

Development and Validation of an Outcome-Oriented Educational Management Model for Schools in Afghanistan: A Mixed-Methods Study

1. Ghulamudin Kalantari[✉]: Department of Public Management, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Hasan Givarian^{✉*}: Department of Public Management, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Mahmood Mohammadi[✉]: Department of Industrial Management IAUCTB, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email Address: mdiastudie@srbiau.ac.ir

Abstract:

This study aimed to develop and validate a context-sensitive outcome-oriented educational management model for schools in Afghanistan. An exploratory sequential mixed-methods design was employed. In the qualitative phase, the systematic grounded theory approach of Strauss and Corbin was applied. Fourteen experts in education, management, social sciences, policy-making, and cultural studies were recruited through purposive and theoretical sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding in MAXQDA 2020. Interviews continued until theoretical saturation was achieved. In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire derived from the qualitative categories was administered to 14 experts. Face and content validity were examined through expert judgment, and internal consistency was assessed using Cronbach's alpha. Data were analyzed using the Shapiro-Wilk test, one-sample t test, Friedman test, and Kendall's coefficient of concordance. Qualitative analysis identified a "systematic and deepening gap" as the central phenomenon and organized the model into causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. One-sample t-test results showed that all model dimensions were significantly higher than the theoretical midpoint of 3.00, and the overall model was statistically confirmed, $t(13)=18.44$, $p<0.001$. The Friedman test indicated significant differences among the rankings of the model dimensions, $\chi^2(5)=61.72$, $p<0.001$. Strategies ranked first, followed by consequences. Kendall's coefficient of concordance was 0.88, indicating a very high level of agreement among the experts regarding the relative importance of the model dimensions. Outcome-oriented educational management in Afghan schools requires intelligent decentralization, accountable delegation of authority, teacher empowerment, locally responsive planning, stakeholder participation, and supportive evaluation. Its implementation must also include adequate resources and compensatory support for disadvantaged schools to prevent the further expansion of educational inequalities.

Keywords: Educational management, outcome orientation, Afghan schools, grounded theory, mixed methods, model validation

How to Cite: Kalantari, G., Givarian, H., & Mohammadi, M. (2027). Development and Validation of an Outcome-Oriented Educational Management Model for Schools in Afghanistan: A Mixed-Methods Study. *Management, Education and Development in Digital Age*, 4(1), 1-23.



ارائه و اعتباریابی مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور برای مدارس افغانستان با رویکرد ترکیبی

۱. غلام‌الدین کلانتری^{ID}: گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. حسن گیوریان^{ID*}: گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳. محمود محمدی^{ID}: گروه مدیریت صنعتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: mdiastudie@srbiau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه و اعتباریابی مدلی بومی برای مدیریت آموزشی بازده‌محور در مدارس افغانستان انجام شد. پژوهش با طرح آمیخته متوالی اکتشافی انجام شد. در مرحله کیفی، از نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند استراوس و کوربین استفاده شد و ۱۴ نفر از خبرگان حوزه‌های آموزش، مدیریت، علوم اجتماعی، سیاست‌گذاری و مطالعات فرهنگی به روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ تحلیل شدند. مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافتند. در مرحله کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر مقولات کیفی در اختیار ۱۴ خبره قرار گرفت. روایی صوری و محتوایی ابزار با نظر متخصصان و پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی شد. داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک، تی تک‌نمونه‌ای، فریدمن و ضریب توافق کندال تحلیل شدند. تحلیل کیفی به شناسایی پدیده محوری «شکاف سیستماتیک و تعمیق یافته»، شرایط علی، بستر تاریخی و فرهنگی، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مدل منجر شد. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین همه ابعاد مدل به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳۰۰ بود و کل مدل نیز تأیید شد، $t(13)=18.44$ ، $p<0.001$. آزمون فریدمن تفاوت معناداری میان رتبه ابعاد مدل نشان داد، $\chi^2(5)=61.72$ ، $p<0.001$ ؛ راهبردها در رتبه نخست و پیامدها در رتبه دوم قرار گرفتند. ضریب توافق کندال برابر با ۰.۸۸ بود که بیانگر توافق بسیار بالای خبرگان در رتبه‌بندی ابعاد مدل است. مدیریت آموزشی بازده‌محور در مدارس افغانستان مستلزم تمرکززدایی هوشمند، تفویض اختیار همراه با پاسخ‌گویی، توانمندسازی معلمان، بومی‌سازی برنامه‌ها، مشارکت ذی‌نفعان و استقرار نظام ارزیابی حمایتی است؛ باین‌حال، اجرای آن باید با تأمین منابع و حمایت جبرانی از مدارس محروم همراه باشد تا از تشدید نابرابری جلوگیری شود.

کلیدواژه‌گان: مدیریت آموزشی، بازده‌محوری، مدارس افغانستان، نظریه داده‌بنیاد، روش آمیخته، اعتبارسنجی مدل

نحوه استناددهی: کلانتری، غلام‌الدین، گیوریان، حسن، و محمدی، محمود. (۱۴۰۶). ارائه و اعتباریابی مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور برای مدارس افغانستان با رویکرد ترکیبی. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۴(۱)، ۱-۲۳.



مقدمه

آموزش عمومی یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی برای تولید و انتقال دانش، توسعه سرمایه انسانی، گسترش قابلیت‌های فردی و تقویت انسجام اجتماعی است. با این حال، ارزش یک نظام آموزشی صرفاً با تعداد مدارس، شمار معلمان، میزان بودجه یا نرخ ثبت‌نام سنجیده نمی‌شود، بلکه باید مشخص شود که این نهادهای تا چه اندازه به یادگیری پایدار، کسب شایستگی، کاهش نابرابری، آمادگی برای زندگی و کار و افزایش ظرفیت مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان منجر می‌شوند. تحول تاریخی مفهوم آموزش نیز نشان می‌دهد که رویکرد اقتصادی سرمایه انسانی، با وجود اهمیت آن در تبیین پیوند آموزش، بهره‌وری و رشد، به تدریج با رویکرد قابلیت‌های انسانی تکمیل شده است؛ رویکردی که آزادی، عاملیت، امکان انتخاب و برخورداری واقعی افراد از فرصت‌های آموزشی را برجسته می‌سازد (Bakhtymbet et al., 2021; Leoni, 2025). داده‌های جهانی یادگیری نیز نشان داده‌اند که صرف افزایش سال‌های تحصیل، بدون توجه به کیفیت آموخته‌ها، برآورد دقیقی از سرمایه انسانی ارائه نمی‌کند و پیامد واقعی یادگیری باید در مرکز سیاست‌گذاری آموزشی قرار گیرد (Angrist et al., 2021).

در این چارچوب، مدیریت آموزشی بازده‌محور رویکردی است که میان منابع، فعالیت‌ها، پرونده‌ها، پیامدها و آثار بلندمدت ارتباطی منظم برقرار می‌کند. در مدیریت مبتنی بر نتایج، موفقیت سازمان آموزشی نه با اجرای صوری برنامه یا مصرف بودجه، بلکه با میزان دستیابی به نتایج روشن، قابل سنجش و معنادار تعریف می‌شود؛ از این رو، تعیین اهداف، تدوین شاخص‌ها، توزیع مسئولیت‌ها، پایش پیشرفت و استفاده از بازخورد برای اصلاح تصمیم‌ها از عناصر اصلی آن هستند (Bhattarai, 2020). این منطق با مدیریت و اندازه‌گیری عملکرد پیوند دارد و ایجاب می‌کند شاخص‌های اداری و مالی در کنار کیفیت تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، رضایت ذی‌نفعان، رشد حرفه‌ای کارکنان و ظرفیت نوآوری بررسی شوند (Särkkä, 2020). بنابراین، بازده‌محوری به معنای تقلیل آموزش به نمره و آزمون نیست، بلکه به معنای ایجاد زنجیره‌ای پاسخ‌گو از سیاست تا کلاس درس و از تخصیص منابع تا نتایج آموزشی، اجتماعی و توسعه‌ای است.

ضرورت چنین رویکردی در افغانستان به دلیل استمرار جنگ، خشونت، بی‌ثباتی سیاسی، جابه‌جایی جمعیت و تضعیف نهادهای عمومی دوچندان است. منازعه فقط به تخریب فیزیکی مدارس محدود نمی‌شود، بلکه جریان تولید و انتقال دانش، امنیت روانی معلمان و دانش‌آموزان، استمرار تحصیل و اعتماد عمومی به نهاد آموزش را نیز مختل می‌کند (Sahar, 2026). تحولات پس از ۲۰۲۱ نیز محدودیت‌های تازه‌ای را در بخش‌های مختلف نظام آموزشی، به‌ویژه آموزش عالی، ایجاد کرده و بر دسترسی، کیفیت، استقلال علمی، آینده حرفه‌ای استادان و دانشجویان و ظرفیت نهادی مراکز آموزشی اثر گذاشته است (Ahmadi, 2022; Alemi et al., 2025). در چنین محیطی، مدیریت آموزشی نمی‌تواند بر فرض ثبات منابع و تداوم سیاست‌ها استوار باشد، بلکه باید از توان سازگاری، اولویت‌بندی منابع، مدیریت بحران، حفظ استمرار آموزش و صیانت از حداقل استانداردهای کیفیت برخوردار باشد.

یکی از ویژگی‌های تعیین‌کننده آموزش در افغانستان، درهم‌تنیدگی آن با سیاست، ایدئولوژی، فرهنگ و ساختار قدرت است. بررسی سیاست‌های آموزشی این کشور نشان می‌دهد که دستگاه‌های ایدئولوژیک در دوره‌های مختلف بر جهت‌گیری برنامه‌های درسی، تعریف دانش معتبر، اهداف تربیتی و حدود مشارکت گروه‌های اجتماعی تأثیر گذاشته‌اند (Islami & Ahmad Hossein, 2024). سیاست‌گذاری آموزشی در مدارس دینی و نهادهای حوزوی نیز از بازیگران، اهداف و سازوکارهای خاصی برخوردار است که نمی‌توان آن را از ساختار کلی آموزش کشور جدا دانست (Momeni & Tavakoli, 2018). از سوی دیگر، جهانی‌شدن از طریق گسترش رسانه‌ها، جابه‌جایی ارزش‌ها و ورود الگوهای جدید آموزشی، فرصت‌هایی برای تبادل دانش و هم‌زمان تنش‌هایی میان الگوهای جهانی و هویت فرهنگی ایجاد کرده است (Totakhil, 2021). از این رو، هر الگوی مدیریتی برای مدارس افغانستان باید ضمن بهره‌گیری از دانش معاصر، با واقعیت‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی کشور سازگار باشد و از انتقال مکانیکی مدل‌های شکل‌گرفته در بسترهای متفاوت پرهیز کند.

نابرابری آموزشی از دیگر مسائل محوری نظام آموزشی افغانستان است. تفاوت در وضعیت اقتصادی خانواده، جنسیت، محل سکونت، زبان، دسترسی به منابع فرهنگی، فناوری و شبکه‌های حمایتی می‌تواند فرصت یادگیری و احتمال تداوم تحصیل را به‌طور نابرابر توزیع کند. نظریه بازتولید فرهنگی نشان می‌دهد که مدرسه، در صورت بی‌توجهی به

تفاوت‌های اولیه دانش‌آموزان، ممکن است به‌جای کاهش نابرابری، امتیازهای گروه‌های برخوردار را بازتولید و مشروعیت‌بخشی کند (Ershadi, 2025; Jæger, 2022). در افغانستان، نابرابری جنسیتی در آموزش با عوامل فرهنگی، اقتصادی، خانوادگی، امنیتی و سیاستی پیوند دارد و محدود شدن آموزش دختران می‌تواند پیامدهای بلندمدتی برای توسعه اجتماعی و سرمایه انسانی کشور ایجاد کند (Saiq, 2023). پژوهش درباره مدارس دینی و آموزش دختران نیز بر اهمیت راه‌حل‌های محلی، گفت‌وگو با جوامع و استفاده از ظرفیت نهادهای مورد اعتماد برای گسترش فرصت‌های آموزشی تأکید کرده است (Elkahlout et al., 2026). بنابراین، مدل بازده‌محور باید علاوه بر میانگین عملکرد مدارس، عدالت در دسترسی، کیفیت و پیامدهای یادگیری را نیز ارزیابی کند.

مدرسه از منظر ساختاری - کارکردی نهادی برای جامعه‌پذیری، انتقال ارزش‌ها، توزیع نقش‌های اجتماعی و ایجاد انسجام به شمار می‌آید (Imran, 2024; Wasilah, 2023). با این حال، مدرسه می‌تواند عرصه تعارض بر سر منابع، منزلت، هویت، فرصت و کنترل فرهنگی نیز باشد. از این منظر، نتایج آموزشی حاصل عملکرد یک عامل منفرد نیست، بلکه محصول تعامل ساختارهای اداری، شیوه رهبری، کیفیت معلمان، برنامه درسی، فرهنگ مدرسه، وضعیت خانواده‌ها، امکانات محلی و سیاست‌های کلان است. در نتیجه، مدیریت آموزشی بازده‌محور باید مدرسه را نه یک واحد صرفاً اداری، بلکه سازمانی اجتماعی و چندسطحی در نظر بگیرد که تصمیم‌های آن بر روابط میان مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها، جامعه محلی و نهادهای حکومتی استوار است.

مدیر مدرسه در چنین الگویی صرفاً مجری دستورها و بخشنامه‌های اداری نیست، بلکه باید هدف‌گذاری، سازمان‌دهی منابع، حمایت از تدریس، پایش یادگیری، ایجاد انگیزش و ارتباط با جامعه محلی را یکپارچه سازد. مطالعات مدیریت آموزشی بر نقش مدیریت در موفقیت تحصیلی و ایجاد محیط یادگیری مثبت، ایمن و اثربخش تأکید کرده‌اند (Esmaeili, 2024; Fathipour Mamoudan et al., 2024; et al., 2024). در مقابل، تمرکزگرایی، محدود بودن اختیار مدیر، ابهام مسئولیت، کمبود منابع، فقدان ارزیابی معتبر و فاصله میان سیاست‌گذاری و اجرا، اثربخشی مدیریت در سطح مدرسه را کاهش می‌دهد (Dastfal, 2025). بررسی دیدگاه‌های رایج درباره مدیریت آموزشی نیز نشان می‌دهد که نوع نگرش مدیریتی بر تعریف نقش مدیر، شیوه تصمیم‌گیری، مشارکت کارکنان و رابطه مدرسه با نهادهای بالادستی اثرگذار است (Javanbakht, 2020). از این رو، مدل بازده‌محور باید میان استقلال مدرسه و پاسخ‌گویی و نیز میان انعطاف محلی و انسجام سیاستی توازن برقرار کند.

کیفیت معلمان یکی از مهم‌ترین حلقه‌های اتصال مدیریت مدرسه به نتایج یادگیری است. کیفیت معلم در مدارس دولتی افغانستان با دانش تخصصی، مهارت تدریس، توان مدیریت کلاس، تعهد حرفه‌ای، انگیزش، مسئولیت‌پذیری و دسترسی به فرصت‌های رشد حرفه‌ای ارتباط دارد (Amini, 2024). تجربه اصلاح تربیت معلم در افغانستان نیز نشان می‌دهد که تغییر آموزشی در یک جامعه پس از منازعه با محدودیت منابع، ناپیوستگی برنامه‌ها، بی‌ثباتی نهادی و ضرورت تقویت رهبری تغییر روبه‌رو است (Wardak, 2022). افزون بر این، شیوه‌های مدیریت منابع انسانی، از جمله گزینش، آموزش، ارزیابی، جبران خدمات و حمایت شغلی، بر عملکرد ادراک‌شده کارکنان اثر می‌گذارد (Faqeerzai et al., 2020). بنابراین، مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور باید معلم را شریک حرفه‌ای فرایند بهبود بداند و اختیار، حمایت، آموزش و ارزیابی او را در ارتباط با نتایج واقعی یادگیری سازمان‌دهی کند.

بازده آموزشی همچنین به تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های موردنیاز زندگی، جامعه و اشتغال بستگی دارد. آموزش مبتنی بر شایستگی بر تعریف روشن توانایی‌های مورد انتظار، یادگیری فعال، ارزیابی عملکرد و پیوند آموزش با کاربرد عملی تأکید می‌کند (Alainati, 2021). مطالعات مربوط به نظام آموزشی مهارت‌محور نیز نشان می‌دهند که آموزش باید دانش نظری را با حل مسئله، تفکر انتقادی، مهارت حرفه‌ای، خلاقیت و نیازهای واقعی جامعه پیوند دهد (Taghavi et al., 2023). مقایسه آموزش عالی افغانستان با نظام‌های دیگر نیز ضرورت تقویت مهارت‌های شغلی و کاهش فاصله میان محتوای آموزشی و نیازهای بازار کار را آشکار ساخته است (Hashimi, 2020). در سطح گسترده‌تر، بازاندیشی آموزش و آماده‌سازی نیروی کار در راستای اهداف توسعه پایدار، مستلزم توجه هم‌زمان به مهارت، عدالت، پایداری و تحول فناورانه است (Fung & Hosseini, 2023). بر این اساس، بازده مدارس باید علاوه بر موفقیت درسی، رشد شایستگی‌های پایه، حل مسئله، سازگاری، مسئولیت‌پذیری و آمادگی برای یادگیری مادام‌العمر را نیز شامل شود.

بهبود کیفیت بدون استقرار نظام معتبر پایش و ارزیابی امکان پذیر نیست. تجربه تضمین کیفیت در آموزش عالی افغانستان نشان داده است که اجرای معیارهای کیفیت، در کنار دستاوردهای حاصل شده، با چالش‌هایی مانند ظرفیت نهادی محدود، اجرای نامتوازن و فاصله میان ارزیابی صوری و بهبود واقعی مواجه است (Welch & Wahidyar, 2020). نقش نظارت و ارزیابی در ارتقای کیفیت مؤسسات آموزشی افغانستان نیز مورد تأکید قرار گرفته است؛ زیرا اطلاعات حاصل از ارزیابی می‌تواند تصمیم‌گیری، پاسخ‌گویی و اصلاح عملکرد را تقویت کند (Wafa & Muhabat, 2026). با این حال، ارزیابی زمانی به بهبود منجر می‌شود که شاخص‌ها با اهداف آموزشی متناسب باشند، داده‌ها اعتبار کافی داشته باشند، نتایج به‌موقع در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار گیرند و یافته‌های ارزیابی به اقدام اصلاحی متصل شوند. ارزیابی تنبیهی و اداری ممکن است به رفتارهای نمایشی و مقاومت کارکنان منجر شود، درحالی‌که ارزیابی یادگیرنده مدرسه را قادر می‌سازد مشکلات را شناسایی و منابع را بر اولویت‌های واقعی متمرکز کند.

رویکردهای جدید بهبود مدرسه بر پژوهش‌محوری، یادگیری سازمانی و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد تأکید دارند. در مدل مدرسه پژوهش‌محور، بهبود تدریس و یادگیری از طریق تولید شواهد در سطح مدرسه، تأمل حرفه‌ای معلمان و استفاده از یافته‌های پژوهشی دنبال می‌شود (Palar et al., 2023). استقرار سازمان یادگیرنده پژوهش‌محور در آموزش و پرورش نیز به فرهنگ یادگیری، رهبری حمایتی، اشتراک دانش، ساختار منعطف و مشارکت کارکنان وابسته است (Rasouli Tabar et al., 2024). اهمیت پژوهش در جامعه افغانستان از منظر تولید دانش بومی، شناخت مسائل اجتماعی و کاهش وابستگی به راه‌حل‌های بیرونی نیز برجسته شده است (Yar, 2025). بنابراین، مدیریت بازده‌محور باید ظرفیت جمع‌آوری، تحلیل و استفاده از داده را در مدارس تقویت کند و مدیران و معلمان را از مجریان منفعل سیاست‌ها به کنشگران یادگیرنده و مسئله‌حل‌کننده تبدیل سازد. مشارکت ذی‌نفعان یکی دیگر از پیش‌شرط‌های پایداری اصلاحات آموزشی است. پژوهش‌های مربوط به آموزش عمل‌محور نشان داده‌اند که ذی‌نفعان از انگیزه‌ها، منافع و ظرفیت‌های متفاوتی برخوردارند و مشارکت مؤثر مستلزم شناسایی بازیگران، گفت‌وگو، طراحی مشترک، اجرای مشارکتی و دریافت بازخورد است (Sadovska et al., 2025). در افغانستان، این مشارکت می‌تواند خانواده‌ها، معلمان، مدیران، شوراهای محلی، نهادهای دینی، سازمان‌های مدنی و مسئولان دولتی را دربر گیرد. با این حال، مشارکت نباید به انتقال مسئولیت دولت به اجتماعات کم‌برخوردار تقلیل یابد، بلکه باید با اختیار واقعی، شفافیت و توزیع عادلانه منابع همراه باشد. همچنین، تصویر و اعتبار نهادهای عمومی و کارگزاران دولتی بر اعتماد شهروندان و پذیرش سیاست‌ها اثر می‌گذارد؛ از این رو، حرفه‌ای‌گرایی، پاسخ‌گویی و مشروعیت اداری برای اجرای اصلاحات آموزشی ضروری است (Bekmurodov, 2025).

تحول دیجیتال نیز می‌تواند هم فرصتی برای توسعه آموزش و هم عاملی برای تشدید نابرابری باشد. بهره‌گیری از پلتفرم‌های یادگیری سیار در افغانستان ظرفیت انعطاف‌پذیری، استمرار آموزش و دسترسی یادگیرندگان دور از مدرسه را افزایش می‌دهد، اما اثربخشی آن به زیرساخت ارتباطی، سواد دیجیتال، هزینه دسترسی، کیفیت محتوا و پشتیبانی آموزشی وابسته است (Dawodi et al., 2023). در مناطقی که با کمبود معلم متخصص، پراکندگی جغرافیایی یا محدودیت حضور دانش‌آموزان مواجه‌اند، فناوری می‌تواند مسیر مکمل یادگیری فراهم کند؛ اما اتکای بدون ملاحظه به آن ممکن است دانش‌آموزان فقیر، روستایی و فاقد تجهیزات را بیشتر به حاشیه براند. بنابراین، فناوری در مدل بازده‌محور باید بر اساس تأثیر واقعی آن بر یادگیری، عدالت دسترسی، پایداری و قابلیت پشتیبانی محلی ارزیابی شود، نه صرفاً بر مبنای تعداد تجهیزات یا سامانه‌های ایجادشده.

عوامل انگیزشی نیز در تبدیل منابع آموزشی به نتایج مطلوب نقش تعیین‌کننده دارند. موانع انگیزشی دانش‌آموزان می‌تواند بهره‌وری آموزشی را کاهش دهد و نشان دهد که حتی در صورت وجود برنامه و امکانات، فقدان امید، احساس تعلق، بازخورد، حمایت و تجربه موفقیت، مانع یادگیری مؤثر می‌شود (Keshavarz Fatideh, 2024). بررسی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خانواده‌های محروم نیز نشان داده است که روابط مثبت، حمایت مدرسه‌ای و منابع جبرانی می‌توانند بخشی از آثار محرومیت را تعدیل کنند (Floiger et al., 2025). از این رو، مدیریت بازده‌محور باید افزون بر متغیرهای ساختاری، تجربه زیسته دانش‌آموزان، انگیزه معلمان، کیفیت روابط و حمایت‌های روانی - اجتماعی را نیز در نظر بگیرد؛ موضوعی که در جامعه‌ای متأثر از فقر، مهاجرت، ناامنی و فشارهای خانوادگی اهمیت بیشتری دارد.

در سطح کلان، مدیریت راهبردی می‌تواند مأموریت، تحلیل محیط، اولویت‌گذاری منابع، اجرای برنامه و ارزیابی عملکرد را در چارچوبی منسجم قرار دهد. تدوین مدل مدیریت راهبردی در نظام آموزش عالی افغانستان نشان داده است که اصلاح سازمان آموزشی به هماهنگی میان اهداف، ساختار، رهبری، منابع انسانی و شرایط محیطی نیاز دارد (Amini et al., 2024). با این حال، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های موجود بر آموزش عالی، دانشگاه‌ها، تربیت معلم، تضمین کیفیت، فناوری یا یک مسئله خاص متمرکز کرده‌اند و کمتر

مدلی بومی برای مدیریت مدارس ارائه شده است که شرایط علی، زمینه فرهنگی و اجتماعی، عوامل مداخله‌گر، راهبردهای مدیریتی و پیامدهای مورد انتظار را به‌صورت یکپارچه تبیین کند. افزون بر این، ویژگی‌های متفاوت مناطق افغانستان سبب می‌شود اعتبار مدل صرفاً از طریق اقتباس نظری یا تأیید اداری حاصل نشود، بلکه لازم است مؤلفه‌های آن از تجربه کنشگران آگاه استخراج و سپس به‌صورت نظام‌مند اعتبارسنجی شوند.

مرور پیشینه نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی مانند مدیریت نتایج، رهبری مدرسه، کیفیت معلم، آموزش شایستگی‌محور، پژوهش‌محوری، تضمین کیفیت، مشارکت ذی‌نفعان، عدالت آموزشی، مدیریت منابع انسانی و استفاده از فناوری در مطالعات مختلف بررسی شده‌اند، اما این عناصر غالباً پراکنده باقی مانده و در قالب الگویی زمینه‌مند برای مدارس افغانستان سازمان نیافته‌اند. پیچیدگی نظام آموزشی این کشور ایجاب می‌کند که مدل پیشنهادی هم‌زمان پاسخ‌گوی محدودیت منابع، تمرکز مدیریتی، بی‌ثباتی برنامه‌ریزی، تنوع فرهنگی، نابرابری جنسیتی و منطقه‌ای، مهاجرت نیروی متخصص و ضرورت انطباق برنامه‌ها با نیازهای محلی باشد. از این‌رو، رویکرد آمیخته متوالی اکتشافی می‌تواند ابتدا از طریق داده‌های کیفی، منطق درونی پدیده و روابط میان مقولات را آشکار سازد و سپس از طریق ارزیابی کمی خبرگان، اعتبار، اهمیت و انسجام مؤلفه‌های استخراج‌شده را بررسی کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه و اعتباریابی مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور برای مدارس افغانستان با استفاده از رویکرد آمیخته متوالی اکتشافی بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف ارائه و اعتباریابی مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور برای مدارس افغانستان، با استفاده از رویکرد آمیخته متوالی اکتشافی انجام شد. در این طرح، ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل شدند و بر مبنای نتایج حاصل از این مرحله، ابزار کمی پژوهش تدوین و مدل استخراج‌شده اعتبارسنجی شد. انتخاب این طرح از آن جهت صورت گرفت که مفهوم مدیریت آموزشی بازده‌محور در بستر نظام آموزش و پرورش افغانستان از ابعاد فرهنگی، اجتماعی، مدیریتی، اقتصادی و ساختاری متعددی برخوردار است و شناخت آن صرفاً با استفاده از متغیرها و شاخص‌های ازپیش‌تعیین‌شده امکان‌پذیر نیست. بنابراین، بخش کیفی پژوهش زمینه لازم را برای شناسایی مفاهیم، مؤلفه‌ها، شرایط اثرگذار، راهبردهای اجرایی و پیامدهای مدیریت آموزشی بازده‌محور فراهم کرد و بخش کمی برای ارزیابی میزان اعتبار، اهمیت و پذیرش مؤلفه‌ها و روابط تشکیل‌دهنده مدل به کار گرفته شد. منطق حاکم بر پژوهش، استقرایی و مبتنی بر حرکت از داده‌های میدانی به سوی مفهوم‌پردازی و نظریه‌سازی بود. بخش کیفی پژوهش با غلبه پارادایم تفسیرگرایی انجام شد؛ زیرا هدف اصلی آن درک عمیق دیدگاه‌ها، برداشت‌ها و تجارب کنشگران آگاه درباره معنای بازده آموزشی و الزامات مدیریت بازده‌محور در مدارس افغانستان بود. در سطح کلی پژوهش آمیخته نیز از منطق عمل‌گرایانه استفاده شد تا یافته‌های تفسیری مرحله کیفی با شواهد کمی حاصل از قضاوت خبرگان تلفیق شود.

راهبرد پژوهش در مرحله کیفی، نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین بود. این راهبرد امکان می‌داد مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور نه بر اساس الگوهای ازپیش‌ساخته و اقتباس مستقیم از نظام‌های آموزشی دیگر، بلکه بر پایه داده‌های برخاسته از بستر فرهنگی، اجتماعی و سازمانی افغانستان تدوین شود. فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان، رفت‌وبرگشتی و در قالب جریان زیگزاگی انجام شد؛ به این معنا که تحلیل مصاحبه‌های اولیه، مسیر انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی و اصلاح پرسش‌های مصاحبه را مشخص می‌کرد. در آغاز از نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور استفاده شد و افرادی انتخاب شدند که از تجربه، دانش تخصصی یا سابقه مدیریتی مرتبط با نظام آموزش و پرورش افغانستان برخوردار بودند. پس از شکل‌گیری مقولات اولیه، نمونه‌گیری نظری برای تکمیل ابعاد مقولات، شناسایی روابط میان آن‌ها و رفع خلأهای مفهومی ادامه یافت. معیارهای ورود به مرحله کیفی شامل برخورداری از تحصیلات دانشگاهی مرتبط، داشتن تجربه پژوهشی، آموزشی، اجرایی یا مدیریتی در حوزه آموزش و پرورش، آشنایی با ساختار مدارس افغانستان، تمایل به مشارکت در پژوهش و توانایی ارائه دیدگاه‌های تحلیلی درباره مدیریت آموزشی و بازده مدارس بود.

مشارکت‌کنندگان مرحله کیفی را ۱۴ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران مرتبط با نظام آموزشی افغانستان تشکیل دادند. این گروه شامل استادان دانشگاه، پژوهشگران، مدیران مدارس، مدیران و مسئولان آموزشی، اعضای نهادهای علمی و فرهنگی و متخصصان حوزه‌های علوم تربیتی، مدیریت دولتی، مدیریت آموزشی، جامعه‌شناسی، حقوق، علوم سیاسی، ادبیات فارسی و علوم اسلامی بود. بخش عمده مشارکت‌کنندگان دارای مدرک دکتری یا در حال تحصیل در دوره دکتری بودند و سایر مشارکت‌کنندگان نیز از مدرک کارشناسی ارشد و تجربه حرفه‌ای مرتبط برخوردار بودند. تنوع تخصصی و شغلی مشارکت‌کنندگان به پژوهشگر کمک کرد موضوع مدیریت آموزشی بازده‌محور را از منظرهای مختلف مدیریتی،

آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، حقوقی و سیاست‌گذاری بررسی کند. حجم نمونه از پیش به صورت قطعی تعیین نشد و مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری هنگامی احراز شد که انجام مصاحبه‌های جدید به شکل‌گیری مفهوم، ویژگی، بُعد یا رابطه تازه‌ای منجر نشد و داده‌های به دست آمده عمدتاً تکرار یا تأییدکننده یافته‌های پیشین بودند.

مرحله کمی پس از تکمیل تحلیل کیفی و تدوین مدل اولیه انجام شد. در این مرحله، جامعه مورد بررسی از خبرگان و افراد آشنا با مدیریت آموزشی و ساختار مدارس افغانستان تشکیل شد. با توجه به تخصصی بودن موضوع و محدود بودن تعداد افراد واجد شرایط، ۱۴ نفر به شیوه هدفمند و بر اساس معیارهای تخصص، تجربه و آشنایی با موضوع انتخاب شدند. هدف مرحله کمی، تعمیم آماری یافته‌ها به تمامی مدیران و کارکنان مدارس افغانستان نبود، بلکه ارزیابی میزان اعتبار، تناسب، وضوح، اهمیت و قابلیت اجرای مؤلفه‌ها و روابط پیش‌بینی‌شده در مدل از دیدگاه خبرگان بود. بر این اساس، مرحله کمی ماهیتی اعتبارسنجانه داشت و نتایج آن برای اصلاح، تأیید یا حذف مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل اولیه مورد استفاده قرار گرفت. تمامی مشارکت‌کنندگان پیش از ورود به پژوهش درباره هدف مطالعه، محرمانه ماندن اطلاعات، اختیاری بودن مشارکت و امکان انصراف در هر مرحله آگاه شدند. برای حفظ اصول اخلاقی، اطلاعات هویتی افراد در گزارش یافته‌ها جایگزین کد شد و فایل‌های صوتی و متن مصاحبه‌ها صرفاً در اختیار پژوهشگر قرار گرفت.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. چارچوب اولیه مصاحبه بر اساس هدف پژوهش، مبانی نظری مدیریت آموزشی، مفهوم بازده در سازمان‌های آموزشی، ویژگی‌های ساختاری مدارس افغانستان و نتایج مرور پیشینه تدوین شد. با این حال، پرسش‌های مصاحبه ماهیتی باز و انعطاف‌پذیر داشتند تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجارب، دیدگاه‌ها و برداشت‌های خود را بدون محدود شدن به پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده بیان کنند. مصاحبه‌ها با پرسش‌های عمومی درباره برداشت مشارکت‌کنندگان از مفهوم بازده در مدارس افغانستان آغاز می‌شد و در ادامه، موضوعاتی مانند عوامل شکل‌دهنده مدیریت بازده‌محور، شرایط فرهنگی و ساختاری مدارس، موانع مدیریتی، نقش مدیران و معلمان، نحوه تخصیص منابع، سازوکارهای ارزیابی عملکرد، راهبردهای بهبود بازده، پیامدهای فردی و سازمانی و الزامات اجرایی مدل مورد بررسی قرار می‌گرفت. در جریان مصاحبه از پرسش‌های کاوشگرانه‌ای مانند درخواست توضیح بیشتر، ارائه نمونه، بیان تجربه شخصی، تبیین علت یک پدیده و تشریح پیامدهای احتمالی استفاده شد تا داده‌های عمیق‌تر و غنی‌تری به دست آید.

مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۰ دقیقه متغیر بود و زمان و شیوه انجام آن با هماهنگی مشارکت‌کنندگان تعیین شد. مصاحبه‌ها با کسب رضایت آگاهانه ضبط شدند و پژوهشگر علاوه بر فایل صوتی، یادداشت‌های میدانی مربوط به فضای مصاحبه، تأکیدهای کلامی، مکث‌ها، نکات برجسته و برداشت‌های تحلیلی اولیه را ثبت کرد. فایل‌های صوتی در کوتاه‌ترین زمان ممکن به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. پس از پیاده‌سازی، متن هر مصاحبه چند بار مطالعه شد و در موارد لازم، خلاصه برداشت پژوهشگر یا بخش‌هایی از تحلیل اولیه برای مشارکت‌کننده ارسال شد تا میزان انطباق آن با منظور و تجربه وی بررسی شود. راهنمای مصاحبه در طول فرایند پژوهش ثابت باقی نماند و متناسب با مفاهیم و مقولات در حال ظهور اصلاح شد. برای مثال، هنگامی که نقش شرایط فرهنگی، محدودیت منابع یا شیوه پاسخ‌گویی مدیران به عنوان مقولات مهم آشکار شد، پرسش‌های تکمیلی درباره ابعاد، علل، پیامدها و ارتباط این مفاهیم با سایر مقولات در مصاحبه‌های بعدی مطرح شد.

برای تأمین استحکام و قابلیت اعتماد یافته‌های کیفی، معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری مورد توجه قرار گرفت. اعتبارپذیری از طریق حضور مستمر پژوهشگر در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، بازبینی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان، انجام مقایسه مداوم میان داده‌ها و استفاده از دیدگاه افراد دارای تخصص‌های متنوع تقویت شد. بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، برداشت‌های اصلی، مفاهیم استخراج‌شده یا خلاصه‌ای از نتایج برای تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ارائه شد و نظرات اصلاحی آنان در تحلیل نهایی مورد توجه قرار گرفت. برای افزایش وابستگی و تأییدپذیری، مسیر انجام پژوهش، تصمیم‌های تحلیلی، تغییرات راهنمای مصاحبه، نحوه ادغام یا تفکیک کدها و چگونگی شکل‌گیری مقولات ثبت شد. همچنین، دو متخصص آشنا با پژوهش کیفی، از جمله استاد راهنما و استاد مشاور، بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها، کدهای استخراج‌شده و نحوه تشکیل مقولات را بررسی کردند. مقایسه تحلیلی میان مفاهیم حاصل از داده‌های میدانی و ادبیات نظری نیز برای افزایش سطح انتزاع مفاهیم و تبیین دقیق‌تر روابط میان مقولات انجام شد. حساسیت نظری پژوهشگر از طریق مطالعه مستمر منابع مرتبط، یادداشت‌نویسی تحلیلی و پرهیز از تحمیل چارچوب‌های نظری از پیش تعیین‌شده بر داده‌ها تقویت شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته اعتبارسنجی مدل مدیریت آموزشی بازده‌محور بود. گویه‌های پرسشنامه مستقیماً از مفاهیم، شاخص‌ها، زیرمقوله‌ها و مقولات اصلی استخراج‌شده در مرحله کیفی تدوین شدند. در تنظیم گویه‌ها تلاش شد هر عبارت تنها یک مفهوم را اندازه‌گیری کند، از ابهام زبانی برخوردار نباشد و با شرایط فرهنگی و اداری مدارس افغانستان تناسب داشته باشد. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» یا از «بسیار کم» تا «بسیار زیاد» تنظیم شدند. پرسشنامه علاوه بر گویه‌های مربوط به مؤلفه مرکزی مدل، دربرگیرنده شاخص‌های مربوط به شرایط علی، عوامل زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای مدیریتی و پیامدهای اجرای مدیریت آموزشی بازده‌محور بود.

روایی صوری پرسشنامه از طریق ارائه نسخه اولیه آن به تعدادی از استادان، متخصصان مدیریت آموزشی و افراد آشنا با نظام مدارس افغانستان بررسی شد. در این مرحله، وضوح عبارات، تناسب واژگان، قابل‌فهم بودن گویه‌ها، ترتیب پرسش‌ها و زمان لازم برای پاسخ‌گویی ارزیابی و اصلاحات لازم اعمال شد. روایی محتوایی ابزار با توجه به استخراج مستقیم گویه‌ها از داده‌های مرحله کیفی و همچنین دریافت نظر خبرگان درباره ضرورت، ارتباط و تناسب هر گویه مورد بررسی قرار گرفت. گویه‌هایی که از نظر مفهومی تکراری، مبهم یا کم‌ارتباط با سازه مورد نظر تشخیص داده شدند، اصلاح یا حذف شدند. برای ارزیابی پایایی درونی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی ابعاد پرسشنامه و کل ابزار به‌صورت جداگانه محاسبه گردید. دستیابی به ضریب آلفای قابل‌قبول به‌عنوان نشانه هماهنگی درونی گویه‌های هر بُعد در نظر گرفته شد.

تحلیل داده‌های کیفی هم‌زمان با فرایند گردآوری اطلاعات و با استفاده از روش کدگذاری نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد انجام شد. ابتدا متن کامل هر مصاحبه در نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ وارد شد و پژوهشگر با مطالعه چندباره متن‌ها، درک کلی از محتوای داده‌ها به دست آورد. سپس کدگذاری باز به‌صورت خطبه‌خط و بندبند انجام شد. در این مرحله، واحدهای معنایی مرتبط با مدیریت آموزشی، مفهوم بازده، مشکلات مدارس، عوامل اثرگذار، اقدامات مدیریتی و پیامدهای مورد انتظار شناسایی و برای هر واحد معنایی یک کد اولیه اختصاص داده شد. در نام‌گذاری کدها تا حد امکان از واژگان و تعابیر مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا ارتباط کدها با داده‌های اصلی حفظ شود. کدهای مشابه از طریق فرایند مقایسه مداوم با یکدیگر ادغام شدند و کدهای دارای تفاوت مفهومی به‌صورت مستقل باقی ماندند. ویژگی‌ها و ابعاد هر مفهوم نیز از طریق بررسی شباهت‌ها، تفاوت‌ها، شدت، تکرار و شرایط ظهور آن در مصاحبه‌های مختلف مشخص شد.

پس از شکل‌گیری مفاهیم اولیه، کدگذاری محوری انجام شد. در این مرحله، کدها و مفاهیم پراکنده بر اساس قرابت معنایی در قالب زیرمقوله‌ها و مقولات اصلی سازمان‌دهی شدند و روابط میان آن‌ها با استفاده از الگوی پارادایمی استراوس و کوربین مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس این الگو، پدیده محوری پژوهش، شرایط علی ایجادکننده آن، بسترها و شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر تسهیل‌کننده یا بازدارنده، راهبردهای کنش و تعامل و پیامدهای حاصل از اجرای راهبردها شناسایی شدند. برای تعیین جایگاه هر مقوله، پرسش‌هایی درباره علت شکل‌گیری پدیده، بستری که پدیده در آن رخ می‌دهد، عوامل مؤثر بر شدت یا ضعف آن، اقداماتی که کنشگران انجام می‌دهند و نتایج حاصل از این اقدامات مطرح شد. مقایسه مستمر میان مصاحبه‌ها، کدها و مقولات موجب شد مرزهای مفهومی مقولات روشن‌تر و روابط میان آن‌ها دقیق‌تر شود.

در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌ای که بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی را داشت و می‌توانست سایر مقولات را در یک چارچوب منسجم سازمان دهد، به‌عنوان مقوله هسته انتخاب شد. سپس ارتباط شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها با مقوله هسته بررسی و روایت نظری پژوهش تدوین شد. اعتبار روابط پیشنهادی از طریق بازگشت مکرر به متن مصاحبه‌ها، مقایسه موارد تأییدکننده و موارد متفاوت و بررسی میزان پوشش داده‌ها توسط مدل ارزیابی شد. در تمام مراحل تحلیل، یادداشت‌های نظری و عملیاتی نوشته شدند. یادداشت‌های نظری برای ثبت برداشت‌ها، فرضیه‌های موقت و روابط احتمالی میان مفاهیم و یادداشت‌های عملیاتی برای ثبت تصمیم‌های مربوط به نحوه ادامه نمونه‌گیری، اصلاح پرسش‌های مصاحبه و مدیریت فرایند تحلیل مورد استفاده قرار گرفتند. خروجی نهایی این مرحله، مدل اولیه مدیریت آموزشی بازده‌محور برای مدارس افغانستان بود که اجزای اصلی، روابط میان مؤلفه‌ها و مسیر دستیابی به پیامدهای مورد انتظار را نشان می‌داد.

داده‌های مرحله کمی پس از بررسی کامل بودن پرسشنامه‌ها و کدگذاری پاسخ‌ها، وارد نرم‌افزار آماری شدند. تحلیل کمی با محاسبه شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر آغاز شد. این شاخص‌ها برای توصیف ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و تعیین میزان تأیید هر مؤلفه، شاخص و بُعد مدل مورد استفاده قرار گرفتند. سپس پایایی درونی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل ابزار و هر یک از ابعاد آن محاسبه شد. برای بررسی توزیع داده‌ها از آزمون‌های کولموگروف-

اسمیرنوف و شاپیرو-ویلیک و همچنین شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد. با توجه به محدود بودن حجم نمونه، نتایج آزمون شاپیرو-ویلیک در کنار بررسی شاخص‌های توصیفی و الگوی توزیع پاسخ‌ها مبنای تصمیم‌گیری درباره استفاده از آزمون‌های پارامتریک یا ناپارامتریک قرار گرفت.

برای تعیین میزان تأیید مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل، میانگین مشاهده‌شده هر گویه و هر بُعد با مقدار متوسط نظری مقیاس، یعنی عدد سه، مقایسه شد. در صورت برقرار بودن مفروضه نرمال بودن، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و در صورت نقض این مفروضه، از آزمون ناپارامتریک ویلکاکسون استفاده شد. مؤلفه‌هایی که میانگین آن‌ها به‌طور معناداری بالاتر از مقدار متوسط نظری بود، از دیدگاه خبرگان مورد تأیید تلقی شدند. برای مقایسه و رتبه‌بندی اهمیت ابعاد و مؤلفه‌های مدل نیز، متناسب با ویژگی‌های داده‌ها، از آزمون فریدمن استفاده شد. میزان هماهنگی دیدگاه خبرگان درباره مؤلفه‌های مدل با توجه به پراکندگی پاسخ‌ها و ضریب توافق کندال ارزیابی شد. نتایج تحلیل کمی برای بازنگری مدل اولیه به کار رفت؛ به‌گونه‌ای که گویه‌ها یا مؤلفه‌های دارای ابهام، اهمیت پایین یا توافق ناکافی خبرگان مجدداً بررسی و در صورت ضرورت اصلاح، ادغام یا حذف شدند.

در مرحله نهایی، یافته‌های کیفی و کمی با روش اتصال و ادغام متوالی تلفیق شدند. در این فرایند، یافته‌های کیفی مبنای ساخت پرسشنامه و تعیین مؤلفه‌های قابل ارزیابی قرار گرفتند و نتایج کمی میزان تأیید و اهمیت مؤلفه‌های استخراج‌شده را مشخص کردند. موارد همگرایی میان نتایج دو مرحله به‌عنوان شواهد حمایت‌کننده از مدل و موارد اختلاف به‌عنوان زمینه‌ای برای بازنگری در تعریف مفاهیم یا روابط میان مقولات در نظر گرفته شدند. مدل نهایی پس از اعمال اصلاحات مبتنی بر قضاوت خبرگان، شامل پدیده محوری مدیریت آموزشی بازده‌محور، شرایط علی، عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای اجرایی و پیامدهای مورد انتظار تدوین شد. بدین ترتیب، اعتبار مدل نه بر اساس تعمیم آماری به جمعیت گسترده، بلکه بر پایه اشباع نظری داده‌های کیفی، انسجام روابط مفهومی، قابلیت اعتماد فرایند تحلیل و میزان توافق و تأیید خبرگان ارزیابی شد.

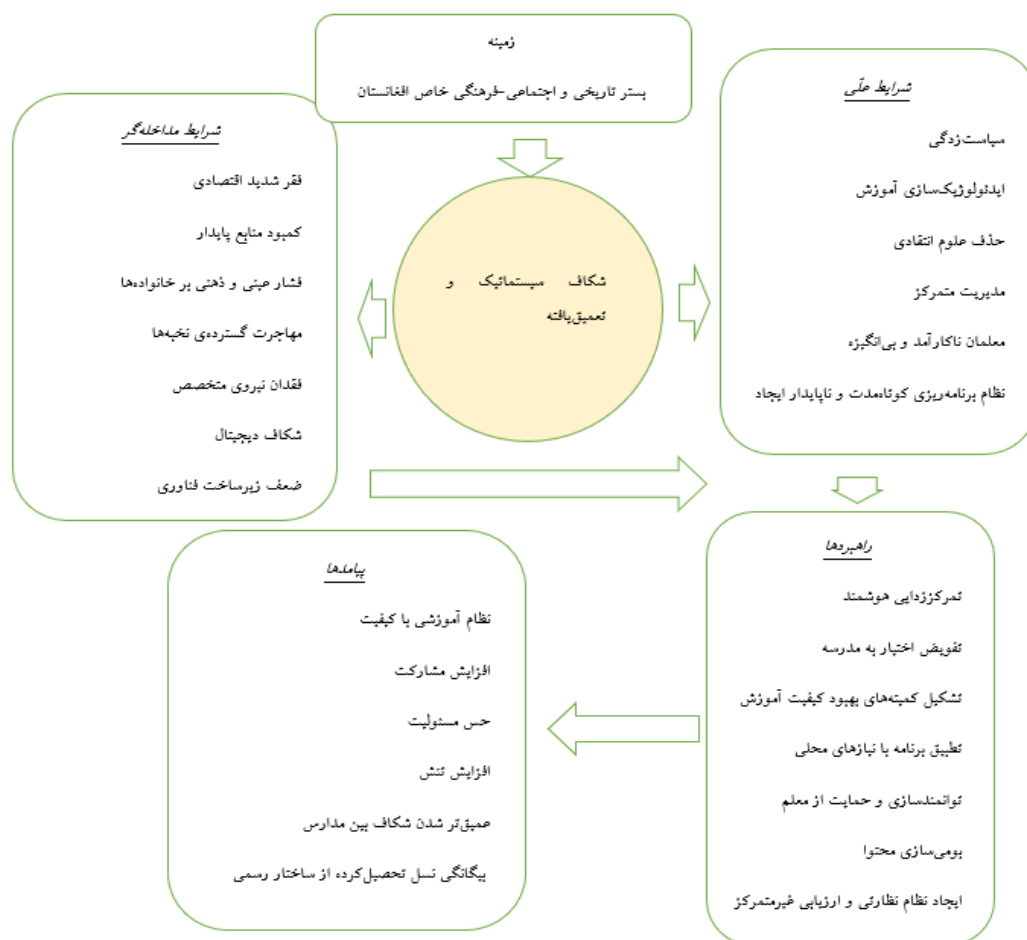
یافته‌ها

در مرحله کیفی پژوهش، ۱۴ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش، مدیریت، علوم اجتماعی، حقوق، علوم سیاسی و مطالعات فرهنگی مشارکت داشتند. از نظر سطح تحصیلات، ۱۱ نفر معادل ۷۸۶ درصد دارای مدرک دکتری، ۲ نفر معادل ۱۴۳ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱ نفر معادل ۷۰۱ درصد دانشجوی دوره دکتری بود. از نظر موقعیت حرفه‌ای، ۷ نفر معادل ۵۰۰ درصد در جایگاه استاد دانشگاه، ۴ نفر معادل ۲۸۶ درصد در سمت‌های مدیریتی و اجرایی در مدارس، دانشگاه‌ها یا نهادهای آموزشی و فرهنگی، ۲ نفر معادل ۱۴۳ درصد به‌عنوان پژوهشگر و ۱ نفر معادل ۷۰۱ درصد به‌عنوان عضو اکادمی علوم افغانستان فعالیت داشتند. تنوع تخصصی مشارکت‌کنندگان شامل علوم تربیتی، مدیریت دولتی، مدیریت آموزشی، جامعه‌شناسی، حقوق خصوصی و عمومی، علوم سیاسی، ادبیات فارسی، تفسیر قرآن و علوم اسلامی بود. این تنوع موجب شد پدیده مدیریت آموزشی بازده‌محور از منظرهای آموزشی، مدیریتی، اجتماعی، فرهنگی، حقوقی و سیاست‌گذاری بررسی شود. مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و در مصاحبه‌های پایانی، مفهوم یا رابطه جدیدی که موجب تغییر اساسی در ساختار مقولات شود، به دست نیامد.

جدول ۱. الگوی پارادایمی مدیریت آموزشی بازده‌محور برای مدارس افغانستان بر اساس یافته‌های کیفی

بخش الگوی پارادایمی	مقوله اصلی	مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج‌شده	تبیین جایگاه مقوله در مدل
شرایط علی	عوامل ساختاری، سیاسی و مدیریتی ایجادکننده ناکارآمدی آموزشی	سیاست‌زدگی؛ ایدئولوژیک‌سازی آموزش؛ حذف علوم انتقادی؛ مدیریت متمرکز؛ معلمان ناکارآمد و بی‌انگیزه؛ غلبه نظام برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و ناپایدار	این شرایط به‌عنوان عوامل مستقیم شکل‌گیری و تداوم مسئله محوری عمل می‌کنند و ظرفیت مدارس را برای دستیابی به بازده آموزشی مطلوب کاهش می‌دهند.
زمینه	بستر تاریخی، اجتماعی و فرهنگی خاص افغانستان	ویژگی‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی خاص جامعه افغانستان	مدیریت آموزشی بازده‌محور در خلأ شکل نمی‌گیرد و نحوه تعریف بازده، انتخاب راهبردها و امکان اجرای آن‌ها تحت تأثیر ساختار اجتماعی، پیشینه تاریخی، ارزش‌های فرهنگی و ویژگی‌های محلی افغانستان قرار دارد.

پدیده محوری	شکاف سیستماتیک و تعمیق یافته	شکل‌گیری و بازتولید نابرابری‌های پایدار در دسترسی به فرصت‌های آموزشی، کیفیت آموزش، منابع، امکانات و نتایج مدارس	پدیده محوری نشان‌دهنده مسئله بنیادینی است که مدل درصد تبیین و مدیریت آن است. این شکاف صرفاً یک تفاوت مقطعی میان مدارس نیست، بلکه در ساختارها و رویه‌های نظام آموزشی تثبیت شده و در گذر زمان عمیق‌تر شده است.
شرایط مداخله‌گر	محدودیت‌های اقتصادی، انسانی، اجتماعی و فناورانه	فقر شدید اقتصادی؛ کمبود منابع پایدار؛ فشار محیطی و ذهنی بر خانواده‌ها؛ مهاجرت گسترده نخبگان؛ فقدان نیروی متخصص؛ شکاف دیجیتال؛ ضعف زیرساخت فناوری	این عوامل می‌توانند رابطه میان شرایط علی، راهبردهای مدیریتی و پیامدهای مدل را تقویت یا تضعیف کنند. شدت این محدودیت‌ها بر امکان اجرای راهبردهای بازده‌محور و میزان موفقیت مدارس اثر می‌گذارد.
راهبردها	اقدامات مدیریتی برای استقرار مدیریت آموزشی بازده‌محور	تمرکززدایی هوشمند؛ تفویض اختیار به مدرسه؛ تشکیل کمیته‌های بهبود کیفیت آموزش؛ تطبیق برنامه با نیازهای محلی؛ توانمندسازی و حمایت از معلم؛ بومی‌سازی محتوا؛ ایجاد نظام نظارتی و ارزیابی غیرمتمرکز	این راهبردها بر افزایش اختیار و پاسخ‌گویی مدرسه، انطباق برنامه‌ها با نیازهای محلی، تقویت ظرفیت حرفه‌ای معلمان و انتقال نظام ارزیابی از کنترل متمرکز به نظارت مشارکتی و نتیجه‌محور تأکید دارند.
پیامدها	پیامدهای مثبت و مخاطر احتمالی اجرای مدل	شکل‌گیری نظام آموزشی با کیفیت؛ افزایش مشارکت؛ تقویت حس مسئولیت؛ افزایش تنش؛ عمیق‌تر شدن شکاف میان مدارس؛ بیگانگی نسل تحصیل کرده از ساختار رسمی	اجرای هماهنگ، عادلانه و برخورداری از پشتیبانی منابع می‌تواند به ارتقای کیفیت، مشارکت و مسئولیت‌پذیری منجر شود؛ باین حال، اجرای نامتوازن یا ناقص راهبردها ممکن است تنش‌ها، شکاف میان مدارس و فاصله نسل تحصیل کرده از ساختار رسمی را افزایش دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

نتایج تحلیل کیفی نشان داد که «شکاف سیستماتیک و تعمیق یافته» مقوله محوری مدل مدیریت آموزشی بازده محور برای مدارس افغانستان است. بر اساس دیدگاه مشارکت کنندگان، تفاوت‌های موجود میان مدارس از نظر کیفیت تدریس، دسترسی به نیروی انسانی متخصص، منابع آموزشی، فناوری، میزان اختیار مدیریتی و فرصت‌های یادگیری، صرفاً پیامد تفاوت‌های فردی یا محلی نیست، بلکه ریشه در ساختارهای تثبیت شده نظام آموزشی دارد. سیاست‌زدگی، ایدئولوژیک‌سازی آموزش، محدود شدن علوم انتقادی، تمرکز تصمیم‌گیری در سطوح بالای اداری، ناکارآمدی و بی‌انگیزگی بخشی از معلمان و ناپایداری برنامه‌ریزی آموزشی، به عنوان مهم‌ترین شرایط علی شکل‌گیری این پدیده شناسایی شدند. این شرایط در بستر تاریخی، اجتماعی و فرهنگی خاص افغانستان عمل می‌کنند؛ از این رو، الگوبرداری مستقیم از مدل‌های مدیریت آموزشی سایر کشورها بدون توجه به اقتضائات محلی، نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای مدارس افغانستان باشد. افزون بر این، فقر اقتصادی، ناپایداری منابع مالی، فشارهای محیطی و ذهنی وارد شده بر خانواده‌ها، مهاجرت نخبگان، کمبود نیروی متخصص، شکاف دیجیتال و ضعف زیرساخت فناوری، به عنوان شرایط مداخله‌گر، دامنه و شدت اثرگذاری راهبردهای مدیریتی را تعیین می‌کنند. در پاسخ به این وضعیت، تمرکززدایی هوشمند، تفویض اختیار متناسب با ظرفیت مدارس، تشکیل کمیته‌های بهبود کیفیت، انطباق برنامه‌های آموزشی با نیازهای محلی، حمایت حرفه‌ای از معلمان، بومی‌سازی محتوای آموزشی و استقرار ارزیابی غیرمتمرکز به عنوان راهبردهای اصلی مدل استخراج شدند. یافته‌ها همچنین نشان داد که پیامدهای مدل ماهیتی دوگانه دارند. اجرای هماهنگ راهبردها در کنار تأمین منابع، نظارت مؤثر و رعایت عدالت آموزشی می‌تواند به شکل‌گیری نظام آموزشی باکیفیت، افزایش مشارکت ذی‌نفعان و تقویت حس مسئولیت منجر شود؛ اما اجرای نامتوازن تمرکززدایی یا واگذاری اختیار بدون تأمین ظرفیت‌های لازم ممکن است افزایش تنش، عمیق‌تر شدن شکاف میان مدارس و بیگانگی نسل تحصیل کرده از ساختار رسمی را به دنبال داشته باشد. بنابراین، بازده محوری در مدل پیشنهادی صرفاً به افزایش نتایج کمی یا عملکرد تحصیلی محدود نیست، بلکه دستیابی هم‌زمان به کیفیت، عدالت، مشارکت، پاسخ‌گویی، تناسب محلی و پایداری را دربر می‌گیرد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و نتایج بررسی نرمال بودن ابعاد مدل

بُعد مدل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی	آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
شرایط علی	۱۴	۴.۳۴	۰.۲۹	۳.۹۵	۴.۹۵	۰.۵۴	-۰.۱۰	۰.۹۵	۰.۶۰۳
زمینه	۱۴	۴.۱۳	۰.۲۹	۳.۶۱	۴.۷۹	۰.۲۹	۱.۷۹	۰.۹۳	۰.۳۲۰
پدیده محوری	۱۴	۴.۲۰	۰.۲۹	۳.۷۸	۴.۷۴	۰.۳۱	-۰.۷۲	۰.۹۷	۰.۸۳۷
شرایط مداخله‌گر	۱۴	۴.۳۴	۰.۳۰	۳.۸۵	۴.۸۹	۰.۳۶	-۰.۲۴	۰.۹۷	۰.۸۲۹
راهبردها	۱۴	۴.۶۴	۰.۲۵	۴.۲۲	۴.۹۵	-۰.۴۵	-۰.۶۸	۰.۹۳	۰.۲۸۸
پیامدها	۱۴	۴.۵۰	۰.۲۹	۳.۹۳	۴.۹۵	-۰.۲۶	۰.۱۳	۰.۹۵	۰.۴۹۰
کل مدل	۱۴	۴.۳۶	۰.۲۸	۳.۸۹	۴.۸۸	۰.۱۰	-۰.۱۷	۰.۹۹	۰.۹۹۵

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین تمامی ابعاد مدل از نقطه متوسط نظری مقیاس پنج‌درجه‌ای، یعنی مقدار ۳.۰۰، بالاتر بود. بیشترین میانگین به بُعد راهبردها با میانگین ۴.۶۴ و انحراف معیار ۰.۲۵ اختصاص داشت. پس از آن، پیامدها با میانگین ۴.۵۰ و شرایط مداخله‌گر با میانگین ۴.۳۴ قرار گرفتند. شرایط علی نیز میانگین ۴.۳۴ داشت و میانگین پدیده محوری و زمینه به ترتیب برابر با ۴.۲۰ و ۴.۱۳ بود. میانگین کل مدل برابر با ۴.۳۶ و انحراف معیار آن ۰.۲۸ به دست آمد که نشان می‌دهد خبرگان در مجموع، تناسب و اهمیت بالایی برای ساختار پیشنهادی مدل قائل بوده‌اند. پایین بودن انحراف معیار ابعاد، به‌ویژه در بُعد راهبردها، نشان‌دهنده تمرکز پاسخ‌ها و همگرایی نسبی دیدگاه خبرگان بود. مقادیر چولگی تمامی ابعاد در فاصله -۱.۰۰ تا ۱.۰۰ قرار داشت و مقادیر کشیدگی نیز، به‌جز مقدار مثبت ۱.۷۹ برای بُعد زمینه، در دامنه نزدیک به صفر قرار گرفت. علاوه بر این، سطح معناداری آزمون شاپیرو-ویلک برای تمام ابعاد و امتیاز کل مدل بیشتر از ۰.۰۵ بود. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رد نشد و استفاده از آزمون پارامتریک تی-تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین ابعاد مدل با میانگین نظری مقیاس امکان‌پذیر بود.

جدول ۳. شاخص‌های روایی محتوایی و پایایی درونی ابزار اعتبارسنجی مدل

بُعد مدل	تعداد گویه‌ها	میانگین نسبت روایی محتوایی	میانگین شاخص روایی محتوایی	دامنه همبستگی اصلاح‌شده گویه با بُعد	آلفای کرونباخ
شرایط علی	۱۲	۰.۸۳	۰.۹۲	۰.۵۶ تا ۰.۷۹	۰.۹۱
زمینه	۴	۰.۷۹	۰.۸۹	۰.۴۸ تا ۰.۷۲	۰.۸۴
پدیده محوری	۵	۰.۸۱	۰.۹۱	۰.۵۱ تا ۰.۷۶	۰.۸۷
شرایط مداخله‌گر	۱۴	۰.۸۶	۰.۹۴	۰.۵۸ تا ۰.۸۳	۰.۹۳
راهبردها	۱۴	۰.۸۹	۰.۹۶	۰.۶۱ تا ۰.۸۶	۰.۹۴
پیامدها	۱۲	۰.۸۴	۰.۹۳	۰.۵۴ تا ۰.۸۱	۰.۹۰
کل پرسشنامه	۶۱	۰.۸۴	۰.۹۳	۰.۴۸ تا ۰.۸۶	۰.۹۶

بر اساس نتایج جدول ۳، پرسشنامه محقق‌ساخته اعتبارسنجی مدل از روایی محتوایی و پایایی درونی مطلوبی برخوردار بود. میانگین نسبت روایی محتوایی برای ابعاد مختلف در فاصله ۰.۷۹ تا ۰.۸۹ قرار گرفت و مقدار آن برای کل پرسشنامه برابر با ۰.۸۴ بود. این نتیجه نشان داد که خبرگان، گویه‌های تدوین‌شده را برای سنجش ابعاد مدل ضروری ارزیابی کرده‌اند. میانگین شاخص روایی محتوایی ابعاد نیز بین ۰.۸۹ و ۰.۹۶ متغیر بود و مقدار کل آن ۰.۹۳ به دست آمد. بیشترین شاخص روایی محتوایی به بُعد راهبردها با مقدار ۰.۹۶ اختصاص داشت که بیانگر وضوح، تناسب و ارتباط بالای گویه‌های این بُعد با مفهوم مدیریت آموزشی بازده‌محور بود. دامنه همبستگی اصلاح‌شده هر گویه با امتیاز بُعد مربوط به آن از ۰.۴۸ تا ۰.۸۶ متغیر بود و تمامی ضرایب در دامنه قابل‌قبول قرار داشتند؛ بنابراین، هیچ گویه‌ای به دلیل ارتباط ضعیف با بُعد مربوط به خود حذف نشد. ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد از ۰.۸۴ برای بُعد زمینه تا ۰.۹۴ برای بُعد راهبردها متغیر بود و ضریب آلفای کل پرسشنامه برابر با ۰.۹۶ به دست آمد. این ضرایب نشان‌دهنده هماهنگی درونی بالا میان گویه‌ها و قابلیت اعتماد مناسب ابزار برای ارزیابی مدل پیشنهادی بود. در مجموع، نتایج روایی و پایایی نشان داد که گویه‌های حاصل از مرحله کیفی توانسته‌اند ابعاد نظری مدل را به‌صورت منسجم و قابل‌اندازه‌گیری بازنمایی کنند.

جدول ۴. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای ارزیابی اعتبار ابعاد مدل در مقایسه با مقدار نظری ۳.۰۰

بُعد مدل	میانگین	تفاوت میانگین با آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد پایین فاصله اطمینان ۹۵ درصد	حد بالای فاصله اطمینان ۹۵ درصد	نتیجه
شرایط علی	۴.۳۴	۱.۳۴	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۱.۱۷	۱.۵۰	تأیید شد
زمینه	۴.۱۳	۱.۱۳	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۰.۹۶	۱.۲۹	تأیید شد
پدیده محوری	۴.۲۰	۱.۲۰	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۱.۰۴	۱.۳۷	تأیید شد
شرایط مداخله‌گر	۴.۳۴	۱.۳۴	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۱.۱۷	۱.۵۲	تأیید شد
راهبردها	۴.۶۴	۱.۶۴	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۱.۵۰	۱.۷۸	تأیید شد
پیامدها	۴.۵۰	۱.۵۰	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۱.۳۳	۱.۶۷	تأیید شد
کل مدل	۴.۳۶	۱.۳۶	۱۳	کمتر از ۰.۰۰۱	۱.۲۰	۱.۵۲	تأیید شد

نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای در جدول ۴ نشان داد که میانگین تمامی ابعاد مدل به‌طور معناداری بیشتر از مقدار متوسط نظری ۳۰۰ بود. مقدار آماره تی برای شرایط علی برابر با ۱۶۹۸، برای زمینه برابر با ۱۴۷۸، برای پدیده محوری برابر با ۱۵۵۲، برای شرایط مداخله‌گر برابر با ۱۶۶۹، برای راهبردها برابر با ۲۵۰۳ و برای پیامدها برابر با ۱۹۲۷ به دست آمد. سطح معناداری تمامی آزمون‌ها کمتر از ۰۰۰۱ بود؛ از این‌رو، فرض برابری میانگین ابعاد مدل با سطح متوسط رد شد. بیشترین تفاوت میانگین با مقدار نظری به بُعد راهبردها اختصاص داشت؛ به‌طوری‌که میانگین این بُعد ۱۶۴ واحد بالاتر از مقدار نظری بود و فاصله اطمینان ۹۵ درصد این تفاوت بین ۱۵۰ و ۱۷۸ قرار گرفت. این یافته نشان داد که خبرگان، تمرکززدایی هوشمند، تفویض اختیار به مدارس، تشکیل کمیته‌های بهبود کیفیت، تطبیق برنامه با نیازهای محلی، توانمندسازی معلمان، بومی‌سازی محتوا و ایجاد ارزیابی غیرمتمرکز را عناصر بسیار ضروری مدل دانسته‌اند. بُعد پیامدها نیز با تفاوت میانگین ۱۵۰ در سطح بالایی تأیید شد. میانگین کل مدل برابر با ۴۳۶ بود و تفاوت آن با مقدار نظری ۱۳۶ به دست آمد. مقدار تی کل مدل برابر با ۱۸۴۴ و سطح معناداری آن کمتر از ۰۰۰۱ بود. افزون بر این، حد پایین فاصله اطمینان تمامی ابعاد بیشتر از صفر بود؛ بنابراین، برتری میانگین ابعاد نسبت به سطح متوسط با اطمینان آماری تأیید شد. بر این اساس، همه ابعاد استخراج‌شده از مرحله کیفی در فرایند اعتبارسنجی کمی حفظ شدند و هیچ‌یک از ابعاد اصلی مدل به دلیل تأیید ناکافی حذف نشد.

جدول ۵. رتبه‌بندی ابعاد مدل بر اساس آزمون فریدمن و میزان توافق خبرگان

بُعد مدل	میانگین رتبه	رتبه نهایی
راهبردها	۵.۷۵	۱
پیامدها	۵.۰۴	۲
شرایط علی	۳.۵۷	۳.۵
شرایط مداخله‌گر	۳.۵۷	۳.۵
پدیده محوری	۱.۷۹	۵
زمینه	۱.۲۹	۶
شاخص آزمون	مقدار	
تعداد خبرگان	۱۴	
آماره خی‌دو فریدمن	۶۱.۷۲	
درجه آزادی	۵	
سطح معناداری	کمتر از ۰۰۰۱	
ضریب توافق کندال	۰.۸۸	

نتایج جدول ۵ نشان داد که میان رتبه ابعاد شش‌گانه مدل تفاوت معناداری وجود داشت. آماره خی‌دو فریدمن برابر با ۶۱.۷۲ با ۵ درجه آزادی به دست آمد و سطح معناداری آن کمتر از ۰۰۰۱ بود. بنابراین، خبرگان برای ابعاد مدل اهمیت یکسانی قائل نبودند. بُعد راهبردها با میانگین رتبه ۵.۷۵ در جایگاه نخست قرار گرفت و مهم‌ترین بخش مدل ارزیابی شد. این نتیجه بیانگر آن است که از دیدگاه خبرگان، اعتبار عملی مدل بیش از هر چیز به چگونگی تبدیل شناخت مسائل و عوامل زمینه‌ای به اقدامات مدیریتی مشخص وابسته است. بُعد پیامدها با میانگین رتبه ۵.۰۴ در جایگاه دوم قرار گرفت و نشان داد که دستیابی به کیفیت، مشارکت و مسئولیت‌پذیری و نیز پیشگیری از پیامدهای نامطلوب، یکی از معیارهای اساسی ارزیابی کارآمدی مدل است. شرایط علی و شرایط مداخله‌گر هر دو با میانگین رتبه ۳.۵۷ در جایگاه مشترک سوم قرار گرفتند. برابری نسبی رتبه این دو بُعد نشان می‌دهد که خبرگان هم عوامل ساختاری و مدیریتی مولد ناکارآمدی و هم محدودیت‌های اقتصادی، انسانی و فناورانه مؤثر بر اجرای مدل را دارای اهمیت مشابه دانسته‌اند. پدیده محوری با میانگین رتبه ۱.۷۹ در جایگاه پنجم و زمینه با میانگین رتبه ۱.۲۹ در جایگاه ششم قرار گرفت. رتبه پایین‌تر این دو بُعد به معنای رد یا کم‌اهمیت بودن آن‌ها نیست، زیرا میانگین مطلق هر دو بُعد به‌طور معناداری بیشتر از مقدار نظری بود؛ بلکه این رتبه‌بندی نشان می‌دهد که خبرگان در مقایسه نسبی، راهبردهای اجرایی و پیامدهای حاصل از آن‌ها

را در فرایند استقرار مدل فوری تر و تعیین کننده تر ارزیابی کرده اند. ضریب توافق کندال برابر با ۰.۸۸ بود که از توافق بسیار بالای خبرگان در رتبه بندی ابعاد حکایت داشت. در نتیجه، ساختار مدل نه تنها از نظر میانگین امتیازات تأیید شد، بلکه درباره اولویت نسبی اجزای آن نیز هماهنگی قابل توجهی میان ارزیابان وجود داشت.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه و اعتباریابی مدل مدیریت آموزشی بازده محور برای مدارس افغانستان انجام شد و یافته ها نشان داد که مدیریت آموزشی بازده محور در این بستر، پدیده های چندسطحی و وابسته به تعامل عوامل سیاسی، مدیریتی، اقتصادی، فرهنگی، انسانی و فناورانه است. نتایج مرحله کیفی در قالب الگوی پارادایمی نظریه داده بنیاد نشان داد که «شکاف سیستماتیک و تعمیق یافته» مقوله محوری مدل را تشکیل می دهد و سیاست زدگی، ایدئولوژیک سازی آموزش، حذف یا محدود سازی علوم انتقادی، مدیریت متمرکز، ناکارآمدی و بی انگیزگی بخشی از معلمان و غلبه برنامه ریزی کوتاه مدت و ناپایداری، از مهم ترین شرایط علی شکل گیری این پدیده هستند. زمینه تاریخی، اجتماعی و فرهنگی خاص افغانستان نیز بستری را ایجاد کرده است که در آن، این عوامل می توانند به بازتولید نابرابری و کاهش بازده مدارس منجر شوند. همچنین، فقر اقتصادی، کمبود منابع پایدار، فشارهای محیطی و روانی بر خانواده ها، مهاجرت نخبگان، کمبود نیروی متخصص، شکاف دیجیتال و ضعف زیرساخت های فناوری به عنوان شرایط مداخله گر شناسایی شدند. در مقابل، تمرکززدایی هوشمند، تفویض اختیار به مدرسه، تشکیل کمیته های بهبود کیفیت، انطباق برنامه ها با نیازهای محلی، توانمندسازی و حمایت از معلمان، بومی سازی محتوا و ایجاد نظام نظارت و ارزیابی غیرمتمرکز، راهبردهای اصلی مدل را تشکیل دادند. اجرای این راهبردها می تواند به افزایش کیفیت آموزش، مشارکت و مسئولیت پذیری منجر شود، هرچند اجرای نامتوازن آن ها ممکن است تنش و شکاف میان مدارس را تشدید کند.

قرار گرفتن شکاف سیستماتیک و تعمیق یافته در مرکز مدل نشان می دهد که ناکارآمدی مدارس افغانستان را نمی توان صرفاً به کمبود منابع یا ضعف عملکرد افراد تقلیل داد. این شکاف نتیجه انباشت و تعامل مجموعه ای از نابرابری های ساختاری، فرهنگی، جنسیتی، جغرافیایی و سازمانی است که بر دسترسی به آموزش، کیفیت تدریس، امکانات مدرسه و نتایج یادگیری تأثیر می گذارند. این یافته با دیدگاه های نظری مربوط به بازتولید نابرابری در آموزش همسو است؛ زیرا نهاد آموزشی، در صورت نبود سیاست های جبرانی و سازوکارهای عادلانه، می تواند سرمایه فرهنگی و امتیازهای گروه های برخوردار را بازتولید کند و تفاوت های اولیه دانش آموزان را به تفاوت های پایدار آموزشی تبدیل سازد (Ershadi, 2025; Jæger, 2022). همچنین، شناسایی نابرابری جنسیتی و محدودیت های اجتماعی به عنوان بخشی از بستر نظام آموزشی افغانستان با یافته هایی همخوانی دارد که عوامل اقتصادی، فرهنگی، امنیتی و سیاسی را در شکل گیری تفاوت فرصت های آموزشی دختران و پسران مؤثر دانسته اند (Saiq, 2023). از این رو، مدل بازده محور پیشنهادی صرفاً در پی افزایش میانگین عملکرد مدارس نیست، بلکه کاهش فاصله میان مدارس و گروه های اجتماعی را نیز بخشی از مفهوم بازده تلقی می کند.

یافته مربوط به سیاست زدگی و ایدئولوژیک سازی آموزش نیز بیانگر آن است که اهداف، محتوا و سازوکارهای مدیریتی مدارس افغانستان در دوره های مختلف تحت تأثیر تحولات سیاسی و ساختارهای ایدئولوژیک قرار گرفته اند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که نقش دستگاه های ایدئولوژیک را در شکل دهی به سیاست های آموزشی، برنامه های درسی و تعریف دانش معتبر در افغانستان برجسته کرده اند (Eslami & Ahmad Hossein, 2024). بررسی سیاست گذاری آموزشی در نهادهای دینی نیز نشان داده است که آموزش در افغانستان از شبکه پیچیده ای از بازیگران رسمی و غیررسمی، مراجع فرهنگی و ساختارهای قدرت تأثیر می پذیرد (Momeni & Tavakoli, 2018). علاوه بر این، تأثیر جهانی شدن بر ارزش ها، محتوای آموزشی و الگوهای فرهنگی نشان می دهد که نظام آموزشی افغانستان در معرض فشارهای متعارض محلی و جهانی قرار دارد (Totakhil, 2021). بنابراین، بازده محوری در این بستر باید از یک سو با ارزش ها و واقعیت های فرهنگی جامعه سازگار باشد و از سوی دیگر، امکان توسعه تفکر انتقادی، شایستگی های معاصر و مشارکت اجتماعی را فراهم کند.

نتایج همچنین نشان داد که مدیریت متمرکز و غلبه برنامه ریزی کوتاه مدت، از عوامل اصلی کاهش بازده آموزشی هستند. تمرکز بیش از حد تصمیم گیری در سطوح بالای اداری موجب می شود مدیران مدارس نتوانند متناسب با نیازهای دانش آموزان، وضعیت منابع، ویژگی های محلی و ظرفیت معلمان تصمیم گیری کنند. این یافته با مطالعات مدیریت آموزشی همخوان است که محدودیت اختیار مدیران، ابهام نقش ها، فاصله میان سیاست و اجرا و کمبود انعطاف سازمانی را از موانع اثربخشی مدارس دانسته اند (Dastfal, 2025).



(Javanbakht, 2020). همچنین، نقش مدیریت آموزشی در ایجاد محیط یادگیری مثبت، سازمان‌دهی منابع، هدایت معلمان و حمایت از موفقیت تحصیلی در مطالعات پیشین مورد تأکید قرار گرفته است (Esmaeili et al., 2024; Fathipour Mamoudan et al., 2024). بر این اساس، مدل پیشنهادی بر تمرکززدایی مطلق تأکید ندارد، بلکه مفهوم تمرکززدایی هوشمند را مطرح می‌کند؛ بدین معنا که اختیارات اجرایی و آموزشی باید به مدرسه واگذار شود، اما این واگذاری باید با تعیین استانداردها، پاسخ‌گویی، حمایت مالی و نظارت حرفه‌ای همراه باشد.

شناسایی بی‌انگیزی و ناکارآمدی معلمان به‌عنوان یکی از شرایط علی نیز نشان می‌دهد که بازده مدرسه مستقیماً به کیفیت و وضعیت حرفه‌ای نیروی انسانی وابسته است. کیفیت معلم در مدارس افغانستان با دانش تخصصی، توانایی تدریس، مدیریت کلاس، انگیزش، تعهد و دسترسی به فرصت‌های رشد حرفه‌ای ارتباط دارد (Amini, 2024). همچنین، تجربه اصلاح تربیت معلم در افغانستان حاکی از آن است که تغییر آموزشی در این کشور با چالش‌هایی مانند ناپایداری برنامه‌ها، کمبود منابع، ضعف ظرفیت نهادی و دشواری رهبری تغییر مواجه است (Wardak, 2022). تأثیر شیوه‌های مدیریت منابع انسانی بر عملکرد ادراک‌شده کارکنان نیز نشان می‌دهد که گزینش، آموزش، ارزیابی، حمایت و جبران خدمات می‌تواند رفتار حرفه‌ای معلمان را تقویت یا تضعیف کند (Faqeerzai et al., 2020). از این‌رو، تأکید مدل بر توانمندسازی و حمایت از معلم با شواهد موجود همسو است و نشان می‌دهد که ارزیابی عملکرد معلمان بدون فراهم کردن آموزش، منابع، امنیت شغلی و حمایت حرفه‌ای نمی‌تواند به بهبود پایدار منجر شود.

شرایط مداخله‌گر استخراج‌شده در پژوهش، به‌ویژه فقر، کمبود منابع، مهاجرت نخبگان و فقدان نیروی متخصص، نقش تعیین‌کننده محیط بیرونی را در عملکرد مدارس نشان می‌دهند. ارتباط میان توسعه سرمایه انسانی و وضعیت اقتصادی کشور در مطالعات پیشین تأیید شده است و آموزش باکیفیت یکی از منابع اساسی رشد اقتصادی و توسعه اجتماعی به شمار می‌رود (Baktymbet et al., 2021; Leoni, 2025). با این حال، داده‌های جهانی نیز نشان می‌دهد که افزایش مدت تحصیل بدون ارتقای یادگیری واقعی نمی‌تواند سرمایه انسانی مؤثری ایجاد کند (Angrist et al., 2021). در افغانستان، تداوم منازعه و خشونت، افزون بر تخریب زیرساخت‌ها، به مهاجرت نیروهای متخصص، وقفه در آموزش، کاهش امنیت روانی و تضعیف اعتماد عمومی منجر شده است (Sahar, 2026). مطالعات مربوط به پیامدهای سقوط دولت افغانستان نیز از اختلال در فعالیت‌های علمی، کاهش ظرفیت نهادی، مهاجرت استادان و ابهام در آینده آموزش خبر داده‌اند (Ahmadi, 2022; Alemi et al., 2025). بنابراین، بازده پایین مدارس فقط ناشی از ضعف مدیریت داخلی نیست و باید در ارتباط با محدودیت‌های کلان اقتصادی، سیاسی و اجتماعی تحلیل شود.

یافته مربوط به شکاف دیجیتال و ضعف زیرساخت فناوری نیز اهمیت فزاینده دسترسی عادلانه به ابزارهای یادگیری را آشکار می‌کند. استفاده از پلتفرم‌های یادگیری سیار می‌تواند در شرایط ناامنی، فاصله جغرافیایی یا محدودیت حضور در مدرسه، امکان استمرار آموزش را فراهم کند (Dawodi et al., 2023). با این حال، استفاده از فناوری زمانی به بهبود بازده منجر می‌شود که دانش‌آموزان و معلمان به اینترنت، تجهیزات، محتوای مناسب و سواد دیجیتال دسترسی داشته باشند. در غیر این صورت، فناوری می‌تواند فاصله میان مناطق و گروه‌های اجتماعی را عمیق‌تر کند. این موضوع با یافته اصلی پژوهش درباره ماهیت دوگانه پیامدهای مدل همخوان است؛ زیرا همان راهبردی که در یک مدرسه برخوردار موجب ارتقای کیفیت می‌شود، ممکن است در مدرسه‌ای فاقد زیرساخت به افزایش شکاف منجر شود. از این‌رو، شاخص‌های بازده باید عدالت دیجیتال و میزان بهره‌برداری واقعی از فناوری را نیز دربر گیرند.

نتایج اعتبارسنجی کمی نشان داد که همه ابعاد مدل از دیدگاه خبرگان در سطحی بالاتر از متوسط نظری قرار داشتند. میانگین کل مدل برابر با ۴.۳۶ بود و همه ابعاد با سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱ تأیید شدند. این نتیجه نشان می‌دهد که ساختار مفهومی استخراج‌شده از بخش کیفی، از انسجام و تناسب قابل‌قبولی برخوردار بوده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار برابر با ۰.۹۶ و ضرایب ابعاد بین ۰.۸۴ و ۰.۹۴ بود که بیانگر هماهنگی درونی مطلوب گویه‌ها است. شاخص‌های روایی محتوایی نیز نشان دادند که مؤلفه‌ها و گویه‌های پرسشنامه از نظر ضرورت، وضوح و تناسب مورد تأیید خبرگان قرار گرفته‌اند. این یافته با منطق مدیریت مبتنی بر نتایج همخوان است؛ زیرا در این رویکرد، اهداف، شاخص‌ها، مسئولیت‌ها و پیامدها باید در چارچوبی روشن و قابل‌ارزیابی سازمان‌دهی شوند (Bhattarai, 2020). همچنین، توجه هم‌زمان به ابعاد مختلف عملکرد با رویکردهای مدیریت و سنجش عملکرد همسو است که ارزیابی سازمان آموزشی را محدود به یک شاخص یا نتیجه نمی‌دانند (Särkkä, 2020).

در میان ابعاد مدل، راهبردها بیشترین میانگین و بالاترین رتبه را به دست آوردند. این نتیجه نشان می‌دهد که خبرگان، ارزش مدل را بیش از هر چیز در قابلیت تبدیل شناخت مسائل به اقدامات اجرایی می‌دانند. تمرکززدایی هوشمند، تفویض اختیار، کمیته‌های بهبود کیفیت، تطبیق برنامه‌ها با نیازهای محلی، حمایت از معلم، بومی‌سازی محتوا و ارزیابی غیرمتمرکز، عناصر عملیاتی مدل هستند. این نتیجه با رویکرد مدرسه پژوهش محور همسو است که بهبود کیفیت را مستلزم مشارکت معلمان، استفاده از شواهد و حل مسئله در سطح مدرسه می‌داند (Palar et al., 2023). همچنین، استقرار سازمان یادگیرنده در آموزش و پرورش به رهبری حمایتی، یادگیری جمعی، اشتراک دانش و انعطاف ساختاری نیاز دارد (Rasouli Tabar et al., 2024). اهمیت پژوهش برای شناخت مسائل بومی افغانستان نیز تأیید می‌کند که راهبردهای آموزشی باید از داده‌ها و تجارب محلی برخیزند و صرفاً اقتباس بیرونی نباشند (Yar, 2025).

تأکید مدل بر تطبیق برنامه‌ها با نیازهای محلی و بومی‌سازی محتوا با ضرورت حرکت به سوی آموزش شایستگی محور سازگار است. آموزش مبتنی بر شایستگی، نتایج یادگیری را بر اساس توانایی‌های واقعی و کاربردی تعریف می‌کند و میان آموزش، ارزیابی و نیازهای زندگی و کار پیوند برقرار می‌سازد (Alainati, 2021). مطالعات مربوط به دانشگاه و آموزش مهارت محور نیز بر اهمیت تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و آمادگی حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (Taghavi et al., 2023). در افغانستان نیز فاصله میان آموزش و مهارت‌های مورد نیاز اشتغال یکی از چالش‌های جدی شناخته شده است (Hashimi, 2020). بنابراین، بازده مدرسه نباید صرفاً بر قبولی، نمره یا حفظ مطالب استوار باشد، بلکه باید میزان دستیابی دانش آموزان به سواد پایه، توان حل مسئله، مهارت ارتباطی، سازگاری اجتماعی و آمادگی برای ادامه یادگیری را نشان دهد.

قرار گرفتن پیامدها در رتبه دوم نیز نشان می‌دهد که خبرگان بر نتایج عملی و اجتماعی مدل تأکید داشته‌اند. افزایش کیفیت آموزش، مشارکت و حس مسئولیت از پیامدهای مثبت مدل بود. این یافته با مطالعاتی همسو است که مشارکت ذی‌نفعان را عامل مهمی در پایداری برنامه‌های آموزشی و افزایش مسئولیت‌پذیری دانسته‌اند (Sadovska et al., 2025). همچنین، نقش نظارت و ارزیابی در بهبود کیفیت آموزش در افغانستان مورد تأکید قرار گرفته است (Wafa & Muhabat, 2026). تجربه تضمین کیفیت نیز نشان می‌دهد که وجود معیارها به‌تنهایی کافی نیست و ارزیابی باید به یادگیری سازمانی و اصلاح واقعی عملکرد منجر شود (Welch & Wahidyar, 2020). از این رو، نظام ارزیابی پیشنهادی باید از شکل بازرسی اداری فاصله گیرد و به سازوکاری برای تشخیص مشکل، ارائه بازخورد، حمایت از مدرسه و اصلاح مستمر تبدیل شود.

در عین حال، شناسایی افزایش تنش، عمیق‌تر شدن شکاف میان مدارس و بیگانگی نسل تحصیل کرده از ساختار رسمی به‌عنوان پیامدهای احتمالی، یافته‌ای مهم است. این نتیجه نشان می‌دهد که هر اصلاح مدیریتی الزاماً به پیامد مثبت منجر نمی‌شود. برای مثال، تفویض اختیار بدون تخصیص منابع کافی می‌تواند مسئولیت مدارس ضعیف را افزایش دهد، بدون آنکه ظرفیت پاسخ‌گویی آنان را تقویت کند. همچنین، اجرای برنامه‌های محلی بدون چارچوب عدالت و استانداردهای ملی ممکن است تفاوت کیفیت میان مدارس را تشدید کند. این برداشت با مطالعات مربوط به آموزش دختران در افغانستان همخوان است که بر ضرورت استفاده از راه‌حل‌های محلی، همراه با تضمین حقوق و کیفیت آموزش، تأکید دارند (Elkahlout et al., 2026). همچنین، عوامل انگیزشی و احساس محرومیت می‌توانند بهره‌وری آموزشی را کاهش دهند (Keshavarz Fatideh, 2024). در مقابل، حمایت مدرسه و روابط مثبت می‌تواند آثار محرومیت را تعدیل کنند و زمینه پیشرفت غیرمنتظره دانش آموزان کم‌برخوردار را فراهم آورند (Floiger et al., 2025).

در مجموع، مدل ارائه‌شده مدیریت آموزشی بازده محور را به‌عنوان فرایندی زمینه‌مند، مشارکتی، داده‌محور و عدالت‌مدار تبیین می‌کند. این مدل از منطق ساده ورودی - خروجی فراتر می‌رود و نشان می‌دهد که بازده مدرسه باید در ارتباط با کیفیت یادگیری، عدالت، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، ظرفیت حرفه‌ای معلمان و تناسب برنامه‌ها با نیازهای محلی سنجیده شود. مدل پیشنهادی همچنین میان مدیریت راهبردی، مدیریت عملکرد، توانمندسازی مدرسه و توسعه سرمایه انسانی پیوند برقرار می‌کند. این برداشت با الگوهای مدیریت راهبردی در نظام آموزشی افغانستان همخوان است که بر هماهنگی مأموریت، محیط، ساختار، منابع انسانی و ارزیابی تأکید کرده‌اند (Amini et al., 2024). همچنین، بازاندیشی آموزش در راستای توسعه پایدار مستلزم آن است که نظام آموزشی هم‌زمان به مهارت، عدالت، پایداری و ظرفیت اجتماعی توجه کند (Fung & Hosseini, 2023). بنابراین، اعتبار مدل حاضر در آن است که به‌جای ارائه نسخه‌ای یکسان برای همه مدارس، چارچوبی برای تصمیم‌گیری متناسب با تفاوت‌های منطقه‌ای و ظرفیت‌های محلی فراهم می‌کند. این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. مرحله کیفی بر دیدگاه ۱۴ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران استوار بود و اگرچه نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت، دیدگاه‌های برخی گروه‌های مهم، از جمله معلمان مدارس دورافتاده، دانش‌آموزان، والدین، مدیران زن و نمایندگان جوامع محلی، به‌صورت

مستقیم در تحلیل وارد نشد. مرحله کمی نیز با تعداد محدودی از خبرگان انجام شد و هدف آن اعتبارسنجی تخصصی مدل بود؛ بنابراین، یافته‌های کمی را نمی‌توان به‌عنوان تعمیم آماری به همه مدارس افغانستان تلقی کرد. حساسیت شرایط سیاسی و اجتماعی افغانستان، دشواری دسترسی به مشارکت‌کنندگان در مناطق مختلف و تفاوت شدید مدارس از نظر امنیت، منابع، جنسیت دانش‌آموزان، موقعیت جغرافیایی و وابستگی سازمانی نیز امکان بررسی همه تنوع‌های موجود را محدود کرد. افزون بر این، داده‌ها مبتنی بر مصاحبه و پرسشنامه بودند و شاخص‌های عینی مانند عملکرد تحصیلی، ترک تحصیل، حضور دانش‌آموزان، بودجه مدرسه و کیفیت تدریس به‌صورت میدانی و طولی سنجیده نشدند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مدل حاضر در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تری از مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مسئولان محلی بررسی شود و تفاوت‌های آن در مدارس شهری، روستایی، دولتی، خصوصی، دینی، دخترانه و پسرانه مقایسه گردد. استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌تواند روابط میان شرایط علی، عوامل زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها را در جامعه آماری گسترده‌تری آزمون کند. همچنین، اجرای مطالعات طولی و نیمه‌آزمایشی برای بررسی اثر واقعی مؤلفه‌های مدل بر کیفیت تدریس، یادگیری، مشارکت، ترک تحصیل و عدالت آموزشی ضروری است. پژوهشگران می‌توانند نسخه‌های منطقه‌ای مدل را با توجه به تفاوت‌های زبانی، فرهنگی و اقتصادی استان‌های افغانستان تدوین و مقایسه کنند. بررسی نقش جنسیت، امنیت، سرمایه اجتماعی، اعتماد نهادی و دسترسی دیجیتال نیز می‌تواند قدرت تبیین مدل را افزایش دهد. توسعه ابزار استاندارد و کوتاه‌شده برای سنجش میزان استقرار مدیریت بازده‌محور در مدارس نیز زمینه مقایسه مدارس و ارزیابی تغییرات در طول زمان را فراهم خواهد کرد.

پیشنهاد می‌شود وزارت معارف و مدیران آموزشی، اجرای مدل را به‌صورت مرحله‌ای و آزمایشی در مدارس منتخب آغاز کنند و پیش از گسترش آن، ظرفیت مدیریتی، منابع انسانی و زیرساخت هر مدرسه را ارزیابی نمایند. تفویض اختیار باید با تخصیص بودجه، آموزش مدیران، حمایت حرفه‌ای از معلمان و تعریف شفاف مسئولیت‌ها همراه باشد. تشکیل کمیته‌های بهبود کیفیت با حضور مدیر، معلمان، والدین و نمایندگان جامعه محلی می‌تواند تصمیم‌گیری مدرسه را مشارکتی‌تر کند. برای هر مدرسه مجموعه‌ای محدود و روشن از شاخص‌های بازده شامل کیفیت یادگیری، حضور و ماندگاری دانش‌آموزان، عدالت دسترسی، رضایت ذی‌نفعان، رشد حرفه‌ای معلمان و استفاده مؤثر از منابع تدوین شود. نظام نظارت باید از کنترل تنبیهی به ارزیابی حمایتی و مسئله‌محور تغییر یابد و نتایج آن مستقیماً به برنامه بهبود مدرسه متصل شود. همچنین، برای جلوگیری از تشدید نابرابری، مدارس محروم باید پیش از واگذاری مسئولیت‌های بیشتر، از منابع جبرانی، نیروی متخصص، تجهیزات آموزشی و پشتیبانی فناوری برخوردار شوند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

Extended Summary

Introduction

Educational systems are expected not only to expand access to schooling but also to transform educational resources, organizational capacities, and instructional activities into meaningful and sustainable outcomes. The performance of a school system cannot therefore be evaluated solely through the number of schools, teachers, enrolled students, or allocated budgets. A more comprehensive assessment must consider the extent to which these inputs contribute to learning quality, educational equity, student participation, professional competence, social responsibility, and preparation for further education and employment. Contemporary perspectives on education have gradually moved beyond a narrow human-capital interpretation toward a broader understanding that incorporates human capabilities, agency, social participation, and the real opportunities available to learners (Bakhtymbet et al., 2021; Leoni, 2025). International evidence also indicates that years of schooling alone cannot accurately represent the quality of human capital unless they are accompanied by reliable evidence of actual learning outcomes (Angrist et al., 2021).

Outcome-oriented educational management provides a framework for linking educational inputs, activities, outputs, outcomes, and long-term effects. Within this approach, organizational success is not defined by the formal implementation of plans or the expenditure of allocated resources, but by the extent to which predetermined and socially meaningful results are achieved. Results-based management therefore requires clear objectives, measurable indicators, defined responsibilities, continuous monitoring, evidence-based decision-making, and the systematic use of feedback for improvement (Bhattarai, 2020). It is also closely related to performance management, which emphasizes that educational organizations should be evaluated through a balanced combination of instructional quality, student learning, stakeholder satisfaction, organizational development, professional learning, and efficient resource use (Särkkä, 2020). Accordingly, outcome orientation should not be reduced to examination scores; rather, it should represent an integrated chain connecting educational policy, school-level management, classroom practice, and individual and social outcomes.

The need for such an approach is particularly evident in Afghanistan, where education has been affected by prolonged conflict, political instability, institutional discontinuity, population displacement, and resource scarcity. Conflict damages more than physical infrastructure; it disrupts knowledge production, school attendance, teacher retention, students' psychological security, and public confidence in educational institutions (Sahar, 2026). Political developments after 2021 have also intensified concerns regarding access, institutional autonomy, academic continuity, professional migration, and the long-term capacity of the education system (Ahmadi, 2022; Alemi et al., 2025). Under such conditions, educational management cannot be based on assumptions of stable resources, predictable policy, or uniform institutional capacity. It must instead be adaptive, context-sensitive, resilient, and capable of preserving educational continuity while promoting minimum standards of quality and equity.

Afghanistan's education system is also deeply influenced by political, ideological, cultural, and historical forces. Educational policies during different periods have reflected changing conceptions of legitimate knowledge, national identity, citizenship, religion, and social order (Eslami & Ahmad Hossein, 2024). Policy-making in religious and seminary education has



similarly involved multiple formal and informal actors whose priorities affect educational objectives and institutional practices (Momeni & Tavakoli, 2018). Globalization has further introduced new educational values, technologies, and curricular models, while simultaneously producing tension between global expectations and local cultural traditions (Totakhil, 2021). Consequently, a management model developed for Afghan schools must not be a direct transfer of frameworks created in stable and resource-rich systems. It must be grounded in the country's cultural, social, institutional, and economic realities.

Educational inequality constitutes another major challenge. Differences in family income, gender, geographical location, language, access to technology, and cultural resources influence students' opportunities to enter, remain in, and benefit from schooling. Theories of cultural reproduction suggest that education systems may reinforce existing inequalities when they treat unequal students as though they possess identical resources and opportunities (Ershadi, 2025; Jæger, 2022). Gender inequality in Afghanistan is particularly affected by the interaction of cultural norms, economic deprivation, security conditions, and restrictive policies (Saiq, 2023). At the same time, locally acceptable educational solutions and community-based arrangements may provide pathways for improving access, especially for girls, when they are accompanied by safeguards for educational quality and rights (Elkahlout et al., 2026). An outcome-oriented model must therefore examine not only average school performance but also the distribution of learning opportunities and results across different groups and regions.

School leadership, teacher quality, and organizational capacity are central to transforming resources into outcomes. Educational management contributes to academic success by shaping the learning environment, organizing resources, supporting teachers, and establishing a culture of responsibility and improvement (Esmaeili et al., 2024; Fathipour Mamoudan et al., 2024). Conversely, excessive centralization, ambiguous responsibilities, limited managerial authority, weak evaluation, and discontinuous planning reduce school effectiveness (Dastfal, 2025; Javanbakht, 2020). Teacher quality is equally important, as instructional knowledge, classroom management, motivation, commitment, and access to professional development determine the quality of students' learning experiences (Amini, 2024). Experiences of teacher-education reform in Afghanistan also demonstrate that sustainable change requires institutional continuity, leadership capacity, professional support, and adequate resources (Wardak, 2022).

The effectiveness of educational management also depends on the relevance of curriculum and assessment to learners' actual needs. Competency-based education emphasizes clearly defined abilities, applied learning, performance assessment, and alignment between education and real-life requirements (Alainati, 2021). Skill-oriented educational systems similarly prioritize critical thinking, problem-solving, creativity, and employability (Taghavi et al., 2023). In Afghanistan, the gap between formal education and occupational competence has been identified as a significant challenge (Hashimi, 2020). Furthermore, research-oriented schools and learning organizations demonstrate that educational improvement depends on local evidence, professional reflection, knowledge sharing, and the ability of school actors to identify and solve problems collectively (Palar et al., 2023; Rasouli Tabar et al., 2024). Monitoring and evaluation are therefore most effective when they support organizational learning rather than function merely as administrative control (Wafa & Muhabat, 2026; Welch & Wahidyar, 2020).

Despite the relevance of these perspectives, existing studies have generally examined educational leadership, quality assurance, teacher development, educational inequality, technology, strategic management, or workforce preparation separately. A contextually grounded model that integrates causal conditions, contextual characteristics, intervening factors, managerial strategies, and expected outcomes for Afghan schools remains underdeveloped. Therefore, this study aimed to

develop and validate an outcome-oriented educational management model for schools in Afghanistan through an exploratory sequential mixed-methods approach.

Methods and Materials

The study employed an exploratory sequential mixed-methods design in which the qualitative phase preceded the quantitative phase. The qualitative component was conducted using the systematic grounded theory approach. Its purpose was to identify the central phenomenon, causal conditions, contextual conditions, intervening factors, strategies, and consequences associated with outcome-oriented educational management in Afghan schools. Participants were selected through purposive and theoretical sampling. Fourteen experts with relevant academic, managerial, research, or professional experience in education, public administration, educational sciences, sociology, law, political science, Islamic studies, and cultural studies participated in the interviews. The sample included university faculty members, researchers, school administrators, educational officials, and members of scientific and cultural institutions.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews lasting approximately 45 to 70 minutes. Interviews continued until theoretical saturation was reached, meaning that additional interviews no longer generated substantively new concepts or relationships. The interview protocol addressed the meaning of educational outcomes, structural and cultural barriers, managerial weaknesses, the role of teachers and school leaders, resource allocation, evaluation mechanisms, locally responsive planning, and the consequences of management reform. Interviews were recorded with participants' consent, transcribed verbatim, and analyzed concurrently with data collection.

Qualitative analysis was conducted through open, axial, and selective coding using MAXQDA 2020. During open coding, meaning units were identified and labeled. Related codes were then grouped into concepts, subcategories, and major categories. Axial coding was used to organize the categories within the grounded theory paradigm, including causal conditions, context, intervening conditions, strategies, and consequences. Selective coding was then used to identify the core category and integrate all categories into a coherent theoretical model. Credibility was enhanced through participant review, constant comparison, analytical memo writing, expert auditing, and documentation of coding decisions.

In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire was constructed directly from the qualitative categories and indicators. The instrument used a five-point Likert scale and was reviewed for face and content validity by experts. Internal consistency was assessed through Cronbach's alpha. Fourteen experts participated in the model-validation phase. Descriptive statistics, the Shapiro-Wilk test, one-sample t tests, the Friedman test, and Kendall's coefficient of concordance were used to evaluate the distribution of scores, the degree of expert approval, the relative ranking of model dimensions, and the level of agreement among experts.

Findings

The qualitative findings produced a six-part paradigmatic model. The central phenomenon was identified as a "systematic and deepening gap" within the Afghan school system. This gap referred to persistent and structurally reproduced inequalities in educational quality, access to resources, professional capacity, technological opportunities, and school-level outcomes.

The causal conditions included politicization, ideological control of education, restriction of critical sciences, centralized management, teacher inefficiency and demotivation, and the dominance of short-term and unstable planning. The specific historical, social, and cultural characteristics of Afghanistan formed the contextual conditions of the model. Intervening conditions included severe economic poverty, lack of sustainable resources, environmental and psychological pressure on

families, extensive migration of educated and professional groups, shortages of qualified personnel, the digital divide, and weak technological infrastructure.

The principal strategies consisted of intelligent decentralization, delegation of authority to schools, establishment of school-level quality-improvement committees, adaptation of educational plans to local needs, teacher empowerment and support, localization of curriculum content, and the development of decentralized monitoring and evaluation systems. The expected positive consequences were improved educational quality, greater stakeholder participation, and a stronger sense of responsibility. However, the model also identified possible negative consequences, including increased tension, further widening of gaps among schools, and the alienation of educated younger generations from official structures when decentralization and accountability were implemented without adequate resources and institutional support.

Quantitative validation supported the qualitative model. The mean score for the overall model was 4.36 with a standard deviation of 0.28, indicating a high level of expert approval. Among the dimensions, strategies received the highest mean score of 4.64, followed by consequences with a mean of 4.50. Causal conditions and intervening conditions each had a mean of 4.34, while the central phenomenon and contextual conditions obtained means of 4.20 and 4.13, respectively.

The Shapiro–Wilk results were nonsignificant for all dimensions, supporting the use of parametric analysis. One-sample *t* tests showed that the mean of every model dimension was significantly higher than the theoretical midpoint of 3.00. All significance levels were below 0.001. The overall model produced a *t* value of 18.44, confirming strong expert endorsement.

The instrument demonstrated satisfactory content validity and internal consistency. The overall content validity ratio was 0.84, and the overall content validity index was 0.93. Cronbach's alpha for the complete questionnaire was 0.96, while dimension-specific coefficients ranged from 0.84 to 0.94. These results indicated that the items consistently represented the conceptual dimensions extracted from the qualitative phase.

The Friedman test revealed significant differences in the relative importance of the six dimensions. Strategies ranked first with a mean rank of 5.75, followed by consequences with a mean rank of 5.04. Causal and intervening conditions shared the next rank, each with a mean rank of 3.57. The central phenomenon and contextual conditions ranked fifth and sixth. The Friedman chi-square value was 61.72 with five degrees of freedom and a significance level below 0.001. Kendall's coefficient of concordance was 0.88, demonstrating a very high level of agreement among the experts.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that low educational outcomes in Afghanistan cannot be explained solely by inadequate school resources or weak individual performance. They arise from the interaction of political interference, centralized governance, unstable planning, teacher-related problems, economic deprivation, professional migration, technological inequality, and historically embedded social conditions. The systematic and deepening gap identified as the central phenomenon therefore reflects a structural problem that is reproduced across schools, regions, and social groups.

The high ranking of strategies shows that experts considered the practical and operational dimensions of the model particularly important. Intelligent decentralization was not interpreted as the complete withdrawal of central authorities. Rather, it involved a balanced redistribution of decision-making power in which schools receive sufficient authority to respond to local needs while remaining accountable to national standards of quality and equity. Delegation of responsibility without financial support, professional capacity, and monitoring could increase inequality instead of reducing it.

Teacher empowerment emerged as another critical element. Sustainable improvement requires more than evaluating teacher performance. It requires professional development, instructional support, fair human-resource practices, motivation,

participation in decision-making, and access to relevant teaching resources. School-level quality committees may also strengthen collective responsibility by involving school leaders, teachers, families, and local stakeholders in identifying problems, setting priorities, and monitoring progress.

The findings further suggest that outcome orientation must be defined broadly. In Afghan schools, educational outcomes should include learning quality, equitable access, student retention, professional growth, local relevance, stakeholder participation, and responsible use of resources. A narrow focus on examination results would fail to capture the effects of poverty, insecurity, gender inequality, cultural differences, and technological exclusion.

The quantitative results confirmed the coherence and acceptability of the proposed model. High content-validity indices, strong internal consistency, significant one-sample t-test results, and substantial expert agreement indicated that the model's categories were conceptually relevant and practically meaningful. Nevertheless, the model should be regarded as a context-sensitive framework rather than a uniform administrative formula. Its implementation must be adapted to the capacity, resources, security conditions, cultural context, and educational needs of different regions and schools.

In conclusion, the proposed outcome-oriented educational management model presents Afghan schools as adaptive, accountable, participatory, and learning-centered organizations. Its successful implementation requires intelligent decentralization, professional support for teachers, locally responsive planning, evidence-based evaluation, and compensatory assistance for disadvantaged schools. When these elements are implemented coherently, the model can improve educational quality, participation, responsibility, and institutional learning. When authority is transferred without resources, standards, or capacity-building, however, reform may intensify existing inequalities. The central implication is that outcome-oriented management in Afghanistan must combine effectiveness with equity, local flexibility with national responsibility, and school autonomy with sustained institutional support.

References

- Ahmadi, M. H. (2022). *Higher Education of Afghanistan under the Taliban Rule*.
- Alainati, S. J. (2021). Towards an Effective Competency-based Education and Training Model. *IOSR Journal of Business and Management*, 23(11), 31-40.
- Alemi, S. H. A., Cai, L., Draissi, Z., & Jan, Q. (2025). A Qualitative Study of the Afghan Government Fall's Impact on Afghanistan's Higher Education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2025.2452461>
- Amini, A., Rahimian, H., Abbaspour, A., & Ghiyasi Nedoushan, S. (2024). Presenting a Strategic Management Model in Afghanistan's Higher Education System: A Case Study of Kabul University of Education. *Greater Khorasan Research Journal*(54), 54-72.
- Amini, M. H. (2024). *Teacher's Quality in Public Schools in Afghanistan: Exploring the Perceptions of Public Schools' Stakeholders* [Brac University].
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. K., & Patrinos, H. A. (2021). Measuring Human Capital Using Global Learning Data. *Nature*, 592(7854), 403-408. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7>
- Baktymbet, S. S., Baktymbet, A. S., & Serikkyzy, A. (2021). Assessment of Human Capital Development and Its Impact on the Economy of the Country. *Buketov Business Review*, 103(3), 4-14. <https://doi.org/10.31489/2021ec3/4-14>
- Bekmurodov, N. (2025). Theoretical Approaches to the Formation of the Political Image of the Civil Service in Foreign Countries and Uzbekistan. *Library of Frontline Social Sciences and History Journal*, 5(08), 13-28. <https://doi.org/10.37547/social-fsshj-05-08-03>
- Bhattarai, R. N. (2020). Basic Concepts and Approaches of Results Based Management. *Journal of Population and Development*, 1(1), 156-171. <https://doi.org/10.3126/jpd.v1i1.33113>
- Dastfal, A. (2025). The Effectiveness of Educational Management at the School Level: Examining Challenges and Solutions. *Strategic Research in Teaching and Education*(44), 189-210.
- Dawodi, M., Baktash, J. A., & Dawodi, S. M. R. (2023). Leveraging Mobile Learning Platforms for Flexible Education Delivery: Bridging Educational Gaps in Afghanistan. *arXiv preprint arXiv:2311.01850*.
- Elkahlout, G., Milton, S., Strand, A., & Idris, I. (2026). Madrassas and Girls' Education: Exploring Localised Educational Solutions in Post-2021 Afghanistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03057925.2026.2643263>
- Ershadi, F. (2025). *A Study of Pierre Bourdieu's Theory of Inequality Through The Inheritors, Reproduction in Education, Society, and Culture, and The Logic of Practice* [Université d'Ottawa/University of Ottawa].



- Eslami, R., & Ahmad Hossein, B. (2024). Ideological Apparatuses and Their Impact on Afghanistan's Educational Policies over the Last Hundred Years. *Research Journal of Foundations of Education*, 14(1), 128-148.
- Esmaili, T., Moradi, E., Tavassoli, R., & Askari, M. (2024). Educational Management as a Strategy for Academic Success among Elementary School Students. *Paya Shahr*(57), 1452-1464.
- Faqeerzai, M., Sahibzada, A. R., & Muslih, N. A. (2020). Impact of Human Resource Practices on Perceived Performance: A Case of Afghanistan.
- Fathipour Mamoudan, M., Erfani Rad, A., Ghaedi, P., & Bahadori, M. (2024). The Role of Educational Management in Creating a Positive and Effective Learning Environment. First International Conference on Education with an Approach to Smart Schools, Creative Teachers, and Thoughtful Students in the 2025 Horizon, Bushehr.
- Floiger, M., Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2025). Against All Odds: Factors Explaining Unexpected Educational Advancement of Students from Educationally Disadvantaged Families. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15(1), 147-173. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00439-4>
- Fung, J. M., & Hosseini, S. (2023). Reimagining Education and Workforce Preparation in Support of the UN's Sustainable Development Goals. In *Augmented Education in the Global Age* (pp. 30-47).
- Hashimi, S. A. (2020). A Comparative Study of Higher Education in Afghanistan and Malaysia to Develop Job Skills of Afghan Graduates. *Diwan International Scientific and Research Journal*, 1(1), 39-64.
- Imran, M. M. (2024). Analyzing the Development of Structural-Functional Theory in the Sociological Approach to Primary School Education. *International Journal of Basic Educational Research*, 1(1), 47-51. <https://doi.org/10.14421/ijber.2024.11-06>
- Jæger, M. M. (2022). Cultural Capital and Educational Inequality: An Assessment of the State of the Art. In *Handbook of Sociological Science* (pp. 121-134). <https://doi.org/10.4337/9781789909432.00015>
- Javanbakht, M. (2020). Examining the Prevailing Perspectives on Educational Management in the Education Organization. Scientific Research Conference on New Approaches in the Humanities in Iran,
- Keshavarz Fatideh, M. (2024). Motivational Barriers in Improving Educational Productivity among Elementary School Students. *Strategic Research in Teaching and Education*(20), 599-609.
- Leoni, S. (2025). A Historical Review of the Role of Education: From Human Capital to Human Capabilities. *Review of Political Economy*, 37(1), 227-244. <https://doi.org/10.1080/09538259.2023.2245233>
- Momeni, H., & Tavakoli, A. (2018). Examining the Status of Educational Policy-Making in Afghanistan's Seminaries. *Islam and Management*(13), 1-20.
- Palar, H., Enayati, T., & Salehi, M. (2023). Examining the Quality Improvement Approach of the Teaching-Learning Process in Designing a Research-Oriented School Model. *Educational Leadership and Management*, 17(1), 16-35.
- Rasouli Tabar, B., Malekian, F., Mousavi, F., & Karam Afrouz, M. J. (2024). Identifying Factors Affecting the Establishment of a Research-Oriented Learning Organization in Education: A Case Study of Kermanshah Province Education Department. *Research in Teaching Methods*, 2(2), 23-45.
- Sadovska, V., Rastorgueva, N., Migliorini, P., & Melin, M. (2025). Engagement of Stakeholders in Action-Oriented Education for Sustainability: A Study of Motivations and Benefits and Development of a Process Model. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 31(4), 575-597. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2024.2415607>
- Sahar, A. (2026). Knowledge on Fire: The Impact of Conflict and Violence on Education in Afghanistan. *Central Asian Survey*, 45(1), 96-116. <https://doi.org/10.1080/02634937.2024.2406534>
- Saiq, H. (2023). Factors Affecting Gender Inequality in Education: The Case of Afghanistan. *Social and Political Studies*(1), 167-179.
- Särkkä, J. (2020). *Performance Management and Measurement in Higher Education Institutions: Interpretations from a New Public Management/Governance Perspective Linked to the Balanced Scorecard*
- Taghavi, H., Mehravar Gigloo, S., Kazemi, S., Javidpour, M., & Aghilzadeh, D. (2023). Identifying the Components of a Skill-Oriented University in the National Higher Education System Using a Research Synthesis Approach. *Marine Science Education*, 10(2), 1-16.
- Totakhil, M. (2021). Cultural Effects of Globalization on Afghanistan's Education System. *Educational Sciences Findings*, 1(1), 75-96.
- Wafa, A., & Muhabat, S. (2026). The Role of Monitoring and Evaluation in Enhancing the Quality of Higher Education Institutions in Afghanistan. *Kunduz University International Journal of Islamic Studies and Social Sciences*, 102-114. <https://doi.org/10.71082/a4k5wm76>
- Wardak, S. (2022). *Leadership for Change: Teacher Education in Afghanistan: A Decade of Challenge in Reconstruction, Reform, and Modernization in a Post Conflict Society*.
- Wasilah, S. (2023). Education in a Functional Structural Perspective and Conflict Regarding Social Relations in Society. *JUPE: Jurnal Pendidikan Mandala*, 8(3), 902-909. <https://doi.org/10.58258/jupe.v8i3.5922>
- Welch, A., & Wahidyar, A. (2020). Quality Assurance in Afghan Higher Education: Achievements and Challenges. *Asian Education and Development Studies*, 9(4), 479-493. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2018-0146>
- Yar, F. G. M. (2025). The Necessity and Importance of Research and Its Role in Afghan Society. *Integration: Journal of Social Sciences and Culture*, 3(1), 428-436. <https://doi.org/10.38142/ijssc.v3i1.201>