



The process of forming educational leadership identity among school principals

Kobra khabareh 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: k.khabareh@basu.ac.ir

Siroos ghanbari 

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: s.ghanbari@basu.ac.ir

Moahammad noruzi 

PhD Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: m.noruzi@litr.basu.ac.ir

ORCID

Kobra khabareh  <http://orcid.org/0009-0003-1199-8945>

Siroos ghanbari  <http://orcid.org/000-0002-2541-693x>

Moahammad noruzi  <http://orcid.org/0009-0009-1573-7236>

Abstract

This qualitative grounded-theory study explains how educational leadership identity forms among primary-school principals in Hamadan. Using Strauss & Corbin's (1990) analytic framework, semi-structured interviews with 21 high-performing principals were coded (open, axial, selective) to generate a paradigm model. Findings show identity emerges as a dynamic, multi-layered process shaped by professional experience, self-perception, organizational context, social relations (teachers, parents) and personal values. A central shift from task/control-oriented management toward learning-centred, meaning-making leadership was identified, mediated by contextual policies, resource constraints, team capacity and stakeholder pressures. Principals deploy gradual, evidence-based, participatory strategies (pilot trials, feedback, dialogue, teacher development) that produce improved school culture, teacher professional growth and student learning — alongside risks of workload, bureaucratic pressure and emotional fatigue. The model offers implications for leader development programs and policy design.

Keywords: Educational leadership ‘Grounded theory ‘School principals ‘Identity

Cite this Article: Khabareh, K., Ghanbari, S., & Noruzi, M. (2026). The process of forming educational leadership identity among school principals. *Educational Leadership Research, ?(?)*, ?-?. doi: 10

Extended Abstract

Introduction

Educational leadership has increasingly become a central concern in contemporary educational systems due to its significant influence on school culture, teacher professional growth, and student learning outcomes. In modern schools, principals are expected not only to manage administrative affairs but also to lead learning processes, support instructional improvement, and create meaningful educational environments. Within this context, educational leadership identity has emerged as an important construct for understanding how school principals perceive themselves as leaders and how they enact leadership practices in real educational settings.

Leadership identity is not merely a set of managerial skills or organizational duties; rather, it is a dynamic, evolving, and socially constructed process shaped through professional experiences, organizational interactions, personal values, and contextual conditions. Previous studies have emphasized that effective educational leaders internalize leadership as part of their professional self-concept rather than viewing it solely as an official organizational responsibility. Nevertheless, much of the existing literature has focused either on leadership styles and competencies or on conceptual descriptions of leadership identity, while the actual process through which educational leadership identity develops in school contexts has remained underexplored. This issue becomes especially important in centralized educational systems where school principals simultaneously encounter bureaucratic constraints, policy pressures, conflicting stakeholder expectations, and limited organizational autonomy. In such contexts, understanding how principals construct and reconstruct their educational leadership identity can provide valuable theoretical and

practical insights for educational leadership development. Therefore, the present study aimed to explain the process of forming educational leadership identity among elementary school principals in Hamadan, Iran.

Research Question(s)

The present study sought to answer the following main research question:

How is educational leadership identity formed among school principals, and what conditions, interactions, and mechanisms contribute to its development and stabilization?

Literature Review

Theoretical and empirical literature suggests that leadership identity is shaped through continuous interaction between the individual and the organizational environment. Leadership scholars have argued that leadership identity develops gradually through lived experiences, self-reflection, social recognition, and organizational participation. DeRue and Ashford conceptualized leadership identity construction as a social process involving identity claims and grants, emphasizing that leadership identity emerges through interaction and recognition rather than formal authority alone. Studies in educational settings have also highlighted the importance of contextual and relational dimensions in identity formation. Previous qualitative studies have shown that principals' professional identity is influenced by individual characteristics, organizational culture, structural conditions, and professional experiences. Research has further demonstrated that leadership identity is not fixed but continuously reconstructed through challenges, crises, and changing educational demands.

Recent studies have identified factors such as emotional exhaustion, bureaucratic pressures, professional reflection, teamwork, mentoring, and organizational support as influential in shaping leadership identity. However, despite the growing body of research, there remains a lack of grounded and process-oriented studies examining how educational leadership identity develops within the cultural and structural realities of Iranian schools. Most existing Iranian studies have concentrated on

leadership styles, performance indicators, or descriptive dimensions of leadership rather than the lived and developmental process of identity formation. This gap provided the rationale for conducting the present grounded theory study.

Methodology

This study employed a qualitative research design using grounded theory methodology based on Strauss and Corbin's systematic approach. Grounded theory was selected because educational leadership identity is a dynamic, contextual, and experience-based phenomenon that requires in-depth exploration within real-life settings. Participants consisted of 21 elementary school principals in Hamadan during the 1404–1405 academic year. Among them, 16 participants were female and 5 were male. Eighteen participants held a master's degree and three held doctoral degrees. Seventeen principals worked in public schools and four worked in non-governmental schools. Participants were selected initially through purposive sampling and subsequently through theoretical sampling until theoretical saturation was achieved. Inclusion criteria included having school management experience, holding at least a master's degree, demonstrating recognized managerial or educational achievements, and willingness to participate in in-depth interviews. Data were collected through semi-structured interviews lasting between 40 and 70 minutes. Interviews were audio-recorded with participants' informed consent, transcribed verbatim, and analyzed line by line. Field notes and reflective memos were also used as supplementary data sources. Data analysis was conducted simultaneously with data collection in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. During open coding, initial concepts were extracted from interview data. Similar concepts were then grouped into subcategories through constant comparative analysis. In axial coding, relationships among categories were identified using Strauss and Corbin's paradigmatic model, including causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. Finally, selective coding was used to integrate categories around a core phenomenon and develop the final theoretical model. To enhance credibility and trustworthiness, member checking, continuous comparison of data, reflective memo writing, and external review of

coding were employed. Additionally, 50 percent of the interviews were independently coded by a second coder familiar with grounded theory methodology. Cohen's Kappa coefficient was calculated at 0.82, indicating a high level of coding agreement.

Results

Findings revealed that the formation of educational leadership identity is a gradual and transformative process shaped through the interaction of personal experiences, organizational conditions, and social pressures. The core phenomenon identified in the study was the gradual transition from task-oriented and control-centered management toward learning-oriented and meaning-centered leadership.

Causal conditions contributing to this transformation included changes in principals' professional self-perception, recognition of the inefficiency of control-oriented approaches, reflective professional experiences, and tensions arising from the gap between educational policies and actual school realities. Participants reported that early in their careers they often viewed leadership primarily as maintaining order, enforcing regulations, and controlling school processes. Over time, however, they began redefining leadership as facilitating learning, supporting teachers, and creating meaningful educational experiences. Contextual conditions influencing this process included restrictive educational policies, the policy-practice gap, school culture, human resources, material limitations, and the need to balance organizational structure with school needs. Findings indicated that school culture could either facilitate or hinder leadership identity development depending on the level of collaboration, openness to dialogue, and resistance to change within the school environment.

Intervening conditions included fluctuating managerial autonomy, professional capacity of teachers, and parental expectations. Parents played a particularly influential role by shaping leadership priorities, creating pressure for academic outcomes, and sometimes encouraging principals to reconsider their leadership approaches. Principals employed several strategies to navigate these conditions and construct their educational leadership identity. These included gradual and

evidence-based leadership practices, dialogue and professional conflict resolution, teacher professional development, participatory motivation strategies, trust building, mentoring, classroom observation, and balancing administrative, educational, and human-centered responsibilities. The consequences of these strategies appeared at multiple levels. At the student level, participants reported improvements in learning quality, student motivation, responsibility, social skills, and academic achievement. At the organizational level, findings indicated enhanced school culture, stronger teacher participation, improved professional growth, increased organizational trust, and strengthened school relationships with parents and the community. Importantly, these processes also resulted in the stabilization and internalization of educational leadership identity among principals.

Discussion

The findings demonstrate that educational leadership identity is not a static personal trait but a socially and contextually constructed process emerging through lived professional experiences. The transition from control-oriented management to learning-oriented leadership occurred when principals encountered the limitations of bureaucratic and control-based approaches in addressing authentic educational challenges. Consistent with leadership identity theories, the study showed that principals developed leadership identity through reflection, interaction, and practical engagement rather than through formal authority alone. The findings also align with previous studies emphasizing the role of organizational culture, teamwork, reflection, and professional experiences in leadership identity construction. One important contextual finding was the influential role of parents in shaping leadership identity. Unlike much of the international literature where parents are often considered external stakeholders, participants in this study described parents as active forces influencing leadership style, decision-making, and educational priorities. Another distinctive finding concerned managerial autonomy. While many international studies describe autonomy as a stable prerequisite for leadership

development, principals in this study experienced autonomy as conditional, fluctuating, and heavily dependent on organizational trust and structural limitations. Overall, the study highlights the contextual nature of educational leadership identity within Iranian schools and shows that leadership identity develops through continuous negotiation among personal values, professional experiences, institutional structures, and stakeholder expectations.

Conclusion

The study concludes that educational leadership identity among school principals develops through a gradual, experience-based, and context-dependent process. This process begins when principals critically reflect on the inadequacy of purely control-oriented management and gradually redefine themselves as facilitators of learning and professional growth. Educational leadership identity becomes stabilized through continuous interaction with teachers, parents, students, and school structures, as well as through trust-building, participatory leadership, and reflective practice. The grounded model developed in this study can provide a useful framework for designing professional development programs for school principals, revising leadership preparation policies, and strengthening learning-centered school cultures. However, the study was limited to elementary school principals in Hamadan and relied primarily on semi-structured interviews within a cross-sectional qualitative design. Therefore, future

studies may benefit from longitudinal, comparative, and mixed-method approaches.

Author Contributions

First Author: Contributed to the study design, strategic supervision of the overall research process, scientific guidance of the study, and the revision and finalization of the manuscript.

Second Author: Participated in the research design, supervision of the research process, reviewing and revising the manuscript, validation of the findings, and final revision of the article.

Third Author: Developed the research proposal, conducted data collection, analyzed and interpreted the findings, and prepared the initial draft of the manuscript.

Data Availability Statement

The data supporting the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

Acknowledgements

The researchers sincerely appreciate all school principals who participated in this study and shared their professional experiences and perspectives.

Ethical Considerations

All participants took part voluntarily and provided informed consent prior to participation. Confidentiality and anonymity of participants were fully maintained throughout the research process.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or non-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this study.

فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس

نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: k.khabareh@basu.ac.ir

کبری خباره

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: s.ghanbari@basu.ac.ir

سیروس قنبری

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. رایانامه: m.noruzi@ltr.basu.ac.ir

محمد نوروزی

چکیده

هدف این پژوهش فهم و تبیین فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس ابتدایی شهر همدان است. با توجه به آنکه هویت رهبری یک پدیده پویا، تجربه‌محور و زمینه‌مند است، رویکرد کیفی و روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با الگوی تحلیلی اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) برای مطالعه انتخاب شد. مشارکت‌کنندگان شامل مدیرانی بودند که براساس شاخص‌های عملکرد رسمی آموزشی و مدیریتی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به‌عنوان مدیران تراز سند تحول بنیادین شناسایی شده و دارای مدرک کارشناسی ارشد یا بالاتر بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و نمونه‌گیری ابتدا به‌صورت هدفمند و سپس نظری انجام شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت و الگوی پارادایمی شامل پدیده محوری، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی مدیران مدارس در پی شرایط علی نظیر تحول در خودادراکی حرفه‌ای، تجربه ناکارآمدی رویکرد کنترل‌محور و تنش ناشی از شکاف سیاست و عمل آغاز می‌شود و در قالب پدیده محوری گذار از رهبری وظیفه‌محور و کنترل‌محور به رهبری یادگیری‌محور و معناگرا تبلور می‌یابد. این فرایند در بستر فرهنگ مدرسه و منابع سازمانی و تحت تأثیر استقلال مدیریتی، ظرفیت معلمان و فشار والدین پیش می‌رود. مدیران با اعتمادسازی، توسعه حرفه‌ای و تغییرات تدریجی، فرهنگ یادگیری، رشد معلمان، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تثبیت هویت رهبری آموزشی را تقویت می‌کنند؛ مدل نهایی می‌تواند مبنایی برای توسعه حرفه‌ای مدیران و سیاست‌های تربیت رهبران آموزشی باشد.

کلیدواژه‌ها: رهبری آموزشی، نظریه داده‌بنیاد، مدیران مدارس، هویت.

استناد به این مقاله: خباره، کبری، قنبری، سیروس، و نوروزی، محمد. (۱۴۰۵). فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۹(۲)، ۹-۲۰. doi: 10

مقدمه

مدیریت مدارس با تمرکز بر رهبری آموزشی و فرهنگ مدرسه‌ای، نقشی تعیین کننده در بهبود کیفیت آموزش، یادگیری دانش آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان ایفا می کند و از این طریق به تحقق اهداف تحول آفرین آموزش و پرورش می‌انجامد. در این چارچوب، هویت رهبری آموزشی¹ به عنوان سازه‌ای بنیادین در تحلیل رفتار و عملکرد مدیران مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بررسی چگونگی شکل گیری این هویت در مدیران مدارس برتر، که رفتار و عملکرد آنان بازتابی از درونی سازی نقش رهبری آموزشی است، می تواند به درک عمیق تر ابعاد آشکار و پنهان این فرایند و ارائه الگوهای نظری و کاربردی کمک کند (Amanchukwu et al., 2015). هویت رهبری صرفاً مجموعه‌ای از ویژگی ها یا مهارت های فردی نیست، بلکه یک فرآیند پویا، تحول یابنده و تعاملی است که تحت تأثیر تجربه های حرفه ای، زمینه سازمانی، ارزش های فردی و تعاملات اجتماعی شکل می گیرد (Courtney & McGinity, 2020).

با وجود این تبیین ها، بخش قابل توجهی از پژوهش های موجود، هویت رهبری را بیشتر در سطح مفهومی و توصیفی بررسی کرده اند و کمتر به چگونگی تکوین تدریجی آن در بستر واقعی سازمان ها، به ویژه در محیط های آموزشی، پرداخته اند. به عبارت دیگر، تمرکز غالب به جای آن که بر فرایند شکل گیری هویت در شرایط زمینه ای خاص باشد، بر ماهیت هویت بوده است. درواقع، مدیرانی که هویت رهبری در آنان شکل گرفته و تثبیت شده است، نقش رهبری را نه صرفاً به عنوان وظیفه سازمانی، بلکه به عنوان بخشی از خود حرفه ای تجربه می کنند و رفتارهای رهبری آموزشی را به صورت طبیعی، پایدار و مبتنی بر باور بروز می دهند. در مقابل، فقدان هویت رهبری منسجم می تواند به تقلید نقش، وابستگی افراطی به بخشنامه ها یا سردرگمی در تصمیم های رهبری بینجامد؛ وضعیتی که به ویژه در شرایط فشار، تغییر یا نوآوری آموزشی آشکارتر می شود (Sarıkaya & Kımık, 2025). این مسئله زمانی اهمیت دوچندان می یابد که بستر ساختاری نظام آموزش و پرورش نیز با چالش هایی مواجه باشد به گونه ای که اقدامات ستادی و اجرایی به طور دقیق تفکیک و ساماندهی نشده اند و این امر موجب تداخل در تعیین اولویت ها، راهبردها و برنامه های عملیاتی می شود (فراهانی

¹ Educational Leadership Identity

و همکاران، ۱۳۹۸). در چنین شرایطی، مدیر مدرسه ناگزیر است علاوه بر ایفای نقش آموزشی، با ابهام‌های ساختاری و تعارض‌های سیاستی نیز مواجه شود. از سوی دیگر، در قرن بیست و یکم، نظام‌های آموزشی تحت تأثیر سیاست‌های نوین توسعه‌ای قرار گرفته‌اند که در پاسخ به نیازهای اجتماعی، تحولات اقتصادی و الزامات پیشرفت ملی بازطراحی می‌شوند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۴). پیامد این روند، افزایش انتظارات از رهبران مدارس و گسترش دامنه مسئولیت‌های آنان است؛ به گونه‌ای که مدیران باید مهارت‌های نوین رهبری را برای مدیریت تغییر، هدایت نوآوری و تضمین کیفیت یادگیری فراگیرند (Booth, 2023). در امتداد همین تحولات ساختاری و سیاستی، دگرگونی‌های فناورانه نیز به عنوان نیروی مؤثر بر زیست‌بوم آموزشی ظهور یافته‌اند. به ویژه گسترش هوش مصنوعی، که به تدریج شیوه‌های تدریس، فرایندهای یادگیری و سازوکارهای ارزیابی را متحول می‌کند، اقتضائات جدیدی را برای مدیریت و رهبری مدارس پدید آورده است (خباره، ۱۴۰۴). بدین ترتیب، نقش مدیر مدرسه از مدیریت اجرایی صرف فراتر رفته و به رهبری تحول دیجیتال و هدایت تغییرات فناورانه نیز گسترش یافته است. در چنین چشم‌اندازی، مدیران مدارس که در بسیاری از اصلاحات آموزشی کمتر مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گرفته‌اند نقشی تعیین‌کننده در موفقیت یا شکست برنامه‌های تحول آموزشی ایفا می‌کنند (رضازاده، ۱۴۰۳). از این رو، فهم فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی آنان، نه تنها یک مسئله نظری، بلکه ضرورتی کاربردی برای ارتقای کارآمدی نظام آموزشی محسوب می‌شود.

جوزف مورفی بیان می‌کند که رهبران مثبت مدارس با شناخت و درک صحیح از کارکنان، نگرش مثبت خود را شکل می‌دهند و رفتارهای حمایتی و رشددهنده آنان سبب تقویت روابط مشارکتی و بهبود نتایج کار جمعی در مدرسه می‌شود (حسینی و کیامنی، ۱۴۰۳). در چارچوب نظری گسترده‌تر، یکی از مجموعه‌های ادبی مهم برای فهم توسعه رهبری، ادبیات مربوط به مفهوم خود و هویت است (Day & Harrison, 2007). در نگاه امروزی، رهبری، بخشی از هویت فرد محسوب می‌شود و در طول زمان تکامل می‌یابد. هویت، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های توسعه رهبر است و می‌تواند تأثیر چشمگیری بر اثربخشی رهبری داشته باشد (Grøn et al., 2020). بر اساس دیدگاه هود (۱۹۹۱)، هویت رهبری عامل تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی رهبری است و نقشی کلیدی در مدیریت مدیران ایفا می‌کند.

کند (قلی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۴). در واقع، رهبری آموزشی در شکل‌دهی فرهنگ، عملکرد و جهت‌گیری مدارس تاثیر گذار است (Eranil et al., 2026). بر اساس مفهوم‌پردازی دریو و اشفورد^۱ (۲۰۱۰)، ساخت هویت رهبری یک فرایند اجتماعی است که افراد از طریق تعاملات مستمر در سازمان آن را می‌سازند (Gao et al., 2025). در مرکز این چارچوب، سازوکار ادعا-اعطا قرار دارد؛ یعنی افراد ادعای هویت رهبری می‌کنند (ادعا) و دیگران این ادعا را تأیید یا رد می‌کنند (اعطا) (DeRue & Ashford, 2010). این سازوکار نشان می‌دهد هویت رهبری الزاماً از جایگاه رسمی قدرت نشأت نمی‌گیرد (Hogg, 2001) بلکه از طریق مذاکره و بازشناسی اجتماعی شکل می‌گیرد (Badura et al., 2022). در واقع، تصویری که فرد از خود دارد تعیین می‌کند چه اقداماتی انجام دهد و چگونه آنها را پیش ببرد. هویت مجموعه‌ای از معناهاست که در قالب نقش‌ها یا موقعیت‌های اجتماعی تعریف می‌کنیم و نشان‌دهنده مفهوم "بودن" است (Zheng & Muir, 2015). این فرایند با تغییر درک فرد از جهان و تحول در سازماندهی تجربیات او از حالت بیرونی به درونی منتقل می‌شود و به شکل‌گیری خودپنداره می‌انجامد (McCarron et al., 2023).

هویت رهبر نقشی اساسی در نگرش فرد به خود و نحوه ارتباط او با دیگران دارد و ترکیبی از جنبه‌های خودپنداره است که به رهبر کمک می‌کند بداند کیست، چه اهدافی دارد و نقاط قوت و ضعف او چیست (Burg, 2022). بعبارت دیگر، هویت رهبری بیانگر این است که فرد چگونه خود را رهبر می‌بیند و دیگران چگونه توانایی او را ارزیابی می‌کنند (Egan et al., 2017). از آنجایی که تمرکز این پژوهش بر هویت حرفه‌ای است، دی و هریسون (۲۰۰۷) هویت رهبر را بخشی از هویت فرد می‌دانند که با نقش رهبر بودن و برداشت فرد از خود به‌عنوان رهبر پیوند دارد و شامل طرحواره‌ها، تجارب و بازنمایی فرد در مقام رهبر است (Epitropaki et al., 2017). لرد و هال (۲۰۰۵) نیز بیان می‌کنند که توسعه هویت رهبران از سطح فردی، به سطح رابطه‌ای و سپس به سطح جمعی تکامل می‌یابد (Zheng & Muir, 2015). رهبرانی که این سه سطح را در هویت خود ادغام کرده‌اند، بسته به نوع چالش از هر سطح بهره می‌گیرند (Burg, 2022).

با وجود تبیین‌های نظری درباره ماهیت هویت رهبری و سطوح تحول آن، همچنان ابهام‌های اساسی درباره چگونگی شکل‌گیری، تثبیت و تحول این هویت در بافت واقعی مدارس وجود دارد. بخش عمده‌ای از مطالعات پیشین، یا بر ابعاد فردی و روان‌شناختی هویت

¹ DeRue & Ashford

تمرکز داشته‌اند یا آن را در قالب مدل‌های از پیش تعیین‌شده بررسی کرده‌اند و کمتر کوشیده‌اند از دل تجربه زیسته مدیران مدارس، الگوی فرایندی زمینه‌مند استخراج کنند. افزون بر این، در نظام‌های آموزشی متمرکز که مدیران با هم‌زمانی فشارهای سیاسی، محدودیت‌های ساختاری و انتظارات حرفه‌ای مواجه‌اند، نحوه تعامل این شرایط با شکل‌گیری هویت رهبری به‌صورت یک مدل منسجم تبیین نشده است. از این‌رو، مسئله اساسی این پژوهش آن است که فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس چگونه رخ می‌دهد و چه شرایط، تعاملات و سازوکارهایی در تکوین و تثبیت آن نقش دارند؟ بر همین اساس، پژوهش حاضر درصدد است با رویکردی کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد، الگوی فرایندی شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی مدیران مدارس را تبیین کند.

پیشینه پژوهش

قلی‌زاده و همکاران (۱۴۰۴) نشان دادند که توسعه هویت رهبری فرایندی چندسطحی، پیچیده و تدریجی است که تحت تأثیر عوامل فردی، ارتباطی، جمعی و ساختاری شکل می‌گیرد. یافته‌های آنان بیان می‌کند که هویت رهبری صرفاً از طریق آموزش مهارت‌ها شکل نمی‌گیرد، بلکه تجربه زیسته، خودآگاهی، بازاندیشی، تعاملات سازمانی و شرایط محیطی نقش بنیادین دارند و غفلت از بعد هویتی سبب ناکارآمدی برنامه‌های توسعه رهبری می‌شود. در یک پژوهش کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد، باقری‌اصل، حسنی و عبدالهی (۱۴۰۰) به بازنمایی معنایی پدیده هویت حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه پرداختند. داده‌های حاصل از مصاحبه با ۲۴ مدیر مدرسه از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. نتایج نشان داد هویت حرفه‌ای مدیران در تعامل میان عوامل علی (ویژگی‌های فردی و تجارب پیشین)، شرایط زمینه‌ای (ساختار سازمانی و فرهنگ مدرسه)، عوامل مداخله‌گر و راهبردهای کنش‌گرانه شکل می‌گیرد. مقوله هسته‌ای پژوهش هویت حرفه‌ای مدیر مدرسه به‌مثابه درک خود به‌عنوان یک حرفه‌ای بود که بیانگر ماهیت فرایندی، پویا و زمینه‌مند هویت مدیریتی است.

در سطح بین‌المللی، Erani و همکاران (2026) گزارش کردند که فشار کاری، فرسودگی هیجانی، محدودیت‌های بوروکراتیک و عدم تعادل بین مسئولیت و اختیار موجب تضعیف هویت رهبری در مدیران مدارس می‌شود و در مواردی به کناره‌گیری آنان از

مدیریت می‌انجامد. نتایج این پژوهش نشان داد بازگشت به تدریس، با تغییرات هویتی، بازتعریف نقش حرفه‌ای و ترکیبی از احساس‌های، تعارض هویتی و بازسازی معنا همراه است.

Mastorovich (2025) نیز بیان کرد که مشارکت در سازمان‌های پیش حرفه‌ای فرصتی ارزشمند برای تمرین رهبری و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای فراهم می‌کند و مسئولیت‌پذیری، کارگروھی، حل تعارض، حمایت مربیان و افزایش اعتمادبه‌نفس از عوامل اصلی تقویت هویت رهبری هستند و این فرایند از دوره‌های اولیه آموزش آغاز می‌شود. نهایتاً، Sarıkaya & Kınık (2025) در پژوهشی کیفی با مصاحبه عمیق با ۱۳ مدیر (مدیر و معاون) در سطوح مختلف مدرسه نشان دادند، هویت حرفه‌ای مدیران مدرسه به پنج مولفه اصلی وابسته است: ارزش‌ها و نگرش‌ها، باورها، دانش و مهارت، فهم/درک و تجارب. نتیجه مهم این است که هویت رهبری ثابت نیست؛ بلکه از تعامل مداوم بین تجربه شخصی، باورها و مهارت‌ها شکل می‌گیرد و بازتاب‌دهنده تعامل مستمر بین فرد و محیط آموزشی است.

Mollá و Castelló (2024) در مطالعه‌ای کیفی با طراحی طولی، نحوه بازتعریف هویت حرفه‌ای مدیران باتجربه را هنگام مواجهه با موقعیت‌های بحرانی بررسی کردند. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق نشان داد مدیران در مواجهه با چالش‌های پیچیده مدرسه، از طریق جای‌گیری‌های هویتی متفاوت و گفت‌وگوی درونی میان نقش‌های حرفه‌ای مختلف، به بازسازی و تقویت هویت رهبری خود می‌پردازند. این یافته‌ها بر پویایی هویت و نقش موقعیت‌های بحرانی در شکل‌گیری و تحول آن تأکید دارد.

همچنین Singh (2023) در پژوهشی کیفی با رویکرد روایت‌پژوهی به بررسی چگونگی ساخت هویت حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی در آفریقای جنوبی پرداخت. یافته‌ها نشان داد هویت حرفه‌ای مدیران در بستر تعامل با جامعه مدرسه، ارزش‌های فرهنگی و افزایش مسئولیت‌های رسمی به صورت مستمر بازساخته می‌شود. مدیران مورد مطالعه، هویت خود را در پیوند با ارزش‌های اجتماعی و تعهد به بهبود زندگی یادگیرندگان تعریف می‌کردند. این نتایج نشان می‌دهد که هویت رهبری آموزشی امری ایستا نیست، بلکه در فرآیند ایفای نقش و مواجهه با موقعیت‌های واقعی مدرسه تحول می‌یابد.

با وجود گسترش مطالعات مفهومی و کمی در حوزه رهبری آموزشی، همچنان درک عمیق و نظام‌مند از چگونگی شکل‌گیری هویت رهبری در بستر واقعی تجربه مدیران

مدارس، به‌ویژه در بافت فرهنگی و ساختاری ایران، محدود و ناکافی است. اهمیت پرداختن به این موضوع زمانی برجسته‌تر می‌شود که نقش مدیران مدارس در تحقق اهداف اسناد تحولی آموزش و پرورش، ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و ایجاد محیط آموزشی اثربخش مورد توجه قرار گیرد. با وجود اهمیت موضوع، بررسی ادبیات نشان می‌دهد بیشتر پژوهش‌ها در حوزه رهبری آموزشی در ایران بر ارزیابی سبک‌ها، سنجش عملکرد و شناسایی شاخص‌های رهبری متمرکز بوده‌اند و کمتر به ماهیت فرایندی و تحول‌یابنده هویت رهبری پرداخته شده است. همچنین پژوهش‌هایی که مستقیماً به هویت رهبری اشاره دارند، غالباً رویکردهای کمی یا توصیفی دارند و قادر به تبیین دگرگونی‌های درونی، تجربه‌محور و زمینه‌مند این هویت نیستند. به‌ویژه، پژوهشی که بر مدیران برتر و اثربخش تمرکز کند و از طریق داده‌های حاصل از تجربه زیسته آنان، الگوی شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی را در زمینه فرهنگی و سازمانی مدارس ایران بازنمایی نماید، تاکنون انجام نشده یا بسیار محدود است. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعاتی را نشان می‌دهد که با رویکردی کیفی و با بهره‌گیری از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، که فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی را از منظر کسانی که آن را تجربه کرده‌اند، روشن سازد و مدلی زمینه‌مند برای فهم، تبیین و توسعه آن ارائه دهد.

روش

روش پژوهش حاضر کیفی و مبتنی بر رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد است. این رویکرد برای مطالعه پدیده‌های انسانی و اجتماعی که ماهیتی پویا، زمینه‌مند و تجربه‌محور دارند مناسب است. در این پژوهش از الگوی نظام‌مند اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1990؛ Corbin & Strauss, 2014) استفاده شد، زیرا این الگو امکان تبیین پدیده مورد مطالعه را در قالب پدیده محوری، شرایط علی، زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها فراهم می‌سازد. هدف اصلی پژوهش، فهم عمیق تجربه زیسته مدیران مدارس درباره فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی و ارائه مدلی مفهومی برآمده از داده‌ها بود. شرکت‌کنندگان شامل ۲۱ نفر از مدیران مدارس ابتدایی شهر همدان (۱۶ زن و ۵ مرد) در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بودند که بر اساس شاخص‌های عملکرد آموزشی و مدیریتی به‌عنوان مدیران موفق و اثربخش شناسایی شده بودند. معیارهای ورود شامل داشتن سابقه مدیریت مدرسه، حداقل مدرک کارشناسی ارشد، ثبت دستاورد رسمی یا کسب رتبه در

ارزیابی‌های اداری و تمایل به مشارکت در مصاحبه عمیق بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند آغاز شد و سپس هم‌زمان با تحلیل داده‌ها به‌صورت نظری ادامه یافت تا مقوله‌ها تکمیل و روابط مفهومی میان آن‌ها روشن شود. فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که داده‌های جدید به شکل‌گیری کد یا مقوله تازه‌ای منجر نشد.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مدت هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۷۰ دقیقه بود و تمامی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط، پیاده‌سازی و به‌صورت خط‌به‌خط تحلیل شد. علاوه بر مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی و تأمل‌نگاری پژوهشگر نیز به‌عنوان داده‌های مکمل مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان با گردآوری آن‌ها و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به‌صورت خط‌به‌خط بررسی و مفاهیم اولیه استخراج گردید. سپس با بهره‌گیری از مقایسه مستمر، مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌های فرعی سازمان‌دهی و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها مشخص شد. در مرحله کدگذاری محوری، روابط میان مقوله‌ها بر اساس الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین تحلیل و ساختار مفهومی پژوهش شکل گرفت. در نهایت، در کدگذاری انتخابی، مقوله هسته‌ای بر اساس معیارهایی چون فراگیری مفهومی و توان تبیین روابط میان مقوله‌ها شناسایی و با یکپارچه‌سازی مقوله‌ها، مدل نظری نهایی تدوین شد. این فرایند به‌صورت رفت‌وبرگشتی و هدایت‌شونده توسط نمونه‌گیری نظری انجام گرفت.

برای افزایش اعتبار و اتکاپذیری یافته‌ها، راهبردهایی همچون بازبینی نتایج توسط مشارکت‌کنندگان^۱، مقایسه مستمر داده‌ها، بازتاب‌نگاری پژوهشگر و بررسی بخشی از کدگذاری‌ها توسط متخصص بیرونی به کار گرفته شد. به‌منظور کنترل پایایی کدگذاری، بخشی از مصاحبه‌ها (۵۰ درصد) به‌صورت مستقل توسط یک کدگذار آشنا با روش نظریه داده‌بنیاد کدگذاری شد و ضریب توافق بین دو کدگذار با استفاده از شاخص کاپای کوهن برابر با ۰/۸۲ به‌دست آمد که نشان‌دهنده توافق قابل قبول در سطح بالا است. کدهای استخراج‌شده و طبقه‌بندی‌های اولیه نیز در چند مرحله بازبینی تحلیلی قرار گرفت و موارد اختلاف‌نظر از طریق بازتحلیل داده‌ها اصلاح شد تا از دقت و انسجام مفهومی فرایند کدگذاری اطمینان حاصل شود.

¹ Member Check

یافته‌ها

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۶	٪۷۶
	مرد	۵	٪۲۴
مدرک تحصیلی	کارشناسی ارشد	۱۸	٪۸۶
	دکتری	۳	٪۱۴
نوع مدرسه	دولتی	۱۷	٪۸۱
	غیردولتی	۴	٪۱۹

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، ترکیب مشارکت‌کنندگان از نظر جنسیت، مدرک تحصیلی و نوع مدرسه متنوع بوده است و همگی دارای تحصیلات کارشناسی ارشد یا بالاتر و سابقه مدیریتی قابل توجه بوده‌اند؛ امری که غنای تجربی داده‌های پژوهش را تقویت کرده است.

در این پژوهش کیفی، با بهره‌گیری از روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، تحلیل داده‌ها در سه مرحله اصلی انجام شد که هر مرحله مکمل دیگری بود. ابتدا، نکات کلیدی مصاحبه‌ها استخراج و کدگذاری اولیه شد تا مفاهیم پایه شناسایی شوند. سپس با تحلیل دقیق، کدهای مشابه در قالب مفاهیم مشخص دسته‌بندی شدند و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها بررسی شد (Corbin & Strauss, 2014). این فرآیند شامل خرد کردن داده‌ها، مقایسه موارد، مفهوم‌پردازی و ایجاد مقوله‌ها بود تا زمینه شناسایی روابط میان پدیده‌ها فراهم شود.

جدول ۲. نمونه کدگذاری و استخراج دسته‌های مفهومی

کد/نشانه	نمونه بیان کلیدی مشارکت‌کنندگان	دسته مفهومی
[۸]	گاهی مجبور بودم بین آنچه درست است و آنچه الزام است یکی را انتخاب کنم و هیچ‌چیزی در مدرسه بزرگ با دستور اجرا نمی‌شود؛ باید پله‌پله اعتماد ساخته شود.	شکاف سیاست و عمل، اعتمادسازی تدریجی، ایجاد فرهنگ یادگیری و بهبود مستمر مدرسه

[۹] استقلال نسبی دارم، اما همیشه سایه سیاست‌ها را حس می‌کنم. همچنین والدین به‌شدت بر سبک رهبری تأثیر دارند. به نوعی رهبری آموزشی را یک نقش اجرایی و نظارتی می‌دانستم، نه یک نقش هویتی یا تحول‌گر.	استقلال مدیریتی مشروط، فشار والدین، نگاه وظیفه‌محور و کنترل‌محور
[۱۸] من فکر می‌کردم رهبری یعنی کنترل؛ حتی سر کلاس‌ها می‌رفتم فقط برای اینکه چک کنم سکوت است یا نه! اما الان فهمیده‌ام رهبری یعنی ساختن شرایطی که یادگیری اتفاق بیفتد، نه اینکه فقط قوانین رعایت شوند.	مدیریت نظم کلاسی و کنترل رفتار، کنترل مداوم و سرکشی برای یافتن خطا

در مرحله بعد، مفاهیم استخراج‌شده به گونه‌ای سازمان‌دهی شدند که روابط میان آن‌ها آشکار گردد. پژوهشگر با بررسی شرایطی که موجب شکل‌گیری هر مقوله می‌شوند، راهبردهای مورد استفاده برای مدیریت آن‌ها و پیامدهای ناشی از این راهبردها، پیوندهای پنهان میان داده‌ها را شناسایی کرد. این فرآیند، که با روش مقایسه پایدار یا تطبیق مداوم انجام شد، امکان دسته‌بندی مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌های یکپارچه و کشف ابعاد مشترک آن‌ها را فراهم نمود. در نهایت، پژوهشگر با تمرکز بر داده‌های سازمان‌یافته، مفاهیم و مؤلفه‌ها را پالایش کرده و در دسته‌بندی‌های محدود و منسجم قرار داد. وجوه مشترک میان مؤلفه‌ها شناسایی شد، روابط میان مقوله‌ها اعتبارسنجی گردید و شکاف‌ها با مقوله‌های تکمیلی پر شدند. این مرحله به خلق چارچوب نظری منجر شد و روایتی منسجم از جریان پژوهش ارائه داد تا مدل نهایی فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس تبیین شود (Allan, 2003). با این رویکرد، تحلیل داده‌ها به صورت مرحله‌ای و نظام‌مند، از استخراج مفاهیم اولیه تا شکل‌دهی نظریه نهایی، امکان درک عمیق و زمینه‌مند از چگونگی شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی را فراهم آورد. در فرآیند کدگذاری انتخابی، تحلیل مقوله‌ها نشان داد پدیده‌ای که سایر مقوله‌های علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر و راهبردی را به یکدیگر پیوند می‌دهد، نه صرفاً وجود رویکرد کنترل‌محور، بلکه فرایند گذار تدریجی مدیران از مدیریت وظیفه‌محور به رهبری یادگیری‌محور و معناگرا است. از این رو، پدیده

محوری این پژوهش به عنوان یک فرایند تحولی تعریف شد که سایر مقوله‌ها حول آن سازمان یافته‌اند و در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. دسته بندی کدهای شناسایی شده

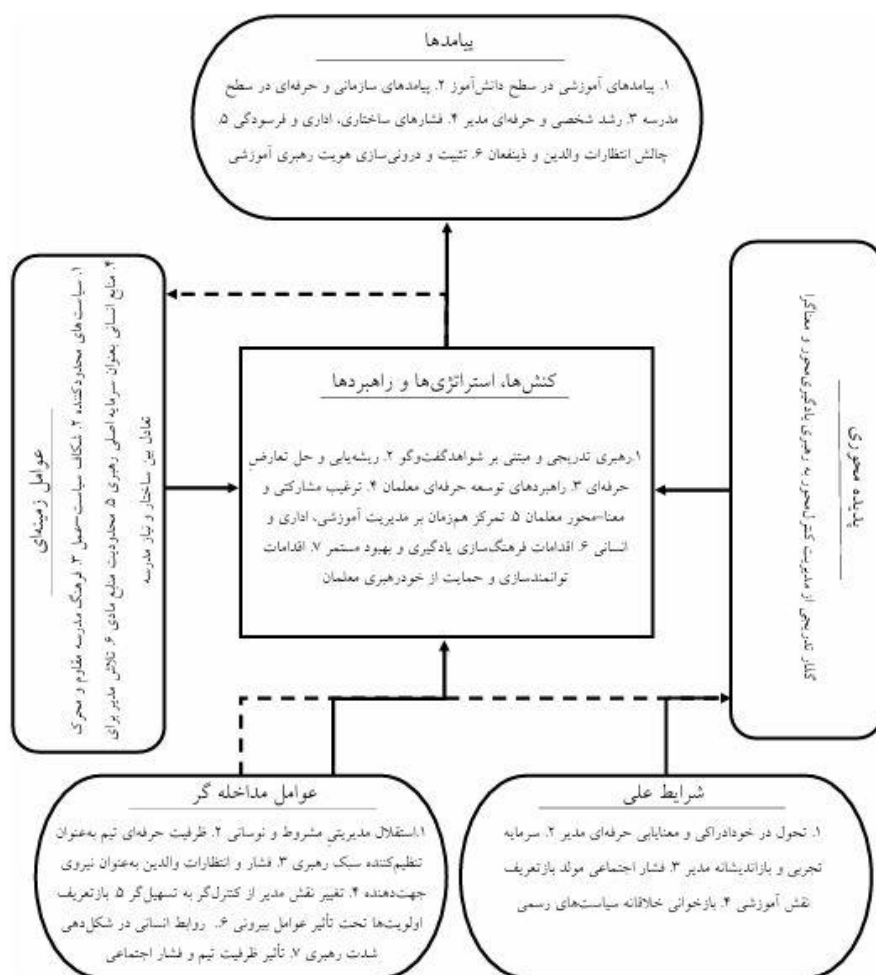
مقوله اصلی	کدهای شناسایی شده
پدیده محوری	
گذار تدریجی از مدیریت کنترل‌محور به رهبری یادگیری‌محور و معناگرا	نگاه وظیفه‌محور و کنترل‌محور [۲]، اداره امور مدرسه و اجرای بی‌نقص برنامه‌ها [۶]، اجرای برنامه‌ها به صورت ساختاریافته [۱۴]، اجرای رسمی و چارچوب‌مند برنامه‌ها [۱۴]، مدیریت فرآیندهای آموزشی در سطح اجرایی [۷]، نظارت بر اجرای برنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها [۹]، نقش مدیر در کنترل و هدایت اجرایی امور [۷]، برقرار کردن نظم و سکوت [۸]، مدیریت نظم کلاسی و کنترل رفتار [۱۵]، کنترل مداوم و سرکشی برای تشخیص خطا [۱۸]، اقتدار و پاسخ‌داشتن برای همه امور [۸]، اقتدار مدیر و پاسخ‌گو بودن برای امور مدرسه [۸]، جایگاه بالای مدیر در ساختار مدرسه [۲۰]، تصور مدیر به عنوان مقام تصمیم‌گیر اصلی [۱۰]
شرایط علی	
تحول در خودادراکی و معنایابی حرفه‌ای مدیر	تجربه‌های اولیه رشد شخصی مدیر [۲][۶]، احساس معنا در کار [۲۰]، حس تأثیرگذاری واقعی [۱۶]، تأثیرگذاری واقعی [۴]
سرمایه تجربی و بازاندیشه‌مدیر	ضرورت صبر و تدریج [۱]، اهمیت اعتمادسازی [۶]، اهمیت گفت‌وگو [۳]، لزوم بازاندیشی مداوم [۹]
فشار اجتماعی مولد بازتعریف نقش آموزشی	بازاندیشی ناشی از پرسش والدین [۲۰]، کیفیت واقعی نه نمایشی [۲۱]، والدین محرک تغییر [۲۱]
بازخوانی خلاقانه سیاست‌های رسمی	استفاده فرصت‌محور از سیاست‌ها [۲]، سیاست‌های مشارکت‌محور با تقویت همکاری [۲۰]، استفاده از سیاست به عنوان زبان مشترک [۲]
شرایط زمینه‌ای	
سیاست‌های محدودکننده	سیاست‌های دستوری، نه راهنما [۱]، سیاست‌ها فضای مدرسه را بسته و محدود می‌کنند [۳]، بخشنامه‌های سفت و سخت [۹]، احساس کار در چارچوب بسته [۳]، بخشنامه‌های فراتر از توان مدرسه [۱۸]، سیاست‌های فارغ از تجربه‌محوری [۶]، سیاست‌های زیبا روی کاغذ اما سنگین در عمل [۱۹]، بحران کرونا سیاست‌ها را تحمیلی کرد [۱۴]، تزلزل دستورالعمل‌ها [۱]
شکاف سیاست-عمل	سیاست‌هایی با فاصله زیاد با واقعیت مدارس محروم [۱۲]، سیاست‌های غیرقابل اجرا [۲۱]، برداشت متفاوت اداره‌ها از مدیر خوب [۳]، فرسایش

	هویت رهبری به علت تغییرات مداوم سیاست‌ها [۸]، مدیریت کوتاه سیاست‌های غیرقابل اجرا [۲۱]
فرهنگ مدرسه مقاوم و محرک	فرهنگ محافظه‌کار [۱]، مقاومت به علت ترس از دست دادن [۲۱]، گرایش مدیر به حفظ وضع موجود [۱]، کندی تغییر به علت فرهنگ زیرین [۲۰]، مدرسه مشارکتی و گفت‌وگومحور [۲]، فرهنگ پرسشگری [۲۰]، مدیر محتاط و تدریجی [۲۱]، هویت رهبری مشارکتی [۲]، فرهنگ ترس از تغییر [۷]، فرهنگ رابطه‌محور [۵]
منابع انسانی بعنوان سرمایه اصلی رهبری	معلمان متعهد/متخصص [۴][۵]، جامعه یادگیرنده [۲]، نیروی انسانی خسته اما مؤثر [۱]، رابطه انسانی منبع اصلی مدیر [۶]، معلمان جوان و مشتاق [۳]، تقویت هویت مشارکتی نتیجه منابع انسانی قوی [۲][۴]
محدودیت منابع مادی	منابع مادی ناکافی [۱]، هدایت مدیر به سمت روابط انسانی به دلیل کمبود منابع [۶]، کتابخانه مجهز به عنوان عامل مثبت [۳]
تلاش مدیر برای تعادل بین ساختار و نیاز مدرسه	نیاز به رعایت سقف‌ها و احتیاط [۱۰]، یافتن تعادل بین باید‌ها و نیاز مدرسه [۹]، احساس محدودیت ساختاری [۱][۳]، استقلال احتیاطی [۴]، مواجهه با کمبود منابع و فشار سیستم [۱۹]
شرایط مداخله‌گر	
استقلال مدیریتی مشروط و نوسانی	نقش مجری بودن [۱]، استقلال مشروط [۳][۴][۶]، استقلال مبتنی بر اعتمادسازی [۲]، استقلال بالا [۵]، احساس محدودیت ساختاری [۱][۳]، استقلال احتیاطی [۴]، کاهش نظارت = استقلال نسبی [۶]، استقلال وابسته به مهارت ارتباطی مدیر [۲]، استقلال وابسته به نوع مدرسه (دولتی/غیردولتی) [۵]
ظرفیت حرفه‌ای تیم به عنوان تنظیم‌کننده سبک رهبری	تیم متعهد [۲]، تجربه کارکنان [۷]، وابستگی تصمیم‌ها به ظرفیت تیم [۷]، عدم تناسب ظرفیت کارکنان با طرح‌ها [۱۹]، تیم توانمند طالب سبک مشارکتی [۲][۵]، نیاز به تعدیل سبک مدیریت [۷]، تجربه پایین = محدودیت اجرا [۱۹]، تجربه پایین = نیاز به تصمیم‌گیری حمایتی‌تر [۷]
فشار و انتظارات والدین به عنوان نیروی جهت‌دهنده	والدین مقایسه‌محور [۲۱]، فشار توقعات آموزشی [۲۱]، نگاه تربیتی والدین [۲۰]، انتظار خروجی فوری [۲۱]، مدرسه ادامه خانواده [۲۰]، والدین مداخله‌گر [۲۱]، فشار والدین برای نتایج امتحانی [۱۷]
تغییر نقش مدیر از کنترل‌گر به تسهیل‌گر	گذار از اعمال قدرت به هدایت آرام [۴]، تغییر از تحمیل به همراه‌سازی [۸]، طراح فضا نه تحمیل‌روش [۲۰]، سپردن اختیار و حمایت در اشتباه [۲۱]

	همراه و مشارکت فعال با معلمان [۲۰]، ترکیب رابطه انسانی + جهت آموزشی [۱۶]
بازتعریف اولویت‌ها تحت تأثیر عوامل بیرونی	غلبه امور اداری [۱][۳][۸][۱۰][۱۱]، ترکیب متعادل آموزشی-اداری [۴]، غلبه فعالیت‌های آموزشی [۲][۵][۷]، تمرکز بر امور انسانی [۶]، حفظ زمان برای مشاهده آموزشی [۹]
روابط انسانی در شکل‌دهی شدت رهبری	رابطه انسانی به‌عنوان منبع مدیر [۶]، تقویت تعاملات انسانی [۶]، افزایش مشارکت [۱۰]، افزایش نقش‌پذیری معلمان [۹]، قدردانی صادقانه [۶][۱۶]، اعتمادسازی [۲][۶][۲۱]
تأثیر ظرفیت تیم و فشار اجتماعی	ظرفیت تیم (تجربه، توانمندی، تعهد) [۲][۵][۷][۱۹]، فشار اجتماعی والدین [۲۰][۲۱]، مقاومت برخی معلمان [۷][۱۹]، انتظارات متضاد ذینفعان [۲۱]، هویت رهبری مشارکتی حاصل تیم قوی و فرهنگ گفت‌وگو [۲][۴]
کنش‌ها، استراتژی‌ها و راهبردها	
رهبری تدریجی و مبتنی بر شواهد	شروع از واحد کوچک [۱][۳][۱۹]، اجرای آزمایشی [۲][۳][۱۹][۲۱]، بازخوردگیری [۲][۳][۲۱]، گسترش تدریجی [۱۹][۲۱]، تحلیل نیاز [۲][۳][۵][۷]، پژوهش و طراحی مدل [۵][۷]، تشخیص نیاز واقعی مدرسه [۱۹]، استفاده از شواهد کلاس برای تغییر [۹]
گفت‌وگو، ریشه‌یابی و حل تعارض حرفه‌ای	گفت‌وگو همراه ریشه‌یابی [۲][۳][۴][۷]، حل چهره‌به‌چهره [۶]، تحلیل علل بنیادی [۷]، تشخیص نوع تعارض [۹]، درک دلیل رفتار افراد [۱۰]، چندنگاهی بودن تعارض [۱۸]، تبدیل مسئله از شخصی به حرفه‌ای [۲۱]، تکیه بر قانون مدرسه [۲۱]، صبر و مرحله‌بندی [۸]، مدیریت حرفه‌ای نه احساسی [۵]، تعارض به‌مثابه فرصت یادگیری [۴][۹]
راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان	توسعه حرفه‌ای واکنشی [۱]، توسعه مستمر [۲][۵][۶][۷]، توسعه هدفمند [۳][۹]، منتورینگ [۴][۸][۹]، بازدید کلاس و گفت‌وگو [۸][۹][۱۰]، توسعه فردمحور [۹]، مشاهده کلاس همراه بازاندیشی [۷][۱۰]، یادگیری همتایان [۹]، مطالعه و بازاندیشی [۷]، ضبط کلاس برای تحلیل [۱۰]
ترغیب مشارکتی و معنا- محور معلمان	ترغیب با خواهش [۱]، مشارکت در تصمیم [۴]، پاداش و فرصت رشد [۵]، قدردانی صادقانه [۶][۱۶]، بازخورد علمی [۱۷]، فرصت رشد حرفه‌ای [۱۷]، شفاف‌سازی چرایی [۹]، معنابخشی به تغییر [۱۹]، نشان‌دادن لحظه‌های معنا [۲۰]، اختیار دادن و حمایت در اشتباه [۲۱]
تمرکز هم‌زمان بر مدیریت آموزشی، اداری و انسانی	ترکیب متعادل اداری-آموزشی [۴]، غلبه فعالیت‌های آموزشی [۲][۵][۷]، تمرکز بر امور انسانی [۶]، حفظ زمان برای مشاهده آموزشی [۹]

اقدامات فرهنگ‌سازی یادگیری و بهبود مستمر	افزایش اعتماد سازمانی [۱]، بهبود فرهنگ یادگیری [۲]، افزایش کارآمدی آموزشی [۳]، تقویت فرهنگ گفت‌وگو [۴]، نظم و انسجام [۵]، ارتقای تعاملات انسانی [۶]، فضای یادگیری فعال [۷]، بهبود عملکرد مدرسه [۸]، افزایش مشارکت [۱۰]، ارتقای کیفیت آموزش [۱۱]، انسجام فرهنگی مدرسه [۱۸]، شفافیت کار [۲۱]، تقویت روحیه [۴]
اقدامات توانمندسازی و حمایت از خودرهبری معلمان	افزایش نقش‌پذیری [۹]، مشارکت معلمان [۱۰]، احساس رشد حرفه‌ای [۱۶]، تقویت مسئولیت‌پذیری [۱۷]، افزایش تاب‌آوری [۶]، کاهش وابستگی به مدیر (خودرهبری) [۱۰]، تشویق معلمان با نشان دادن اثر واقعی [۲۰]
پیامدها	
پیامدهای آموزشی در سطح دانش‌آموز	لحظه‌های تغییر مثبت معلمان [۱]، پیشرفت دانش‌آموزان [۵]، دیدن اثر کار تیمی [۶]، حس تأثیرگذاری واقعی [۱۱]، لحظه‌های معنا در آموزش [۲۰]، بهبود یادگیری عمیق [۴]، بهبود مهارت‌های پایه [۱۷]، افزایش انگیزش دانش‌آموزان [۲]، رشد مهارت‌های اجتماعی [۹]، بهبود انضباط و رفتار [۳]، افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان [۸]، تقویت هویت یادگیرنده [۲۰]، بهبود نتایج تحصیلی [۱۱]
پیامدهای سازمانی و حرفه‌ای در سطح مدرسه	رشد حرفه‌ای مدیر [۶]، افزایش اعتماد معلمان [۱۰]، افزایش انگیزه معلمان [۱۶]، بهبود یادگیری دانش‌آموزان [۷]، ارتقای جایگاه مدرسه [۸]، بهبود ارتباطات مدرسه با اولیا [۲۰]، افزایش مشارکت مدرسه در جامعه [۱۸]، افزایش تاب‌آوری معلمان [۶]، احساس رشد حرفه‌ای معلمان [۱۶]، تقویت مسئولیت‌پذیری معلمان [۱۷]، انسجام فرهنگی مدرسه [۱۸]، تقویت روحیه مدرسه [۴]
فشارهای ساختاری، اداری و فرسودگی	فشار اداری [۱]، بی‌تفاوتی کارکنان [۷]، موانع ساختاری سازمان [۳]، فرسودگی ناشی از کار پنهان [۱۱]، فشار کاری بالا [۳]، فرسودگی عاطفی [۶]، افزایش بار گزارش‌دهی به سازمان [۳]، کمبود نیروی انسانی [۱۹]، محدودیت منابع [۸]، استانداردهای مبهم سازمان [۱۸]
چالش انتظارات والدین و دینفعان	انتظارات بیش‌ازحد والدین [۲]، انتظار خروجی فوری [۲۱]، والدین مقایسه‌محور [۷]، فشار توقعات آموزشی [۲۱]، والدین بعنوان محرک تغییر [۱]، نگاه تربیتی والدین به انسان‌سازی [۲۰]، کیفیت واقعی، نه نمایشی [۱۳]، والدین مداخله‌گر نه فقط توقع‌محور [۳]، فشار والدین برای نتایج امتحانی [۱۷]
تثبیت و درونی‌سازی هویت رهبری آموزشی	تجربه اثرگذاری معنادار در نقش رهبری [۴]، درونی‌شدن احساس اثربخشی حرفه‌ای در مقام رهبر [۱۶]، معنابخشی به آموزش [۲۰]

شکل ۱. مدل شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی مدیران مدارس



بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تبیین فرایند شکل‌گیری هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس بود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هویت رهبری آموزشی در مدیران مدارس پدیده‌ای پویا، چندلایه و تجربه‌محور است که در دل تعامل مستمر میان تجربه‌های حرفه‌ای، روابط انسانی، زمینه سازمانی و ارزش‌های شخصی شکل می‌گیرد. مطابق منطق نظریه داده‌بنیاد،

پدیده محوری باید بازنمایانگر کنش یا فرایندی باشد که سایر مقوله‌ها حول آن سازمان می‌یابند.

در این پژوهش، تحلیل داده‌ها نشان داد پدیده محوری نه یک سبک مدیریتی خاص، بلکه فرایند گذار تدریجی از مدیریت کنترل‌محور به رهبری یادگیری‌محور و معناگرا است؛ فرایندی که در آن ابعاد اولیه کنترل‌محور (نظم، اقتدار، اجرای آیین‌نامه‌ای) به تدریج جای خود را به کنش‌های یادگیری‌محور و معناگرا می‌دهد. همچنین، تحلیل عمیق داده‌ها نشان داد که گذار از رهبری کنترل‌محور به رهبری یادگیری‌محور، صرفاً یک تحول تدریجی ناشی از افزایش تجربه نبود، بلکه ریشه در مجموعه‌ای از شرایط علیّ درونی و نهادی داشت که نوعی بازاندیشی حرفه‌ای را در مدیران فعال کرد. در سطح فردی، تجربه ناکارآمدی کنترل صرف در حل مسائل پیچیده مدرسه، مواجهه با موقعیت‌های تعارض‌آمیز و احساس فاصله میان الزامات اداری و نیازهای واقعی یادگیری، مدیران را به بازتعریف نقش خود سوق داد. این بازتعریف با نوعی تحول در خودادراکی حرفه‌ای همراه بود؛ جایی که مدیران از "مجری بخشنامه‌ها" به "کنشگر اثرگذار در یادگیری" تغییر نگاه دادند و جستجوی معنا و اثرگذاری واقعی در کار آموزشی به محرک اصلی تحول هویت آنان تبدیل شد.

یافته‌ها همچنین نشان داد فشار اجتماعی والدین در برخی موارد به‌عنوان جرقه‌ای برای بازاندیشی اولیه مدیران عمل کرده و در ادامه نیز به‌صورت عاملی مداخله‌گر، مسیر و شدت اجرای تغییرات را تنظیم کرده است؛ تمایزی که در الگوی پارادایمی پژوهش میان شرایط علیّ و عوامل مداخله‌گر منعکس شده است. این جریان کاملاً با رویکردهای نظری معتبر درباره هویت رهبری همسو است. ادبیات نظری، از جمله دیدگاه Day & Harrison (2007)، هویت رهبری را برآمده از تجربه زیسته، بازنمایی خود و شکل‌گیری تدریجی نقش رهبر می‌داند، و این پژوهش نیز نشان داد که مدیران مدارس هویت رهبری خود را نه از طریق الزامات اداری بلکه از خلال تجربه‌های عمیق میدانی، مواجهه با چالش‌ها، بازاندیشی در عمل و گفت‌وگو با ذی‌نفعان توسعه داده‌اند. همچنین در راستای همسویی با یافته‌ها، تاکید نتایج پژوهش Sarıkaya & Kınık (2025) حاکی از آن بود که هویت رهبری ثابت نیست و از طریق تعامل مستمر فرد و محیط آموزشی شکل می‌گیرد. در ادامه، یافته‌های پژوهش حاضر، با نتایج Mastorovich (2025) که نشان می‌دهد عناصر حمایتی و بین‌فردی مانند مسئولیت‌پذیری، کار گروهی، حل تعارض، حمایت مربیان و افزایش

اعتماد به نفس نقش محوری در تقویت هویت رهبری ایفا می کنند، منطبق است. افزون بر این، مطالعه طولی Mollá و Castelló (2024) درباره بازسازی هویت در موقعیت های بحرانی نیز با یافته های این پژوهش قابل مقایسه است؛ زیرا در هر دو، موقعیت های تعارض آمیز و چالش برانگیز، بستری برای بازتعریف هویت حرفه ای فراهم می آورند. سرانجام، تمرکز Eranıl و همکاران (2026) بر نقش عوامل مداخله گر همچون فشارهای سازمانی، محدودیت منابع و انتظارات بیرونی نیز در داده های ما بازتاب یافته است؛ موقعیت های نوسانی استقلال مدیریتی، فشار والدین و موانع ساختاری که در مصاحبه ها برجسته شدند نشان می دهد هویت رهبری نه تنها نتیجه ویژگی های فردی، بلکه محصول تعامل پیچیده با مجموعه ای از نیروهای محیطی است. نتایج این پژوهش در تعامل با پژوهش های ایرانی نیز همسویی نشان می دهد؛ برای مثال، نتایج قلی زاده و همکاران (۱۴۰۴) که هویت رهبری را پدیده ای چندبعدی و اثرپذیر از عوامل فردی و سازمانی معرفی می کند، با این پژوهش همخوان است، به ویژه در بخش چالش ها مانند فشارهای ساختاری، کمبود منابع و بوروکراسی سنگین که در جداول یافته ها برجسته شده اند. همچنین یافته های باقری اصل و همکاران (۱۴۰۰) درباره ماهیت فرایندی و زمینه مند هویت حرفه ای مدیران، از حیث هم راستایی روش شناختی و تأکید بر سازمان یافتگی مقوله ها حول یک مقوله هسته ای، با نتایج پژوهش حاضر قابل مقایسه است.

در تبیین فرایند هویت یابی رهبری، داده ها نشان می دهند مدیران مسیر تحول را از تمرکز بر نظم، کنترل و نظارت خشک آغاز می کنند اما با افزایش تجربه و مواجهه با مسائل واقعی مدرسه به تدریج به سوی رهبری یادگیری محور و انسان محور حرکت می کنند. این گذار نه صرفاً نتیجه افزایش تجربه، بلکه حاصل مواجهه مدیران با ناکارآمدی الگوی کنترل محور در پاسخ به نیازهای واقعی یادگیری و تعارض میان ارزش های تربیتی آنان و الزامات بوروکراتیک بود. والدین و فشارهای اجتماعی در این مسیر نقشی تعیین کننده داشته اند؛ برخلاف ادبیات جهانی که والدین را بیشتر یک ذینفع بیرونی می دانند، در این پژوهش والدین گاه تنظیم کننده سبک رهبری مدیر بوده اند، گاه مانع و گاه عامل محرک برای تحول سبک مدیریت شده اند. این نکته یکی از تفاوت های زمینه ای مهم هویت رهبری در مدارس ایرانی است. روابط انسانی، ظرفیت حرفه ای معلمان و فرهنگ مدرسه نیز از عناصر کلیدی توسعه هویت رهبری بوده اند و این موضوع با یافته های نظریه پردازانی چون جوزف مورفی

درباره نقش رهبری رابطه‌محور هم‌سو است. راهبردهایی که مدیران برای هدایت مدرسه اتخاذ کرده‌اند، نه تنها پیامدهای سازمانی ایجاد کرده، بلکه خود به تقویت و تثبیت هویت رهبری آنان انجامیده است. اعتمادسازی تدریجی، آغاز تغییرات در ابعاد کوچک، دریافت بازخورد عملکرد، گفت‌وگوهای مداوم، شنیده شدن اعضای مدرسه و مواجهه جمعی با چالش‌ها، از جمله راهبردهای کلیدی بوده‌اند که در جداول کدگذاری مکرراً دیده می‌شوند. پیامدهای حاصل شده نیز در هر سه سطح مدرسه قابل مشاهده است: رشد حرفه‌ای معلمان، ارتقای انسجام فرهنگی مدرسه، بهبود یادگیری و مشارکت دانش‌آموزان و تثبیت و درونی سازی هویت رهبری آموزشی. این پیامدها نشان می‌دهد که شکل‌گیری هویت رهبری نه تنها یک تحول فردی بلکه یک فرایند تحول‌ساز در سطح مدرسه است.

در کنار این همسویی‌ها، یافته‌هایی نیز وجود دارد که با بخشی از ادبیات جهانی ناهمخوان است. برای مثال، استقلال مدیریتی در بسیاری از پژوهش‌های بین‌المللی از اصول توسعه هویت رهبری تلقی می‌شود، اما در این پژوهش استقلال مدیریتی "نوسانی و مشروط" گزارش شده است؛ ساختاری که در عمل بر سبک رهبری سایه انداخته است. همچنین برخلاف بسیاری از ادبیات خارجی که رهبری یادگیری را بیشتر در سطح راهبردها بررسی کرده‌اند، داده‌های این پژوهش نشان داد که مدیران، رهبری آموزشی را بیش از آنکه به سطح اسناد رسمی پیوند دهند، در قالب تجربه‌های واقعی کلاس و گفت‌وگوی حرفه‌ای معلمان به کار می‌گیرند. این یافته نشان‌دهنده زمینه‌مندی هویت رهبری آموزشی در مدارس ایران است. این یافته با نتایج Singh (2023) هم‌سو است که نشان داد هویت حرفه‌ای مدیران در بستر تعامل با جامعه مدرسه و ارزش‌های فرهنگی به صورت مستمر بازساخته می‌شود؛ در پژوهش حاضر نیز هویت رهبری آموزشی نه یک ویژگی فردی ثابت، بلکه برساخته‌ای اجتماعی و زمینه‌مند در تعامل با بافت مدرسه ایرانی بود.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد هویت رهبری آموزشی فرایندی تدریجی و زمینه‌مند است که در بستر تعامل چالش‌ها، تجربه‌های زیسته، روابط انسانی و شرایط سازمانی مدرسه شکل می‌گیرد و به تدریج از وظیفه‌محوری به معناگرایی و رهبری یادگیری حرکت می‌کند. این فرایند از لحظه‌ای آغاز می‌شود که مدیر در پرتو تجربه‌های تعارض‌آمیز حرفه‌ای، به بازتعریف خود به عنوان رهبر یادگیری می‌اندیشد و از ایفای نقش صرفاً اجرایی فاصله می‌گیرد و زمانی تثبیت می‌شود که مدیران از طریق تعامل مستمر با

معلمان، والدین و ساختار مدرسه، راهبردهایی انسانی، تدریجی و مبتنی بر اعتماد اتخاذ کنند و در نتیجه پیامدهایی همچون افزایش ظرفیت حرفه‌ای مدرسه، رشد شخصی و تجربه اثرگذاری واقعی را تجربه نمایند. بر این اساس، مدل استخراج شده می‌تواند به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران، اصلاح سیاست‌های تربیت مدیر و تقویت فرهنگ یادگیری در مدارس مورد استفاده قرار گیرد. با این حال، محدودیت‌هایی نظیر تمرکز پژوهش بر مدارس ابتدایی شهر همدان، اتکای اصلی به مصاحبه نیمه ساختاریافته و بررسی مقطعی پدیده‌ای پویا، ضرورت احتیاط در تعمیم نتایج را نشان می‌دهد و انجام مطالعات تطبیقی، ترکیبی و طولی را برای پژوهش‌های آینده ضروری می‌سازد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در مقاله مستخرج از پایان‌نامه تقریباً به شکل زیر باشد:

نویسنده اول:، طراحی پژوهش، نظارت راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله

نویسنده دوم: مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله، کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله

نویسنده سوم: تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر هیچگونه حامی مالی نداشته است.

سپاسگزاری

اجرای این پژوهش بدون مشارکت و همکاری افراد مورد مطالعه امکان‌پذیر نبود؛ بدین وسیله از تمامی مشارکت‌کنندگان قدردانی می‌شود.

منابع

- احمدی، فاروق، عبدالحی، حسین، خورسندی طاسکوه، علی و طاهری، مرتضی. (۱۴۰۴). واکاوی بسترهای لازم برای گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس. پژوهش های رهبری آموزشی، ۹(۳۴)، ۸۳-۱۱۸. doi: [10.22054/jrlat.2024.80510.1763](https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80510.1763)
- باقری اصل، جواد، حسنی، رفیق و عبدالحی، فردین. (۱۴۰۰). بازنمایی معنایی پدیده هویت حرفه ای مدیران مدارس متوسطه و ارائه مدلی پارادایمیک. نوآوری های آموزشی، ۲۰(۴)، ۵۵-۸۰. doi: [10.22034/jei.2021.276608.1838](https://doi.org/10.22034/jei.2021.276608.1838)
- خباره، کبری. (۱۴۰۴). نقش هوش مصنوعی بر رهبری آموزشی در مدارس: رویکرد کیفی. پژوهش های رهبری آموزشی، ۹(۳۴)، ۱۴۵-۱۷۱. doi: [10.22054/jrlat.2024.83499.1818](https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.83499.1818)
- رضازاده، محسن. (۱۴۰۳). از رهبری آموزشی تارهری برای یادگیری (گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی ۲۰۲۵-۲۰۲۴)، دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۲)، ۱۷۲-۱۵۵. URL: <http://selmj.ir/article-1-52-fa.html>
- شهرابی فراهانی، مریم، خسروی بابادی، علی اکبر و خورشیدی، عباس. (۱۳۹۸). رهبری آموزشی در آموزش و پرورش دوره ابتدایی. دین و ارتباطات (نامه صادق)، ۲۶(۲)، ۳۰۱-۳۳۸. doi: [10.30497/rc.2020.2829](https://doi.org/10.30497/rc.2020.2829)
- قلی زاده، محمدصادق، باباشاهی، جبار، محمدیان، بهزاد، یزدانی، حمیدرضا و زاهدی، شمس السادات. (۱۴۰۴). ارائه چارچوب توسعه هویت رهبری؛ پژوهشی با رویکرد هستی شناسی رئالیسم انتقادی. پژوهش های مدیریت در ایران، ۲۹(۲)، ۹۱-۱۱۷. doi: [10.48311/mri.2025.23853](https://doi.org/10.48311/mri.2025.23853)
- حسینی، نیره السادات و کیامنی، بهرام. (۱۴۰۳). بازخوانی مکاشفه جوزف مورفی در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی، دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۲)، ۸۰-۴۴. URL: <http://selmj.ir/article-1-50-fa.html>

References

- Ahmadi, F., Abdollahi, H., Taskoh, A. K., & Taheri, M. (2025). Exploring the necessary platforms for the transition from educational management to educational leadership. *Journal of Educational Leadership Research*, 9(34), 83-118. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80510.1763> [In Persian]
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic journal of business research methods*, 2(1), pp1-10. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1168>
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.

https://ed.fullerton.edu/lift/resources/pdfs/just_leadership/A%20REVIEW%20OF%20LEADERSHIP.pdf

- Badura, K. L., Galvin, B. M., & Lee, M. Y. (2022). Leadership emergence: An integrative review. *Journal of Applied Psychology*, 107(11), 2069. <https://doi.org/10.1037/apl0000997>
- Bāgheri Asl, J., Hasani, R., & Abdullāhi, F. (2021). Semantic representation of the phenomenon of high school principals' professional identity and proposing a paradigmatic model. *Journal of Educational Innovations*, 20(4), 55-80. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.276608.1838> [In Persian]
- Booth, K. (2023). Establishing a Student-Centered Culture: A Case Study Identifying Leadership Skills of Exemplary School Principals. University of Massachusetts Global. <https://www.proquest.com/openview/e6adc010df8081101345f071788bac23/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Bryant, A., Casper, M., Charmaz, K., Henwood, K., Mitchell, R., Clarke, A., Coffey, A., Holbrook, B., Atkinson, P., & Dey, I. (2007). Introduction: Grounded theory research: Methods and practices. In *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 1-28). SAGE Publications Ltd. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4912557#page=64>
- Burg, S. E. (2022). The development of leader identity within the context of a leadership development program/Author Sandra Burg, LLB. oec. BA. <https://epub.jku.at/obvulihs/content/titleinfo/7708826/full.pdf>
- Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory. In: sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications .
- Courtney, S. J., & McGinity, R. (2020). Conceptualising constructions of educational-leader identity. In *Theorising Identity and Subjectivity in Educational Leadership Research* (pp. 8-23). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429032158-2/conceptualising-constructions-educational-leader-identity-steven-courtney-ruth-mcginity>
- Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360-373. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.007>
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of management review*, 35(4), 627-647. <https://doi.org/10.5465/amr.35.4.zok627>
- Egan, C., Shollen, S. L., Campbell, C., Longman, K. A., Fisher, K., Fox-Kirk, W., & Neilson, B. G. (2017). Capacious model of leadership identities construction. *Theorizing women and leadership: New insights and contributions from multiple perspectives*, 121-140. <https://B2n.ir/bx8827>

- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C., & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 104-129. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.003>
- Eranil, A. K., Gürbüz, E., & Gül, S. (2026). From leadership to teaching: Exploring the personal, organizational, and emotional dimensions of school leadership attrition in Türkiye. *International Journal of Educational Research*, 135, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102868>
- Farahani, M. S., Babadi, A. K., & Khorshidi, A. (2020). Identifying the optimal model of educational leadership in education (Case study: school principals of the first elementary school in Tehran). *Religion & Communication*, 26(2), 301-338. <https://doi.org/10.30497/rc.2020.2829> [In Persian]
- Gao, R., Zhao, M., Xie, P., & Cheng, Y. (2025). Don't give up in adversity: A moderated mediation model of network centrality and performance in leadership identity construction. *Acta Psychologica*, 260, 105526. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105526>
- Gholizadeh, M., Babashahi, J., Mohammadian, B., Yazdani, H., & Zahedi, S. (2025). Providing a framework for developing leadership identity; A research based on critical realism ontology. *Management Research in Iran*, 29(2), 91-117. <https://doi.org/10.48311/mri.2025.23853> [In Persian]
- Grøn, C. H., Bro, L. L., & Andersen, L. B. (2020). Public managers' leadership identity: Concept, causes, and consequences. *Public Management Review*, 22(11), 1696-1716. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1645875>
- Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and social psychology review*, 5(3), 184-200. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_1
- Hoseini, N. A., & Kiamani, B. (2024). Rereading Joseph Murphy's Revelation in the Field of Educational Leadership and Management Studies. *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal*, 1(2), 44-80. <https://selmj.ir/article-1-50-fa.html> [In Persian]
- Khabareh, K. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Educational Leadership in Schools: A Qualitative Approach. *Journal of Educational Leadership Research*, 9(34), 145-171. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.83499.1818> [In Persian]
- Mastorovich, M. L. (2025). Preprofessional organizations: An opportunity to practice leadership and build professional identity. *Teaching and Learning in Nursing*, 20(4), 312-313. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2025.07.008>
- McCarron, G. P., McKenzie, B. L., & Yamanaka, A. (2023). Leadership identity development. *New Directions for Student Leadership*, 2023(178), 31-43. <https://doi.org/10.1002/yd.20552>

- Mollá, N., & Castelló, M. (2024). Identity positioning of experienced school principals when facing critical incidents. *Heliyon*, 10(16). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36025>
- Rezazadeh, M. (2024). Lead for Learning (Global Education Monitoring Report 2024-2025). *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal*, 1(2), 155-172. <https://selmj.ir/article-1-52-fa.html> [In Persian]
- Sarıkaya, A. K., & Kınık, F. Ş. F. (2025). Leadership Identity in Schools: A Qualitative Inquiry with School Administrators. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 9(2), 185-209. <https://doi.org/10.32960/uead.1749120>
- Singh, V. (2023). Professional Identity Construction of Primary School Principals in the Gauteng East School District: A Narrative Inquiry. University of Johannesburg (South Africa). <https://www.proquest.com/openview/ab83298b23617b6871781c869b07d531/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Sage publications. <https://B2n.ir/nk6988>
- Zheng, W., & Muir, D. (2015). Embracing leadership: a multi-faceted model of leader identity development. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(6), 630-656. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0138>