımlamıştır. Sezer ve diğerlerinin (2015) araştırmalarına göre, etik kör noktaların nedenlerinden biri önyargılardır. Bu durumda bireyler, başkalarının davranışlarını fark edememekte ve bu örtük tutum, bireylerin karar verme süreçlerinde yer almalarına neden olmaktadır (Bertrand vd., 2005). Bireyler, tanıdıkları ya da kişisel bağları olan kişilere daha iyi muamele ederken, bu bağlara sahip olmayanlara karşı ayrımcılık yapma eğilimindedir (Messick ve Bazerman, 1996). Diğer taraftan, bazı katılımcılar etik kör noktalarını farkındalık eksikliği olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların bu görüşü, Moberg'in (2006) etik kör noktalarına ilişkin tanımıyla da tutarlıdır. Ona göre etik kör noktaları, zihnimizdeki ahlaki ya da yeterlilik çerçevelerinden birinin diğerini gölgelemesi ve karar vericinin gölgedeki şeylere olan farkındalığının azalmasıdır.

Çalışmanın üçüncü teması, etik kör noktaların nedenlerini ortaya koymaktadır. Katılımcılara göre etik kör noktalar, eğitim veya deneyim eksikliği gibi nedenlerle kişinin kendisinden kaynaklanmaktadır. Dempster ve diğerleri (2002) tarafından 500'den fazla Avustralyalı okul müdürüyle yürütülen bir çalışmanın sonuçlarına göre, müdürler mesleki eğitim programlarında etik karar verme üzerine bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul müdürlerinin yalnızca yarısının etik dersi aldığını belirten Levine (2005), eğitim yönetimi programlarını tüm eğitim programları arasında en zayıf program olarak eleştirmiştir. Ancak literatüre göre eğitim, etik kör noktaları azaltmada

etkili bir yöntemdir. Örneğin, Tomlin ve diğerleri (2017) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, etik eğitimi alan öğrenciler, almayanlara göre günlük yaşamlarındaki etik sorunların daha fazla farkına varmışlardır. Benzer şekilde, Langlois ve Lapointe (2010) tarafından okul müdürleriyle yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, etik eğitimi katılımcıların etik farkındalıklarını, yargı yapılarını, sorumluluk duygusunu ve genel mesleki davranış süreçlerini geliştirmiştir.

Üçüncü temaya göre, etik kör noktaların diğer nedenleri kültürel farklılıklar ve sistematik ırkçılık gibi toplumla ilgili meselelerdir. Buna göre, bazı toplumlarda, o kültürün bazı unsurları fark edilmemiş ve bu durum yıllarca devam etmiş olabilir. Bu nedenle, bu toplumda yaşayan insanların o kültürün unsurlarını görmezden gelmesi ve etik kör noktalar yaşaması kaçınılmaz olabilir. Ayrıca topluma sistematik olarak empoze edilen bazı bakış açıları da etik kör noktalara yol açabilir. Bu nedenle etik ikilemlerde karar alma süreçlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri bireyin kültürüdür. Çünkü kültürü oluşturan en önemli unsurlar değerler, inançlar ve normlardır. Hoy ve Miskel'e (1982) göre inançlar kültürün en derin kısmında yer alırken, normlar kültürün en somut göstergeleridir. Değerler, neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü olduğunu belirleyen ölçütlerdir; bir başka deyişle, neyin olması gerektiğini ifade ederler (Şişman, 2011). Etik kör noktalar ve kültür arasındaki ilişki Narvaez ve Endicott (2009) tarafından ele alınan etik duyarlılık kavramıyla da açıklanabilir. Onlara göre, eğer bir birey başkalarının bakış açısından bakabiliyorsa, örneğin bir birey kendi kültürel çevresinin dışındaki bir başka kişinin bakış açısından bakabiliyorsa veya bir kişi çok kültürlü bir ortamda çeşitliliği algılayabiliyorsa, örneğin bir kültürel kodu kullanmaktan diğer kültürel kodları kullanmaya geçebiliyorsa, o zaman o kişinin etik duyarlılığa sahip olduğu, yani düşük etik kör noktalara sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmanın son temasına göre etik kör noktaları en aza indirmek için okul müdürleri (i) iş birliği yapmakta, (ii) kendilerini geliştirmekte, (iii) bakış açılarını değiştirmekte ve (iv) dış otoriteleri düşünmektedirler. Tüm katılımcılar etik bir ikilem yaşadıklarında önyargılarından etkilenmemek ve etik kör noktaları en aza indirmek için kararlarını yönetim ekibiyle birlikte aldıklarını, okul müdürünün hiçbir zaman tek başına karar almadığını belirtmişlerdir. Karar alma sürecinde okul müdürleri yönetim ekibiyle birlikte karar almakta, yönetim kurulundan tavsiye almakta veya öğretmenler/velilerle konuşmaktadır. Tekel (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürleri etik konularda karar alırken okul rehber öğretmenlerine, okulda deneyimli öğretmenlere, okulda müdür yardımcılara ve tanıdıkları diğer müdürlere danışmaktadır. Cranston ve diğerlerine (2006) göre ise müdürler etik ikilemlerle ilgili karar alırken eşlerine, yakın arkadaşlarına veya benzer bir durum yaşamış olabilecek diğer müdürlere danışmaktadır. Benzer şekilde, Dempster ve Berry (2003), müdürlerin etik konularda karar alırken diğer müdürlere, üstlerine, okul yönetimi üyelerine ve eşlerine danıştıklarını bildirmiştir. Kısacası, müdürlere göre, etik ikilemlerle ilgili karar alma sürecine ne kadar çok kişi dahil olursa, duruma farklı bakış açılarından bakma olasılığı o kadar artar ve etik açıdan kör noktalar o kadar azalır.

Etik kör noktaları en aza indirmenin bir diğer önemli yöntemi ise empatik düşünerek, bilgiyi ve vaka ilişkisini değerlendirerek, olayın diğer tarafını öğrenerek bakış açısını değiştirmektir. Bu durum, literatürde etik kör noktalarını yeniden çerçeveleyerek azaltmayı öneren Barnutek'in (1988) çalışmasıyla da ilişkilendirilebilir. Bartunek (1988), hedef fenomeni birden fazla şekilde anlamak yoluyla yeniden çerçeveleme yapılabileceğini ve bu deneyimi "uygun" şekilde açıklayabilen en az iki farklı çerçeve tanımlayabileceğimizi ifade etmektedir. Ayrıca, Sezer, Gino ve Bazerman (2015) araştırmalarına göre, etik kör noktalarını azaltmanın basit bir yolu da Sistem 1'den Sistem 2'ye geçmektir. Sistem 1 düşünme tarzı hızlı, otomatik, çabasız ve duygusalken, Sistem 2 düşünme tarzı yavaş, farkında, çabasız ve mantık temellidir (Chugh, 2004). Son olarak katılımcılar eğitimle etik kör noktaları azaltabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, kendilerini ve çalışanlarını etik konusunda eğitebileceklerini ve etik üzerine okuma yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın amacı Kanadalı okul müdürlerinin etik ikilemlerini incelemektir ve etik kör noktaları üzerine yapılan ön çalışmalardan biridir. Bu çalışma, çok kültürlü ortamlarda yetişmiş ve şu anda bu ortamlarda müdür olarak görev yapan Kanadalı okul müdürleriyle yürütülmüştür. Bu çeşitli ve çok kültürlü ortamların etik kör noktalarını nasıl etkilediğini ve bunları en aza indirmek için neler yaptıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Her ne kadar bu araştırmanın bulgularının Türkiye'de çok kültürlü ortamda

çalışan okul müdürlerine ışık tutacağı düşünülse de araştırmının birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki yöntemle ilişkindir. Literatürde 7 katılımcı fenomenolojik desen için yeterli görülse de katılımcı sayısı sınırlı kalmıştır. Bunun yanında araştırma sürecinde (görüşme sorularının hazırlanması, katılımcılara ulaştırılması ve verilerin analizi sürecinde) araştırmacı Kanadalı başka bir bağımsız araştırmacıdan destek alsa da, araştırmacının ana dilinin Türkçe olması ve Türk kültüründe yetişmesi, ancak katılımcıların Kanadalı olması ve ana dillerinin İngilizce olması verilerin analizini ve yorumlanmasını sınırlı kılmıştır. Son olarak, araştırma Türkiye ile kıyaslandığında daha düzenli bir göçmen alma politikası yürüten Kanada’da yürütülmüştür. Türkiye’de ise sığınmacı ve mültecilerin çoğunlukta olduğu düşünülürse, araştırmının bulgularını Türkiye kapsamında birebir değerlendirmek sınırlı olacaktır.

Tüm bulgular ve sınırlılıklar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara birtakım önerilerde bulunulabilir. Türkiye ve Kanada farklı kültürel özelliklere sahip olsa da, okullar çok çeşitli öğrencilere eğitim ortamı sağladığı için bu araştırma Türkiye’de yapılacak gelecekteki araştırmalara ışık tutabilir. Araştırmacılara, etik kör noktalarıyla ilgili eğitimlerin tasarlanması ve bu eğitimlerin etkinliğini ölçmek için deneysel bir araştırma yürütmeleri önerilebilir. Görüşmeler sırasında bazı katılımcılar, bu konuda bir görüşme yapmanın bile kendilerini bu konuda daha fazla farkında hale getirdiğini belirtmişlerdir. Birkaç okul müdürü, bu görüşmeler sayesinde okulda düzenli olarak yaptıkları uygulamalara dışarıdan bir bakış açısıyla baktıklarını ve bu görüşmelerin onlar için bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Buna dayanarak, sonraki çalışmalarda etik ikilemler ve etik kör noktaları üzerine gruplarla tartışmalar yapılabilir ve bu tartışmaların katılımcıların farkındalıklarını artırıp artırmadığı test edilebilir.

Araştırma bulgularına göre uygulayıcılara da bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, okul müdürlerinin karar alma süreçlerine çeşitli perspektifleri dahil etmeleri sağlanabilir. Bunun için okullarda “etik problemler ve konular komisyonu” kurulabilir; bu komisyonda öğretmenler, dezavantajlı grupları temsil eden öğrenciler ve veliler yer alabilir. Bu sayede okul müdürleri, kendi bakış açılarıyla gözden kaçırabilecekleri hususları fark edebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin etik farkındalıklarını canlı tutmak amacıyla, belirli aralıklarla “okullarda yaşanan etik ikilemler ve karar verme süreçleri” konulu hizmet içi eğitimler verilebilir. Son olarak, deneyimin etik ikilemlerdeki etkisi göz önüne alınarak, okul müdürlerinin görevlendirmeleri farklı demografik özelliklere sahip okullara yapılabilir; böylece müdürler olaylara farklı perspektiflerden yaklaşma deneyimi kazanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve makalenin yazımı yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışma York Üniversitesi, Araştırma Etik Ofisi tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır (13.05.2024, e2024-125).

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Bartunek, J. M. (1988). The dynamics of personal and organizational reframing. In R. Quinn & K. Cameron (Eds.), *Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management* (pp. 137–162). Ballinger.
- Bertrand, M., Chugh, D., & Mullainathan, S. (2005). Implicit discrimination. *American Economic Review*, 95(2), 94-98.
- Bezzina, M. (2011, September 11). *Moral purpose: a blind spot in ethical leadership*. [Paper presentation]. 16th Annual Values and Leadership Conference, Victoria, BC, Canada.
- Chugh, D. (2004). Societal and managerial implications of implicit social cognition: Why milliseconds matter. *Social Justice Research*, 17(2), 203-222.
- Cook, T., & Emler, N. (1999). Bottom-up versus top-down evaluations of candidates' managerial potential: An experimental study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 423-439.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2014). Managing ethical dilemmas. In C.M.Branson & S.J. Gross (Ed), *The handbook of ethical educational leadership* (pp. 229-245). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd Edt). Sage Pub.
- Crowson, R. (1989). Managerial ethics in educational administration: the rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- Dempster, N., & Berry, V. (2003). Blindfolded in a minefield: principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122069>
- Dempster, N., Freakley, M., & Parry, L. (2002). Professional development for school principals in ethical decision-making. *Journal of Service Education*, 28(3), 427-446.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Gino, F., & Bazerman, M. H. (2009). When misconduct goes unnoticed: The acceptability of gradual erosion in others' unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 708-719. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.013>
- Gino, F., Shu, L. L., & Bazerman, M. H. (2010). Nameless+ harmless= blameless: When seemingly irrelevant factors influence judgment of (un) ethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.11.001>
- Greenfield, W. D. (1991, April 3-7). *Rationale and methods to articulate ethics and administrator training*. [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1982). *Educational administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Kouzes, J., Posner, B. Z., & Peters, T. (2002). *The leadership challenge*. Jossey Bass.
- Langlois, L., & Lapointe, C. (2010). Can ethics be learned? Results from a three-year action-research project. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 147-163. <https://doi.org/10.1108/09578231011027824>
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. The education schools project. Retrieved May 13, 2024, from <http://www.edschools.org/pdf/final/313/pdf>
- Lowenstein, R. (2001). *When genius failed*. Random House.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.

- Mead, N. L., Baumeister, R. F., Gino, F., Schweitzer, M. E., & Ariely, D. (2009). Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 594-597. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.004>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Messick, D. M., & Bazerman, M. H. (2001). Ethical leadership and the psychology of decision making. In J. Dienhart., D. Moberg, and R. Duska (Eds.), *The next phase of business ethics: Integrating psychology and ethics (Research in Ethical Issues in Organizations)* (Vol. 3, pp. 213–238). Emerald Group Publishing Limited.
- Ministry of Education. (2024). Retrieved December 10, 2024, from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/directobe.html>
- Moberg, D. J. (2006). Ethics blind spots in organizations: How systematic errors in person perception undermine moral agency. *Organization Studies*, 27(3), 413-428.
- Monin, B., & Jordan, A. H. (2009). The dynamic moral self: A social psychological perspective. In D. Narvaez & D. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 341-354). Cambridge University Press.
- Narvaez, D., & Endicott, L. (2009). *Nurturing character in the classroom*, EthEx Series, Book 1: Ethical sensitivity. ACE Press.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1741143207075393>
- O'Reilly, C. (1989). Corporations, culture, and commitment: Motivation and social control in organizations. *California Management Review*, 31(4), 9-25.
- Paharia, N., Kassam, K. S., Greene, J. D., & Bazerman, M. H. (2009). Dirty work, clean hands: The moral psychology of indirect agency. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 134-141. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.03.002>
- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological research methods. In R.S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). Plenum Press.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Investigation attitudes towards refugee students of class teachers' in terms of several variables. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sezer, O., Gino, F., & Bazerman, M. H. (2015). Ethical blind spots: Explaining unintentional unethical behavior. *Current Opinion in Psychology*, 6, 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.030>
- Shu, L. L., Gino, F., & Bazerman, M. H. (2011). Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 330-349. <https://doi.org/10.1177/0146167211398138>
- Starratt, R.J. (1991). Building an ethical school. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Statistics Canada (2024). *Immigration and ethnocultural diversity statistics*. Retrieved December 24, 2024, from https://www.statcan.gc.ca/en/subjects-start/immigration_and_ethnocultural_diversity
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Pegem.
- Tekel, E. (2018). *Investigation of the moral dilemmas of the school principals in the decision-making process in terms of multiple ethical paradigms*. [Unpublished doctoral dissertation]. Eskişehir Osmangazi University.
- Tekel, E., & Karadağ, E. (2017). A qualitative study on the moral dilemmas of elementary and high school principals. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10(1), 77-98. <https://doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.1.0006>

- Tekel, E., & Korkman, H. (2020). Moral dilemma as a predictor of academic dishonesty tendency of university students. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 41-53.
- Tekel, E. & Yıldırım, N. (2022, July 20-23). *Examining the awareness of teacher candidates regarding migrant children*. [Paper presentation]. VIII. International Education and Social Sciences Congress, Hatay, Turkey.
- Tenbrunsel, A. E., Diekmann, K. A., Wade-Benzoni, K. A., & Bazerman, M. H. (2010). The ethical mirage: A temporal explanation as to why we are not as ethical as we think we are. *Research in Organizational Behavior*, 30, 153-173.
- Tomlin, K. A., Metzger, M. L., Bradley-Geist, J., & Gonzalez-Padron, T. (2017). Are students blind to their ethical blind spots? an exploration of why ethics education should focus on self-perception biases. *Journal of Management Education*, 41(4), 539-574. <https://doi.org/10.1177/10525629177015>
- Treviño, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42(4), 128-142.
- UNHCR (2024). Refugees in Canada. <https://www.unhcr.ca/in-canada/refugees-in-canada/>
- UNHCR (2018). Global trends: forced displacement in 2018. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html>
- UNICEF (2024). Report on analysis for out-of-school Syrian children: Türkiye country report. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/suriyeli-okul-d%C4%B1%C5%9F%C4%B1-kalm%C4%B1%C5%9F-%C3%A7ocuklar-ile-i%C3%A7li-analiz-raporu#:~:text=T%C3%BCrkiye'deki%20d%C3%B6rt%20milyonu%20a%C5%9F%C4%B1n,7%20milyondan%20fazla%20%C3%A7ocuk%20bulunmaktad%C4%B1r>
- Wade-Benzoni, K. A., Tost, L. P., Hernandez, M., & Larrick, R. P. (2012). It's only a matter of time: Death, legacies, and intergenerational decisions. *Psychological Science*, 23(7), 704-709. <https://doi.org/10.1177/0956797612443967>
- Walker, K. & Shakotko, D. (1999). The Canadian superintendency: value-based challenges and pressure. In P.T. Begley (Ed.), *Values and educational leadership* (pp.289-313). SUNY Press.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.
- Yurdakul, A., & Tok, T., N. (2018). Migrant/refugee student from the view of teachers. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 9(2), 46-58.