

شناسایی و سطح‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های یادگیری خدمات‌رسانی در اداره آموزش و پرورش گلستان

ندا بشارتلو ^۱ معصومه باقرپور ^{۲*} نگین جباری ^۱	تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۲ فروردین ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۳ فروردین ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۸ بهمن ۱۴۰۴	شیوه استاندارد: بشارتلو، ندا، باقرپور، معصومه، و جباری، نگین. (۱۴۰۵). شناسایی و سطح‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های یادگیری خدمات‌رسانی در اداره آموزش و پرورش گلستان. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۱)، ۳۱-۱.
---	---	--

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های یادگیری خدمات‌رسانی و تعیین روابط ساختاری و سطوح سلسله‌مراتبی آن‌ها در اداره آموزش و پرورش استان گلستان انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی متوالی در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، برای طراحی مدل از نظریه داده‌بنیاد با رهیافت نظام‌مند اشتراوس و کوربین و فرایندهای کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان این مرحله شامل اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم تربیتی، مدیریت آموزشی و مدیریت دولتی، مدیران توسعه منابع انسانی آموزش و پرورش و صاحب‌نظران آگاه به موضوع بودند. چهارده خبره با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی و تادستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. در مرحله دوم، روابط میان ابعاد و سطح‌بندی آن‌ها با استفاده از مدل‌سازی ساختاری تفسیری و تحلیل MICMAC بررسی شد. داده‌های این مرحله از طریق پرسشنامه ماتریسی و مشارکت ۱۰ نفر از مدیران و خبرگان ارشد آموزش و پرورش گردآوری شد. اعتبار داده‌های کیفی از طریق بازنگری و بازبینی خبرگان و توافق درون‌موضوعی ۰.۸۱ تأیید شد؛ همچنین، ضریب پایایی بازآزمایی پرسشنامه ماتریسی ۰.۸۴ به دست آمد. تحلیل داده‌ها به شناسایی پنج مقوله اصلی و ۲۱ مقوله فرعی منجر شد. مقوله‌های اصلی شامل پایداری اقتصادی، مسئولیت یادگیری، پایداری آموزش، مشارکت یادگیری و اعتماد نوآورانه بودند. نتایج مدل‌سازی ساختاری تفسیری نشان داد پایداری اقتصادی در بنیادی‌ترین سطح مدل قرار دارد و بیشترین قدرت نفوذ را بر سایر ابعاد اعمال می‌کند. مسئولیت یادگیری و پایداری آموزش در سطح میانی، مشارکت یادگیری در سطح بعدی و اعتماد نوآورانه در سطح نهایی مدل قرار گرفتند. تحلیل MICMAC نیز پایداری اقتصادی را به‌عنوان متغیری مستقل و محرک و اعتماد نوآورانه را به‌عنوان متغیری وابستگی بالا معرفی کرد. توسعه یادگیری خدمات‌رسانی در آموزش و پرورش گلستان مستلزم تقویت هم‌زمان زیرساخت‌های اقتصادی، مسئولیت‌پذیری چندبعدی، پایداری برنامه‌های آموزشی، مشارکت ذی‌نفعان و اعتماد به نوآوری است؛ با این حال، پایداری اقتصادی به دلیل نقش زیربنایی و قدرت نفوذ بیشتر، باید در اولویت سیاست‌گذاری و تخصیص منابع قرار گیرد.

واژگان کلیدی: یادگیری؛ خدمات‌رسانی؛ یادگیری خدمات‌رسانی؛ مدل‌سازی ساختاری تفسیری؛ آموزش و پرورش؛ استان گلستان.

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران
۲. گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

پست الکترونیکی: bagherpour@bandargaziau.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Identifying and Leveling the Dimensions and Components of Service-Learning in the Golestan Department of Education

Neda Bashartloo¹ Masoumeh Bagherpour^{2*} Negin Jabbari¹	Submit Date: 28 January 2026 Revise Date: 23 March 2026 Accept Date: 01 April 2026 Publish Date: 21 April 2026	How to cite: Bashartloo, N., Bagherpour, M., & Jabbari, N. (2026). Identifying and Leveling the Dimensions and Components of Service-Learning in the Golestan Department of Education. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i>, 4(1), 1-31.
---	---	---

Abstract

This study aimed to identify the dimensions and components of service-learning and determine their structural relationships and hierarchical levels within the Golestan Department of Education. This sequential qualitative study was conducted in two stages. In the first stage, a service-learning model was developed using grounded theory based on the systematic approach of Strauss and Corbin, including open, axial, and selective coding. Participants comprised faculty members in educational sciences, educational administration, and public administration, human resource development managers in the education system, and experts familiar with the research topic. Fourteen experts were selected through snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using MAXQDA software. In the second stage, the relationships among the identified dimensions and their hierarchical levels were examined through interpretive structural modeling and MICMAC analysis. Data were obtained using a matrix questionnaire completed by 10 senior managers and experts in the national education system. The credibility and confirmability of the qualitative findings were established through expert review and participant checking, and the intra-subject agreement coefficient was 0.81. The test-retest reliability coefficient of the matrix questionnaire was 0.84. The analysis identified five main categories and 21 subcategories. The main dimensions were economic sustainability, learning responsibility, educational sustainability, learning participation, and innovative trust. Interpretive structural modeling demonstrated that economic sustainability occupied the most fundamental level of the model and exerted the strongest driving influence on the other dimensions. Learning responsibility and educational sustainability were positioned at the intermediate level, learning participation at the subsequent level, and innovative trust at the final and most dependent level. MICMAC analysis further classified economic sustainability as a key independent driving variable, whereas innovative trust exhibited high dependence on the other dimensions. The institutionalization of service-learning in the Golestan education system requires the coordinated development of economic infrastructure, multidimensional responsibility, sustainable educational practices, stakeholder participation, and trust in innovation. Nevertheless, economic sustainability should receive priority in policymaking and resource allocation because of its foundational position and substantial driving power within the proposed model.

Keywords: Learning; Service Provision; Service-Learning; Interpretive Structural Modeling; Education System; Golestan Province.

Authors' Information:

bagherpour@bandargaziau.ac.ir

1. Department of Educational Management, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran

2. Department of Educational Sciences, BG.C., Islamic Azad University, Bandargaz, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

تحولات پرشتاب محیطی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با ضرورت بازاندیشی در اهداف، محتوا، روش‌ها و کارکردهای خود مواجه ساخته است. آموزش در رویکردهای نوین دیگر صرفاً فرایندی برای انتقال دانش نظری یا آماده‌سازی فراگیران جهت موفقیت در آزمون‌های رسمی تلقی نمی‌شود، بلکه سازوکاری برای پرورش انسان‌هایی مسئول، مشارکت‌جو، مسئله‌محور و توانمند در مواجهه با نیازهای واقعی جامعه است. در چنین بستری، سازمان‌های آموزشی نیز ناگزیرند از ساختارهای بسته، دیوان‌سالار و منفک از محیط اجتماعی فاصله گرفته و به نهادهایی یادگیرنده، پاسخگو و خدمت‌محور تبدیل شوند. تحقق این گذار مستلزم آن است که یادگیری با تجربه عملی، مسئولیت اجتماعی، مشارکت مدنی، حل مسئله و ارائه خدمت به جامعه پیوند یابد. یکی از رویکردهایی که می‌تواند این پیوند را به صورت نظام‌مند برقرار سازد، یادگیری خدمات‌رسانی است؛ رویکردی که از طریق ترکیب هدفمند آموزش و خدمت، فرصت می‌دهد دانش و مهارت در بستر واقعی به کار گرفته شده و هم‌زمان نیازهای جامعه نیز مورد توجه قرار گیرد (Gogani et al., 2022; Morandi Heydarlou et al., 2018).

یادگیری خدمات‌رسانی از جمله پارادایم‌های نوظهور در حوزه برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی است که یادگیری رسمی را با فعالیت‌های سازمان‌یافته خدماتی در جامعه تلفیق می‌کند. در این رویکرد، خدمت‌رسانی فعالیتی حاشیه‌ای یا داوطلبانه و منفک از اهداف آموزشی نیست، بلکه بخشی از فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود و به گونه‌ای طراحی می‌گردد که تجربه عملی، تأمل، مسئولیت‌پذیری و کسب دانش به صورت هم‌زمان تحقق یابد. فراگیران، کارکنان یا اعضای یک سازمان در جریان مشارکت در فعالیت‌های خدماتی، با مسائل واقعی مواجه می‌شوند، دانش نظری خود را در موقعیت‌های عینی به کار می‌گیرند، درباره پیامدهای عملکردشان تأمل می‌کنند و در نهایت، نگرش و شایستگی‌های حرفه‌ای و اجتماعی خود را توسعه می‌دهند. از این منظر، یادگیری خدمات‌رسانی نه صرفاً یک روش تدریس، بلکه نوعی فلسفه آموزشی و سازمانی است که میان یادگیری، خدمت، مسئولیت مدنی و تحول اجتماعی رابطه برقرار می‌کند (Ghasempour Khoshroudi

et al., 2019; Heravi Karimovi et al., 2011).

مبنای نظری یادگیری خدمات‌رسانی را می‌توان در رویکردهای سازنده‌گرایی اجتماعی، یادگیری تجربی و یادگیری موقعیتی جست‌وجو کرد. بر اساس این دیدگاه‌ها، دانش در خلأ شکل نمی‌گیرد و یادگیری زمانی عمیق و پایدار است که فرد در تعامل با دیگران، محیط و مسائل واقعی مشارکت کند. در یادگیری خدمات‌رسانی، یادگیرنده دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه کنشگری است که از طریق تجربه، مشاهده، تعامل، بازاندیشی و حل مسئله به تولید معنا می‌پردازد. به همین دلیل، این رویکرد می‌تواند فاصله میان نظریه و عمل را کاهش داده و موقعیت‌هایی فراهم کند که در آن فراگیران، مفاهیم آموخته‌شده را در بسترهای اجتماعی و سازمانی به کار گیرند. افزون بر این، مواجهه با نیازهای واقعی جامعه به رشد

همدلی، حساسیت اخلاقی، درک تنوع فرهنگی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کمک می‌کند و یادگیری را از سطح شناختی صرف فراتر می‌برد (Garbarino & Lewis, 2019; Morandi Heydarlou et al., 2018).

یکی از ویژگی‌های اساسی یادگیری خدمات‌رسانی، دوسویه بودن منافع آن است. در این رویکرد، از یک سو یادگیرندگان از طریق تجربه عملی، مهارت‌های حرفه‌ای، ارتباطی، تحلیلی و اجتماعی خود را تقویت می‌کنند و از سوی دیگر، جامعه یا سازمان دریافت‌کننده خدمت نیز از نتایج فعالیت‌های آموزشی بهره‌مند می‌شود. بنابراین، یادگیری خدمات‌رسانی زمانی اثربخش است که میان اهداف آموزشی و نیازهای واقعی جامعه تعادل برقرار شود و خدمت ارائه‌شده به بهبود یک مسئله واقعی منجر گردد. این توازن، آن را از کارورزی صرف، فعالیت داوطلبانه یا آموزش میدانی متمایز می‌سازد؛ زیرا در یادگیری خدمات‌رسانی، تجربه خدمت باید با اهداف برنامه درسی، فرایند تأمل، ارزشیابی یادگیری و توسعه شایستگی‌ها ارتباط مشخص داشته باشد. مطالعات انجام‌شده در حوزه‌های حرفه‌ای نیز نشان داده‌اند که تلفیق تجربه خدماتی با آموزش دانشگاهی می‌تواند به شکل‌گیری همکاری پایدار میان مراکز آموزشی و محیط‌های حرفه‌ای و اجتماعی منجر شود (Franzese et al., 2020; Garbarino & Lewis, 2019).

کاربرد یادگیری خدمات‌رسانی محدود به مدارس و دانشگاه‌ها نیست و می‌تواند در سازمان‌های دولتی، نهادهای محلی، مراکز فرهنگی و نظام‌های توسعه منابع انسانی نیز مورد استفاده قرار گیرد. در سطح سازمانی، این رویکرد می‌تواند به کارکنان کمک کند تا دانش و مهارت خود را در مواجهه با مسائل واقعی به کار گیرند، نسبت به نیازهای ذی‌نفعان حساس‌تر شوند و نقش خود را فراتر از انجام وظایف اداری تعریف کنند. در سازمان‌های آموزشی، یادگیری خدمات‌رسانی قادر است میان توسعه حرفه‌ای کارکنان، مأموریت اجتماعی سازمان و نیازهای جامعه محلی رابطه برقرار سازد. هنگامی که مدیران، کارشناسان، معلمان و سایر کارکنان در فرایندهای یادگیری مبتنی بر خدمت مشارکت می‌کنند، نه تنها توانمندی‌های حرفه‌ای آنان ارتقا می‌یابد، بلکه فرهنگ پاسخگویی، همکاری، نوآوری و مسئولیت اجتماعی نیز در سازمان تقویت می‌شود. از این رو، طراحی یک الگوی بومی برای یادگیری خدمات‌رسانی می‌تواند به‌عنوان بخشی از راهبرد توسعه منابع انسانی در نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد (Ghasempour Khoshroudi et al., 2019; Heravi Karimovi et al., 2011).

در نظام آموزش و پرورش، اهمیت یادگیری خدمات‌رسانی از آن جهت مضاعف است که این نهاد علاوه بر وظیفه آموزش رسمی، مسئولیت تربیت اجتماعی و اخلاقی نسل آینده را نیز بر عهده دارد. آموزش و پرورش باید زمینه‌ای فراهم آورد که دانش‌آموزان و کارکنان، مفهوم مسئولیت، مشارکت، همکاری و خدمت به جامعه را نه فقط در قالب مفاهیم نظری، بلکه در تجربه‌های واقعی درک کنند. رویکرد خدمات‌رسانی می‌تواند مدرسه و اداره آموزشی را از یک ساختار منفک از جامعه به نهادی مرتبط با مسائل محلی تبدیل کند. در این فرایند، نیازهای واقعی محیط اجتماعی شناسایی می‌شوند، پروژه‌های یادگیری بر اساس آن‌ها طراحی می‌گردند و یادگیرندگان در اجرای راه‌حل‌ها مشارکت می‌کنند. چنین الگویی

می‌تواند به افزایش ارتباط میان آموزش و زندگی واقعی، توسعه مهارت‌های شهروندی، کاهش انفعال یادگیرندگان و تقویت سرمایه اجتماعی منجر شود (Eskandari Rad et al., 2022; Gogani et al., 2022).

پیوند یادگیری خدمات‌رسانی با توسعه پایدار نیز از دیگر ابعاد مهم این رویکرد است. توسعه پایدار صرفاً به رشد اقتصادی محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و زیست‌محیطی را نیز در بر می‌گیرد. برنامه‌های یادگیری خدمات‌رسانی می‌توانند از طریق افزایش آگاهی زیست‌محیطی، تقویت مسئولیت‌پذیری، مشارکت در مسائل محلی، ترویج مصرف مسئولانه، حمایت از نهادهای اجتماعی و توجه به عدالت آموزشی، در تحقق اهداف توسعه پایدار نقش داشته باشند. طراحی برنامه درسی خدمات‌محور با تأکید بر اقتصاد سبز نشان داده است که مؤلفه‌هایی مانند بازسازی اجتماعی، سواد اجتماعی، کنش اجتماعی، حمل‌ونقل پایدار، انرژی تجدیدپذیر، سلامت محیطی، مدیریت آب و پسماند می‌توانند در قالب یک الگوی آموزشی یکپارچه مورد توجه قرار گیرند (Eskandari Rad et al., 2022). بنابراین، یادگیری خدمات‌رسانی ظرفیت آن را دارد که آموزش را با نیازهای توسعه‌ای جامعه پیوند زده و از آن به‌عنوان ابزاری برای بهبود عملکرد اجتماعی و سازمانی استفاده کند.

با وجود مزایای یادگیری خدمات‌رسانی، تحقق آن به مجموعه‌ای از الزامات ساختاری، فرهنگی، مدیریتی و اقتصادی وابسته است. اجرای طرح‌های خدمات‌محور بدون حمایت مدیران، تخصیص منابع، مشارکت ذی‌نفعان، اعتماد به نوآوری و وجود الگوهای آموزشی مشخص، ممکن است به فعالیت‌هایی مقطعی و پراکنده محدود شود. از سوی دیگر، مقاومت در برابر تغییر، غلبه روش‌های سنتی، ابهام در مسئولیت‌ها، محدودیت منابع مالی و ضعف ارتباط میان سازمان‌های آموزشی و جامعه محلی از جمله موانعی هستند که می‌توانند اثربخشی این رویکرد را کاهش دهند. از این رو، یادگیری خدمات‌رسانی باید به صورت یک نظام چندبعدی مطالعه شود که در آن عوامل اقتصادی، آموزشی، اجتماعی، مسئولیتی و نوآورانه به طور متقابل بر یکدیگر اثر می‌گذارند. صرف شناسایی مؤلفه‌ها برای طراحی و اجرای موفق این رویکرد کافی نیست؛ بلکه لازم است جایگاه هر مؤلفه در ساختار کلی مدل و جهت روابط میان آن‌ها نیز مشخص شود.

در این زمینه، پایداری اقتصادی یکی از پیش‌نیازهای اساسی برای نهادهای سازنده برنامه‌های یادگیری خدمات‌رسانی به شمار می‌آید. اجرای پروژه‌های خدمات‌محور، آموزش کارکنان، تأمین امکانات، پشتیبانی از طرح‌های محلی و ایجاد مشوق برای مشارکت کنندگان مستلزم وجود منابع مالی پایدار است. در نبود این منابع، برنامه‌ها ممکن است به اقدامات کوتاه‌مدت وابسته به بودجه‌های مقطعی تبدیل شوند. ارائه مشوق‌های مالی، افزایش بهره‌وری، تقویت مقاومت اقتصادی و تخصیص تسهیلات دولتی می‌توانند زمینه استمرار و توسعه طرح‌های یادگیری خدمات‌رسانی را فراهم کنند. افزون بر این، پایداری اقتصادی به سازمان امکان می‌دهد در برابر محدودیت‌ها و تکان‌های محیطی تاب‌آوری بیشتری نشان دهد و برنامه‌های یادگیری را بدون وقفه ادامه دهد. بنابراین، بررسی نقش و سطح اثرگذاری این بعد در ارتباط با سایر ابعاد، برای سیاست‌گذاری و تخصیص منابع اهمیت ویژه‌ای دارد.

مسئولیت یادگیری نیز بعدی بنیادین در یادگیری خدمات‌رسانی است. این مسئولیت می‌تواند شامل تعهد قانونی، اخلاقی، اقتصادی و زیست‌محیطی باشد. مسئولیت قانونی بر رعایت مقررات، عدالت در ارائه خدمات و پاسخگویی سازمانی تأکید دارد؛ مسئولیت اخلاقی و بشردوستانه ناظر بر احترام به کرامت انسانی، توجه به گروه‌های محروم و انجام خدمت بر مبنای ارزش‌های انسانی است؛ مسئولیت اقتصادی به استفاده بهینه از منابع و ایجاد ارزش برای جامعه مربوط می‌شود؛ و مسئولیت زیست‌محیطی بر کاهش آسیب‌های محیطی و توسعه رفتارهای پایدار تمرکز دارد. یادگیری خدمات‌رسانی زمانی می‌تواند به تحولی ماندگار در سازمان منجر شود که مشارکت‌کنندگان، خدمت را نه یک فعالیت اضافی، بلکه بخشی از مسئولیت حرفه‌ای و اجتماعی خود بدانند. این درک مسئولانه، زمینه ایجاد پیوند میان مأموریت سازمانی و نیازهای جامعه را فراهم می‌کند.

بعد دیگر، پایداری آموزش است که استمرار، انسجام و کیفیت فرایندهای یادگیری خدمات‌رسانی را تضمین می‌کند. این پایداری به مدیریت صحیح آموزش، استقرار الگوی بهینه، توجه به منافع آموزشی و افزایش آگاهی ذی‌نفعان وابسته است. برنامه‌های خدمات‌محور باید دارای اهداف روشن، ساختار اجرایی مشخص، معیارهای ارزشیابی و سازوکارهای بازخورد باشند. بدون مدیریت و برنامه‌ریزی منسجم، فعالیت‌های خدماتی ممکن است از اهداف آموزشی فاصله گرفته یا به تجربه‌هایی فاقد انسجام تبدیل شوند. همچنین، آگاهی مدیران، معلمان، کارکنان و فراگیران نسبت به ماهیت و فواید این رویکرد، نقش مهمی در پذیرش و استمرار آن دارد. پایداری آموزش موجب می‌شود یادگیری خدمات‌رسانی از سطح پروژه‌های موقت فراتر رفته و در ساختار رسمی سازمان تثبیت شود.

مشارکت یادگیری نیز هسته اجتماعی این رویکرد را شکل می‌دهد. یادگیری خدمات‌رسانی بدون همکاری میان سازمان آموزشی، جامعه محلی، نهادهای دولتی، گروه‌های داوطلب و سایر ذی‌نفعان قابل تحقق نیست. تقویت نهادهای خدمات‌رسان محلی، تعامل میان جامعه و دولت، تدوین برنامه‌های مشارکتی، توجه به یادگیری‌های فرهنگی و حمایت از مشارکت در طرح‌های آموزشی، می‌توانند ظرفیت اجتماعی اجرای برنامه‌ها را افزایش دهند. مشارکت واقعی زمانی شکل می‌گیرد که جامعه محلی نه صرفاً دریافت‌کننده خدمت، بلکه یکی از شرکای طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه باشد. این مشارکت به افزایش اعتماد، پذیرش اجتماعی، شناخت بهتر نیازهای بومی و انطباق برنامه‌ها با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی هر منطقه کمک می‌کند.

در کنار این ابعاد، اعتماد نوآورانه نیز در پذیرش و گسترش یادگیری خدمات‌رسانی نقش کلیدی دارد. اجرای چنین رویکردی غالباً مستلزم تغییر در شیوه‌های سنتی مدیریت، آموزش و تعامل سازمانی است و ممکن است با مقاومت کارکنان یا مدیران مواجه شود. کاهش مقاومت در برابر تغییر، شکل‌گیری اعتماد به نوآوری، افزایش تحمل ریسک و شکست و ایجاد اعتماد یکپارچه میان اعضای سازمان، بستر لازم برای اجرای طرح‌های جدید را فراهم می‌کند. سازمانی که در آن شکست‌های اولیه به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری پذیرفته شود و افراد نسبت به حمایت مدیریت

اطمینان داشته باشند، ظرفیت بیشتری برای تجربه روش‌های نوآورانه خواهد داشت. بنابراین، اعتماد نوآورانه می‌تواند پیامد تعامل سایر ابعاد و در عین حال عاملی برای تثبیت الگوی خدمات‌رسانی باشد.

مطالعات موجود، هرچند به جنبه‌های مختلف یادگیری خدمات‌رسانی پرداخته‌اند، بیشتر بر طراحی برنامه‌های درسی، تجربه‌های دانشگاهی یا پیامدهای آموزشی آن متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، پژوهش‌های داخلی به طراحی الگوهای برنامه درسی خدمات‌محور و ارتباط آن با اقتصاد سبز، کنش اجتماعی و آموزش شهروندی توجه کرده‌اند (Eskandari Rad et al., 2022; Gogani et al., 2022). مطالعات خارجی نیز بیشتر پیامدهای یادگیری خدمات‌رسانی را در حوزه‌های حرفه‌ای مانند پرستاری و نگرش دانشجویان بررسی کرده‌اند (Franzese et al., 2020; Garbarino & Lewis, 2019). باین حال، درباره ابعاد سازمانی این رویکرد در ساختار اداری آموزش و پرورش و نیز روابط سلسله‌مراتبی میان مؤلفه‌های آن، شواهد محدودتری وجود دارد. به‌ویژه در بستر استان گلستان، با تنوع فرهنگی، جغرافیایی و اجتماعی خاص، ضرورت طراحی الگویی بومی و متناسب با نیازهای سازمانی و محلی بیش از پیش احساس می‌شود.

برای پاسخ به چنین مسئله‌ای، استفاده از روش‌های کیفی اکتشافی و تحلیل‌های ساختاری می‌تواند راهگشا باشد. نظریه داده‌بنیاد امکان می‌دهد مفاهیم و مقوله‌ها مستقیماً از تجربه و دیدگاه خبرگان استخراج شوند و مدل پژوهش بر مبنای داده‌های زمینه‌ای شکل گیرد. در این روش، گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان انجام می‌شود و از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی، روابط میان مفاهیم و مقوله‌های اصلی آشکار می‌گردد (Corbin & Strauss, 2024; Creswell, 2023). این رویکرد به‌ویژه زمانی مناسب است که چارچوب نظری بومی و جامع درباره پدیده مورد مطالعه وجود نداشته باشد یا پژوهشگر قصد داشته باشد ساختار پدیده را از دیدگاه مشارکت‌کنندگان کشف کند.

باین حال، پس از شناسایی ابعاد، تعیین روابط، تقدم و تأخر و قدرت اثرگذاری آن‌ها نیز اهمیت دارد. مدل‌سازی ساختاری تفسیری یکی از روش‌های مناسب برای ساختاردهی به روابط پیچیده میان مجموعه‌ای از عوامل است. این روش با اتکا بر قضاوت خبرگان، روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها را شناسایی کرده و آن‌ها را در سطوح سلسله‌مراتبی قرار می‌دهد. بدین ترتیب، عوامل بنیادی و محرک از عوامل وابسته یا پیامدی متمایز می‌شوند و تصمیم‌گیرندگان می‌توانند مداخلات خود را بر متغیرهای دارای قدرت نفوذ بیشتر متمرکز کنند (Azar et al., 2017; Habibi & Afridi, 2022). تحلیل سطح‌بندی همچنین امکان می‌دهد روابط متقابل متغیرها در یک سیستم پیچیده به‌صورت روشن و قابل‌فهم نمایش داده شود (Khaef Elahi & Hosseini, 2018).

کاربرد مدل‌سازی ساختاری تفسیری در حوزه‌های مختلف مدیریت و علوم اجتماعی نشان داده است که این روش می‌تواند برای شناسایی پیشران‌ها، عوامل واسطه‌ای و پیامدهای یک نظام به کار رود. پژوهش‌های اخیر از این روش برای مدل‌سازی سازه‌های اخلاق حرفه‌ای و توسعه سازمانی استفاده کرده‌اند و نشان داده‌اند که تحلیل قدرت نفوذ و وابستگی، درک دقیق‌تری از جایگاه هر سازه فراهم می‌آورد (Ramezan Ahmadi et al., 2022).

(2026). همچنین، استفاده از رویکرد ساختاری تفسیری در طراحی مدل‌های توسعه‌ای بیانگر آن است که این روش در مواجهه با مسائل چندبعدی و دارای روابط پیچیده، ظرفیت بالایی برای اولویت‌بندی عوامل دارد (Jafari et al., 2025). از این‌رو، تلفیق نظریه داده‌بنیاد و مدل‌سازی ساختاری تفسیری می‌تواند ابتدا ابعاد یادگیری خدمات‌رسانی را به‌صورت بومی شناسایی کرده و سپس ساختار اثرگذاری و سطح‌بندی آن‌ها را تبیین کند.

اداره آموزش و پرورش استان گلستان به دلیل گستره مأموریت‌ها، تنوع گروه‌های ذی‌نفع، پراکندگی جغرافیایی و تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، نیازمند الگویی است که بتواند یادگیری سازمانی را با خدمت‌رسانی به جامعه پیوند دهد. نبود مدل مشخص ممکن است موجب پراکندگی فعالیت‌ها، موازی‌کاری، ضعف مشارکت، اتلاف منابع و کاهش پایداری برنامه‌ها شود. شناسایی ابعاد کلیدی و تعیین متغیرهای زیربنایی می‌تواند به مدیران کمک کند تا منابع و سیاست‌های خود را به‌صورت هدفمند تخصیص دهند، اولویت‌های اجرایی را مشخص سازند و زمینه مشارکت پایدار کارکنان و جامعه را فراهم آورند. چنین مدلی همچنین می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، تدوین دستورالعمل‌های اجرایی و ارزشیابی اثربخشی طرح‌های خدمات‌محور در آموزش و پرورش باشد.

بر این اساس، مسئله اساسی پژوهش حاضر آن است که یادگیری خدمات‌رسانی در اداره آموزش و پرورش گلستان از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل شده، این ابعاد چه روابطی با یکدیگر دارند و هر یک در چه سطحی از ساختار اثرگذاری قرار می‌گیرند؛ از این‌رو، هدف پژوهش حاضر شناسایی و سطح‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های یادگیری خدمات‌رسانی در اداره آموزش و پرورش استان گلستان است.

روش‌شناسی

روش تحقیق بصورت کیفی متوالی بوده است که در بخش طراحی مدل از روش داده بنیاد با رهیافت نظام‌مند اشتراوس و کوربین^۱ (۱۹۹۸) با کدگذاری باز، محوری و انتخابی و در بخش سطح بندی از روش «تحلیل ساختاری»^۲ (SA) با تکنیک مدلسازی ساختاری تفسیری^۳ (ISM) بهره برده شد. در بخش شناسایی یا همان طراحی مدل، بایستی از خبرگان و متخصصان بهره گرفته می‌شد تا مصاحبه‌ها از اعتبار مناسبی برخوردار باشد. مشارکت کنندگان در بخش کیفی سه دسته تعیین شدند: ۱. خبرگان دانشگاهی (اعضاء هیئت علمی رشته‌های علوم تربیتی، مدیریت آموزشی و مدیریت دولتی در مراکز آموزش عالی)، ۲. خبرگان سازمانی (مدیران توسعه منابع انسانی در نظام آموزش و پرورش) و ۳. صاحب‌نظران و کارشناسان آگاه به موضوع. خصوصیات مورد نظر برای خبره بودن افراد، شامل موارد زیر بود:

۱. داشتن تحصیلات مرتبط با «علوم تربیتی - مدیریت آموزشی»

¹ Strauss & Corbin

² Structural analysis

³ Interpretive structural modeling

۲. داشتن تحصیلات مرتبط با «مدیریت دولتی - توسعه منابع انسانی و رفتار سازمانی».

۳. داشتن کتاب، مقاله و یا تالیفات علمی در رابطه با موضوع تحقیق و

۴. دارا بودن سابقه اجرایی در سازمان‌های دولتی یا سازمانهای آموزشی در رابطه با موضوع تحقیق. به منظور نمونه‌گیری، طیفی از آگاهان کلیدی در زمینه موضوع تحقیق با روش نمونه‌گیری گلوله برفی^۱ انتخاب شد. این انتخاب و نظرسنجی، تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و پس از آن متوقف شد. منظور از اشباع نظری، به اشباع رسیدن نظرات مطرح شده خبرگان در چند مصاحبه آخر از خبرگان بوده، بطوریکه از تحلیل محتوای مصاحبه‌های پایانی، موارد جدیدی بدست نیاید. نمونه‌گیری از ۱۴ نفر به روش گلوله برفی تا رسیدن به اشباع نظری انجام گرفت. پژوهشگر بعد از مصاحبه ۱۱ با اشباع داده‌ها مواجه شد، ولی جهت اطمینان از کفایت داده‌ها، فرآیند مصاحبه تا نفر ۱۴ ادامه یافت. منظور از اشباع نظری، به اشباع رسیدن نظرات مطرح شده توسط خبرگان در مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده، بطوریکه در کد گذاری باز در تحلیل محتوای چند مصاحبه آخر، موارد جدیدی بدست نیاید.

مشارکت کنندگان در بخش سطح بندی، مدیران عالی و مدیران معاونت توسعه منابع انسانی نظام آموزش و پرورش کشور تعیین شد. روش نمونه‌گیری در بخش سطح بندی، به صورت نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند بوده که ۱۲ خبره انتخاب شدند.

از مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش طراحی مدل استفاده شده و برای تعیین روایی و پایایی ابزار، از بررسی‌های لازم شامل مقبولیت (بازنگری خبرگان) و قابلیت تأیید (بازبینی مجدد خبرگان)، استفاده گردید. بطوریکه برای تعیین روایی، متن تایپ شده پنج مصاحبه اولیه به همراه کد گذاری اولیه ای که براساس این پنج مصاحبه بدست آمد، در اختیار خبرگانی که آنان مصاحبه بعمل آمده بود، قرار گرفت تا آنان در مورد، برداشتها و استنباط‌هایی که مصاحبه‌گر از مصاحبه آنان، کرده بود، اعمال نظر کنند. در صورت مغایرت و نیاز به اصلاح بر روی موارد تایپ شده از روی مصاحبه، اصلاحات انجام گرفتند تا آنچه که مدنظر خبرگان بوده، مورد تحلیل قرار گیرد. برای تعیین پایایی، در این پژوهش برای قابلیت تأیید در مرحله پایانی، طبقات به دست آمده به چند نفر از مشارکت کنندگان اولیه به منظور بازبینی و تأیید برگردانده شده و نکات پیشنهادی اعمال شد.

در مرحله سطح بندی، از پرسشنامه ماتریسی، به عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. انواع روابط میان متغیرها در مدلسازی ساختاری-تفسیری به صورت زیر است:

- نماد: V متغیر i بر متغیر j تاثیر دارد.
- نماد: A متغیر j بر متغیر i تاثیر دارد.

¹ Snowball sampling

• نماد: **X** متغیر **i** و متغیر **j** ارتباط دوسویه دارند.

• نماد: **O** متغیر **i** و متغیر **j** هیچ ارتباطی باهم ندارد.

در مدل‌سازی ساختاری-تفسیری روابط ۰ و ۱ در نظر گرفته می‌شود و قطر اصلی ماتریس دریافتی^۱ برابر ۱ قرار می‌گیرد. برای روایی داده‌ها در مرحله سطح‌بندی، محتوای پرسشنامه ماتریسی از نظر قابل فهم بودن، رسابودن و گویا بودن مورد تأیید چند تن از خبرگان دانشگاهی و سازمانی قرار گرفت و موارد اصلاحی رفع شده تا از اعتبار لازم برخوردار باشد. به‌منظور بررسی پایایی پرسشنامه ماتریسی، از روش آزمون مجدد استفاده شده که به همین منظور، پرسشنامه ماتریسی بین ۱۰ نفر از خبرگان در دو نوبت متفاوت با بازه زمانی دوهفته پخش شده و ضریب همبستگی بین نتایج حاصل از نوبت اول با نوبت دوم، مقدار ۰/۸۴ محاسبه شده و پایایی مورد تأیید قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل بخش کیفی: در بخش طراحی مدل از روش داده بنیاد با رویکرد کوربین و اشتراوس (۱۹۹۸) استفاده شد. در نظریه داده بنیاد، روش تحلیل اینگونه است که هر قسمت از داده‌ها، بلافاصله بعد از گردآوری آن قسمت (به طور موازی) مورد تحلیل قرار می‌گیرد. سپس محقق رهنمودهایی را از تحلیل داده‌های اولیه، برای دسترسی به داده‌های بعدی دریافت می‌کند. این رهنمودها می‌توانند از مقوله‌های توسعه نیافته، خلأهای اطلاعاتی و یا افرادی که نسبت به پدیده بصیرت کافی دارند، حاصل شود. پس از کسب این رهنمودها، پژوهشگر برای گردآوری داده‌های دیگر وارد محیط پژوهش می‌شود. فرآیند زیگزاکی در گردآوری و تحلیل داده‌ها تا زمانی پیش می‌رود که پژوهشگر به اشباع طبقات دست یابد. در نظریه مبنایی، تجزیه و تحلیل از سه نوع کدگذاری تشکیل شده است که عبارت است از:

۱. کدگذاری باز، ۲. کدگذاری محوری و ۳. کدگذاری انتخابی.

مدلسازی ساختاری تفسیری^۲: این روش، روشی اکتشافی برای شناسایی روابط شاخص‌ها و سطح‌بندی آنها مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایانه است. با استفاده از این روش می‌توان الگوی روابط علی و پیچیده میان یک مجموعه از عوامل را شناسایی کرد. این روش نوعی تحلیل ساختاری است که براساس پارادایم تفسیری بنا نهاده شده است. هدف این روش نیز شناسایی روابط بین متغیرهای زیربنایی یک پدیده چندوجهی و پیچیده است و برای مطالعات مدیریت و علوم اجتماعی مناسب است. طراحی مدل ساختاری تفسیری روشی برای بررسی اثر هر یک از متغیرها بر روی متغیرهای دیگر است. این طراحی رویکردی فراگیر برای سنجش ارتباط است و برای توسعه چارچوب مدل به کار می‌رود تا اهداف کلی تحقیق امکان‌پذیر شود. ایده نخستین این روش توسط وارفیلد به سال ۱۹۷۴ مطرح گردید و توسط اندرو سیج به سال ۱۹۷۷ توسعه پیدا کرد. بیشتر

1

2 Interpretive structural modeling

پژوهش‌های کنونی براساس رویکرد سیج استوار هستند. برای انجام مدلسازی ساختاری-تفسیری پنج گام اصلی برداشته می‌شود: تشکیل ماتریس خودتعاملی ساختاری، ماتریس دستیابی، ماتریس انتقال‌پذیری، سطح‌بندی شاخص‌ها و ترسیم نمودار قدرت نفوذ-وابستگی.

یافته‌ها

مرحله اول: آشنایی با داده‌ها

برای اینکه محقق با عمق و گستره محتوایی داده‌ها آشنا شود لازم است که خود را در آنها تا اندازه‌ای غوطه‌ور سازد. غوطه‌ور شدن در داده‌ها معمولاً شامل «بازخوانی مکرر داده‌ها» و خواندن داده‌ها به صورت فعال (یعنی جستجوی معانی و الگوها) است. در این مرحله، به شناسایی شاخص‌ها از متون مصاحبه مبادرت ورزیده می‌شود.

مرحله دوم: ایجاد کدهای اولیه

مرحله دوم زمانی شروع می‌شود که محقق داده‌ها را خوانده و با آنها آشنایی پیدا کرده است. این مرحله شامل ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها است. کدها یک ویژگی داده‌ها را معرفی می‌نمایند که به نظر تحلیل‌گر جالب می‌رسد. داده‌های کدگذاری شده از واحدهای تحلیل متفاوت هستند. کدگذاری را می‌توان به صورت دستی یا از طریق برنامه‌های نرم‌افزاری انجام داد. اگر کدگذاری به روش دستی انجام گیرد، می‌توان داده‌ها را به وسیله نوشتن یادداشت بر روی متنی که تحلیل می‌شود، یا با استفاده از رنگی کردن به وسیله مداد انجام داد. می‌توان ابتدا کدها را مشخص کرد و سپس آنها را با خلاصه داده‌هایی که کد را نشان می‌دهند تطابق داد. نکته مهم در این مرحله این است که همه خلاصه داده‌ها کدگذاری شده و در قالب هر کد مرتب شده‌اند و در این مرحله، شاخص‌های مرتبط استخراج می‌گردد.

مرحله سوم: جستجوی مقوله‌ها

این مرحله شامل دسته‌بندی کدهای مختلف در قالب مقوله‌های بالقوه، و مرتب کردن همه خلاصه داده‌های کدگذاری شده در قالب مقوله‌های مشخص شده است. در واقع محقق، تحلیل کدهای خود را شروع کرده و در نظر می‌گیرد که چگونه کدهای مختلف می‌توانند برای ایجاد یک مقوله کلی ترکیب شوند. در این مرحله، با غربالگری، حذف کدهای تکراری و یکپارچه نمودن کدهای هم‌معنی، شاخص‌های استخراج شده از متون مصاحبه‌ها مقوله‌بندی می‌شوند.

جدول ۱- مفاهیم اولیه و مقوله‌های فرعی

ردیف	مقوله فرعی	مفاهیم اولیه
۱	افزایش آگاهی آموزش	افزایش دانش افراد در خصوص آموزش ارائه اطلاعات جامع و کافی جهت بالا بردن آگاهی افراد پاسخگویی به سوالات در خصوص آموزش
۲	مسئولیت اقتصادی	ارزش آفرینی برای یادگیری خدمات رسان در نظر گرفتن بودجه و تامین مالی مناسب
۳	استقرار الگوی بهینه آموزش	استقرار الگوی آموزش تمامی منابع انرژی وضع قانون اصلاح الگوی آموزش افزایش آگاهی افراد از نحوه آموزش
۴	مدیریت صحیح آموزش	مدیریت صحیح آموزش الکتریکی و غیرالکتریکی تغییر نگرش و رفتار نیروی انسانی
۵	مسئولیت قانونی	تعهد و التزام شخص برای پاسخگویی به قانون عدم تخطی از قانون
۶	تعامل بین جامعه محلی و دولت	اهمیت نگرش‌ها و سلاقی مختلف دولت تاثیرپذیری از آداب و رسوم، عقاید و فرهنگ‌های مختلف جوامع محلی
۷	تدوین برنامه‌های مشارکتی	تدوین برنامه‌های مشارکتی یادگیری خدمات رسان اهمیت مشارکت افراد در برنامه‌های یادگیری خدمات رسان
۸	مسئولیت اخلاقی/بشردوستانه	در نظر گرفتن اخلاق در انجام امور تدوین اهداف و مقاصد بشر دوستانه
۹	افزایش تحمل ریسک و شکست	امیدواری به آینده حق اظهار نظر و پاسخگویی
۱۰	حمایت از مشارکت در طرح‌های یادگیری	مشارکت همه افراد در برنامه‌ریزی نظر سنجی و نظرخواهی از اکثریت جهت تدوین برنامه‌ریزی
۱۱	مشارکت در یادگیری‌های فرهنگی	مسئولیت‌پذیری و تدوین برنامه‌های مشارکتی مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی حمایت از مشارکت شهروندان در طرح‌های توسعه شهری
۱۲	ایجاد اعتماد یکپارچه	عدالت در تقسیم منابع توزیع درآمد به طور منصفانه
۱۳	حداقل رساندن مقاومت جهت به کارگیری طرح‌ها و تغییرات نوآورانه	کاهش مقاومت در برابر تغییرات به کارگیری طرح و تغییرات نوآورانه
۱۴	شکل‌گیری اعتماد نوآوری در ذهن یادگیری	اهمیت استقرار فرهنگ نوآوری نقش تاثیرگذار مدیر در استقرار فرهنگ نوآورانه
۱۵	تقویت نهادهای خدمات رسان محلی	افزایش تحمل جمعی در برابر شکست‌های احتمالی ریسک‌پذیری افراد
۱۶	ارائه مشوقهای مالی	در نظر گرفتن پاداش‌های مالی اعطای تسهیلات مالی و معنوی
۱۷	توسعه اقتصادی و افزایش بهره‌وری	گسترش بهره‌وری اقتصادی تقویت بنیان اقتصادی در کشور

۱۸	ارتقاء مقاومت اقتصادی	ایستادگی در برابر موانع و تحریم‌های موجود
		افزایش قدرت اقتصادی در داخل کشور
۱۹	مسئولیت زیست محیطی	حفظ، بهبود و گسترش محیط‌زیست
		کاهش آلوده‌سازی محیط
		مدیریت ضایعات و صرفه‌جویی در انرژی
		کاهش گازهای خطرناک سمی
		تولید بسته‌بندی‌های یادگیری خدمات رسان
۲۰	در نظر گرفتن منافع آموزش	نشان دادن اهمیت آموزش برای تمامی افراد
		وجود منافع آموزش برای همه
۲۱	ارائه تسهیلات دولتی	در نظر گرفتن نیازهای مالی
		اعطای تسهیلات متناسب با نیازهای یادگیری

مرحله چهارم: بازیابی مقوله‌ها

مرحله چهارم زمانی شروع می‌شود که محقق مجموعه‌ای از تم‌ها را ایجاد کرده و آنها را مورد بازیابی قرار می‌دهد. این مرحله شامل دو مرحله بازیابی و تصفیه تم‌ها است. مرحله اول شامل بازیابی در سطح خلاصه‌های کدگذاری شده است. در مرحله دوم اعتبار تم‌ها در رابطه با مجموعه داده‌ها در نظر گرفته می‌شود. اگر نقشه مقوله‌ها به خوبی کار کند، آنگاه می‌توان به مرحله بعدی رفت. اما، چنانچه نقشه به خوبی با مجموعه داده‌ها همخوانی نداشته باشد، محقق باید برگردد و کدگذاری خود را تا زمانی که یک نقشه مقوله‌ها رضایت‌بخش ایجاد شود ادامه دهد. محقق در انتهای این مرحله بایستی آگاهی کافی از اینکه مقوله‌های مختلف کدام‌ها هستند، چگونگی تناسب آنها با یکدیگر و کل داستانی که آنها درباره داده‌ها می‌گویند در اختیار داشته باشد. شاخص‌های استخراج شده از متون مصاحبه‌ها، پس از مقوله‌بندی اولیه، مجدداً غربال شده و شاخص‌های اضافی یا فاقد ارزش لغوی در راستای ارائه الگوی پژوهش، حذف گردیدند.

مرحله پنجم زمانی شروع می‌شود که یک نقشه رضایت‌بخش از مقوله‌ها وجود داشته باشد. محقق در این مرحله، تم‌هایی را که برای تحلیل ارائه کرده، تعریف کرده و مورد بازیابی مجدد قرار می‌دهد، سپس داده‌ها داخل آنها را تحلیل می‌کند. کلیه متن مصاحبه‌ها به عنوان داده‌های اولیه فرایند تحلیل محتوا در نظر گرفته شد. بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته در مجموع ۲۱ مقوله فرعی و ۵ مقوله اصلی برای یادگیری خدمات رسانی در این تحقیق استخراج و برچسب گذاری شدند.

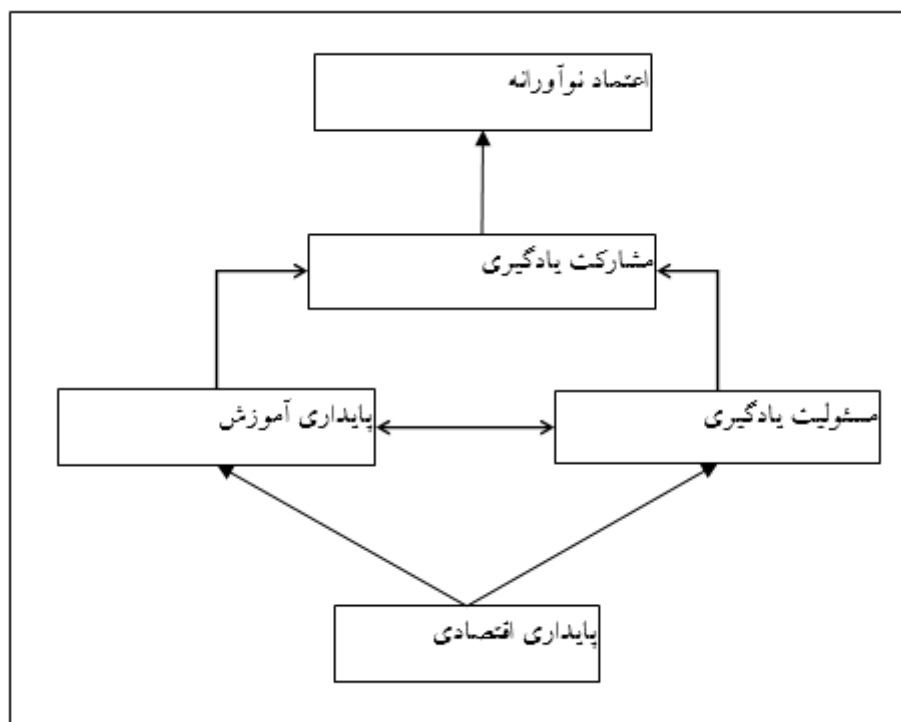
در روش گراند تئوری روش‌های مختلفی برای برآورد اعتبار وجود دارد که منطق عمومی آن‌ها بر پایه میزان توافق با اختلاف بین کدگذاران بنا نهاده شده است. در تحلیل حاضر از ضریب کاپای کوهن برای برآورد توافق بین کدگذاران استفاده شده است.

مقوله‌های یادگیری خدمات رسانی شامل ۵ مقوله اصلی و ۲۱ مقوله فرعی است که شامل: مقوله اصلی پایداری اقتصادی شامل ۴ مقوله فرعی که عبارتند از: ارائه مشوق‌های مالی، توسعه اقتصادی و افزایش بهره‌وری، ارتقاء مقاومت اقتصادی و ارائه تسهیلات دولتی می‌باشد؛ مقوله اصلی مسئولیت

یادگیری شامل ۴ مقوله فرعی که عبارتند از: مسئولیت خدمات‌رسانی قانونی، مسئولیت اخلاقی/بشر دوستانه، مسئولیت اقتصادی و مسئولیت زیست محیطی است؛ مقوله اصلی پایداری آموزش شامل ۴ مقوله فرعی که عبارتند از: مدیریت صحیح آموزش، استقرار الگوی آموزش، در نظر گرفتن منافع آموزش و افزایش آگاهی آموزش می‌باشد. مقوله اصلی مشارکت یادگیری شامل ۵ مقوله فرعی که عبارتند از: تقویت نهادهای خدمات‌رسان محلی، تعامل بین جامعه محلی و دولت، تدوین برنامه‌های مشارکتی، مشارکت در یادگیری‌های فرهنگی و حمایت از مشارکت در طرح‌های یادگیری است؛ مقوله اصلی اعتماد نوآورانه شامل ۴ مقوله فرعی که عبارتند از: به حداقل رساندن مقاومت جهت به کارگیری طرح‌ها و تغییرات نوآورانه، شکل‌گیری اعتماد نوآوری در ذهن یادگیری، افزایش تحمل ریسک و شکست و ایجاد اعتماد یکپارچه می‌باشد.

جدول ۲- مقوله‌های اصلی و فرعی یادگیری خدمات‌رسانی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
اعتماد نوآورانه	به حداقل رساندن مقاومت جهت به کارگیری طرح‌ها و تغییرات نوآورانه
	شکل‌گیری اعتماد نوآوری در ذهن یادگیری
	افزایش تحمل ریسک و شکست
	ایجاد اعتماد یکپارچه
مشارکت یادگیری	تقویت نهادهای خدمات‌رسان محلی
	تعامل بین جامعه محلی و دولت
	تدوین برنامه‌های مشارکتی
	مشارکت در یادگیری‌های فرهنگی
	حمایت از مشارکت در طرح‌های یادگیری
پایداری آموزش	مدیریت صحیح آموزش
	استقرار الگوی بهینه آموزش
	در نظر گرفتن منافع آموزش
	افزایش آگاهی آموزش
پایداری اقتصادی	ارائه مشوقهای مالی
	توسعه اقتصادی و افزایش بهره‌وری
	ارتقاء مقاومت اقتصادی
	ارائه تسهیلات دولتی
مسئولیت یادگیری	مسئولیت قانونی
	مسئولیت اخلاقی/بشر دوستانه
	مسئولیت اقتصادی
	مسئولیت زیست محیطی



شکل ۱- مقوله‌های اصلی و فرعی یادگیری خدمات رسانی

جهت سطح بندی مقوله‌های اصلی یادگیری خدمات رسانی از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری^۱ استفاده شده است. مدل‌سازی ساختاری-تفسیری یکی از روش‌های اکتشافی طراحی مدل در مدیریت است که ایده اولیه آن توسط وارفیلد (۱۹۷۴) مطرح و توسط سیج (۱۹۷۷) معرفی گردید. رویکرد **ISM** خبرگان را قادر می‌سازد که روابط پیچیده بین تعداد زیادی از عناصر را در یک موقعیت پیچیده تصمیم‌گیری، ترسیم کنند. این روش برای نظم بخشیدن و جهت‌دهی به پیچیدگی روابط میان سازه‌ها عمل می‌کند. در این روش با تحلیل تاثیر یک سازه بر سازه‌های دیگر، ترتیب و جهت روابط پیچیده میان سازه‌های یک سیستم بررسی و بدین وسیله بر پیچیدگی روابط بین سازه‌ها غلبه می‌شود.

این روش یک فرایند یادگیری تعاملی است که در آن مجموعه‌ای از سازه‌های متفاوت در قالب یک مدل نظام‌مند و جامع، ساختاردهی می‌شوند. در واقع با استفاده از این روش تاثیر یک سازه بر سایر سازه‌ها بررسی می‌شود. در این روش می‌توان روابط سازه‌ها را شناسایی کرد و مدلی ساختاری-تفسیری از سازه‌ها ارائه کرد و در نهایت سازه‌ها را براساس قدرت نفوذ و میزان وابستگی طبقه‌بندی نمود. سازه‌های مورد بررسی در مدل یادگیری خدمات رسانی عبارتند از: ۱. اعتماد نوآورانه، ۲. مشارکت یادگیری، ۳. پایداری آموزش، ۴. پایداری اقتصادی و ۵. مسئولیت یادگیری.

تشکیل ماتریس خود عاملی ساختاری (**SSIM**) نخستین گام در مدل‌سازی ساختاری-تفسیری است. از این ماتریس برای شناسایی روابط درونی شاخص‌ها استفاده می‌شود. بطور معمول جهت انعکاس روابط درونی میان شاخص‌ها از دیدگاه خبرگان استفاده می‌شود. ماتریس بدست آمده در

¹ Interpretive Structural Modelling

این گام نشان می‌دهد یک متغیر بر کدام متغیرها تاثیر دارد و از کدام متغیرها تاثیر می‌پذیرد. بطور مرسوم برای شناسایی الگوی روابط عناصر از نمادهایی مانند متغیر i بر j تاثیر دارد (V)، متغیر j بر i تاثیر دارد (A)، رابطه دو سویه (X) و عدم وجود رابطه (O) استفاده می‌شود. ماتریس خودتعاملی ساختاری از ابعاد و شاخص‌های مطالعه و مقایسه آنها با استفاده از چهار حالت روابط مفهومی تشکیل می‌شود. اطلاعات حاصله بر اساس متد مدلسازی ساختاری تفسیری جمع‌بندی و ماتریس خودتعاملی ساختاری نهایی تشکیل می‌گردد (آذر و همکاران، ۱۳۹۶). ماتریس خودتعاملی ساختاری در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳- ماتریس خودتعاملی ساختاری شاخص‌های یادگیری خدمات‌رسانی

اعتماد نوآورانه	مشارکت یادگیری	مسئولیت یادگیری	پایداری اقتصادی	پایداری آموزش
A	A	A	A	O
	A	A	A	A
		A	A	A
			A	X
				V

ماتریس دستیابی (RM) از تبدیل ماتریس خودتعاملی ساختاری به یک ماتریس دو ارزشی صفر و یک بدست می‌آید. در ماتریس دستیابی درایه‌های قطر اصلی برابر یک قرار می‌گیرد. همچنین برای اطمینان باید روابط ثانویه کنترل شود. به این معنا که اگر A منجر به B شود و B منجر به C شود در این صورت باید A منجر به C شود. یعنی اگر براساس روابط ثانویه باید اثرات مستقیم لحاظ شده باشد اما در عمل این اتفاق نیفتاده باشد باید جدول تصحیح شود و رابطه ثانویه را نیز نشان داد. بنابراین ماتریس دستیابی تکنیک ISM در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴- ماتریس دستیابی شاخص‌های یادگیری خدمات‌رسانی

اعتماد نوآورانه	مشارکت یادگیری	مشارکت یادگیری	پایداری اقتصادی	پایداری آموزش
۱	۰	۰	۰	۰
۱	۱	۰	۰	۰
۱	۱	۱	۰	۱
۱	۱	۱	۱	۱
۱	۱	۱	۰	۱

پس از آنکه ماتریس دسترسی اولیه بدست آمد، با وارد نمودن انتقال‌پذیری ۱ در روابط متغیرها، ماتریس دسترسی نهایی بدست می‌آید. این یک ماتریس مربعی است که هریک از درایه‌های آن هنگامیکه عنصر به عنصر با هر طولی دسترسی داشته باشد یک و در غیر اینصورت برابر صفر است.

¹ Transitivity

روش بدست آوردن ماتریس دسترسی با استفاده از نظریه اویلر^۱ است که در آن ماتریس مجاورت را به ماتریس واحد اضافه می‌کنیم. سپس این ماتریس را در صورت تغییر نکردن درایه‌های ماتریس به توان n می‌رسانیم. فرمول زیر روش تعیین دسترسی را با استفاده از ماتریس مجاورت نشان می‌دهد:

رابطه ۱: تعیین ماتریس دسترسی نهایی

$$M = (A + I)^n$$

ماتریس A ماتریس دسترسی اولیه ماتریس همانی و ماتریس دسترسی نهایی است. عملیات به توان رساندن ماتریس طبق قوانین بولین^۲ (رابطه ۲) صورت می‌گیرد.

رابطه ۲: قوانین بولینی

$$1+1=1; 1 \times 1=1$$

بنابراین برای اطمینان باید روابط ثانویه کنترل شود. به این معنا که اگر A منجر به B شود و B منجر به C شود در این صورت باید A منجر به C شود. یعنی اگر براساس روابط ثانویه باید اثرات مستقیم لحاظ شده باشد اما در عمل رخ نداده باشد باید جدول تصحیح شود و رابطه ثانویه را نیز نشان داد. ماتریس دسترسی نهایی شاخص‌های یادگیری خدمات رسانی در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵- ماتریس دسترسی نهایی شاخص‌های یادگیری خدمات رسانی

اعتماد نوآورانه	مشارکت یادگیری	مسئولیت یادگیری	پایداری اقتصادی	پایداری آموزش
۱	۰	۰	۰	۰
۱	۱	۰	۰	۰
۱	۱	۱	۰	۱
۱	۱	۱	۱	۱
۱	۱	۱	۰	۱

برای تعیین روابط و سطح بندی معیارها باید مجموعه خروجی‌ها و مجموعه ورودی‌ها برای هر معیار از ماتریس دستیابی استخراج شود. مجموعه دستیابی (عناصر سطر، خروجی یا اثرگذاری‌ها): متغیرهایی که از طریق این متغیر می‌توان به آنها رسید. مجموعه پیش‌نیاز (عناصر ستون، ورودی یا اثرپذیری‌ها): متغیرهایی که از طریق آنها می‌توان به این متغیر رسید.

¹ Euler

² Boolean rule

مجموعه خروجی‌ها شامل خود معیار و معیارهایی است که از آن تاثیر می‌پذیرد. مجموعه ورودی‌ها شامل خود معیار و معیارهایی است که بر آن تاثیر می‌گذارند. سپس مجموعه روابط دو طرفه معیارها مشخص می‌شود.

برای متغیر C_i مجموعه دستیابی (خروجی یا اثرگذاری‌ها) شامل متغیرهایی است که از طریق متغیر C_i می‌توان به آنها رسید. مجموعه پیش‌نیاز (ورودی یا اثرپذیری‌ها) شامل متغیرهایی است که از طریق آنها می‌توان به متغیر C_i رسید.

پس از تعیین مجموعه دستیابی و مجموعه پیش‌نیاز، اشتراک دو مجموعه حساب می‌شود. اولین متغیری که اشتراک دو مجموعه برابر با مجموعه قابل دستیابی (خروجی‌ها) باشد، سطح اول خواهد بود. بنابراین عناصر سطح اول بیشترین تاثیرپذیری را در مدل خواهند داشت. پس از تعیین سطح، معیاری که سطح آن معلوم شده از تمامی مجموعه حذف کرده و مجدداً مجموعه ورودی‌ها و خروجی‌ها را تشکیل داده و سطح متغیر بعدی به دست می‌آید.

جدول ۶- تعیین سطح شاخص‌های یادگیری خدمات‌رسانی

متغیرها	خروجی: اثرگذاری	ورودی: اثرپذیری	اشتراک
اعتماد نوآورانه (C_1)	C_1	C_1, C_2, C_3, C_4, C_5	C_1
مشارکت یادگیری (C_2)	C_1, C_2	C_2, C_3, C_4, C_5	C_2
مسئولیت یادگیری (C_3)	C_1, C_2, C_3	C_3, C_4, C_5	C_3
پایداری اقتصادی (C_4)	C_1, C_2, C_3, C_4	C_4, C_5	C_4
پایداری آموزش (C_5)	C_1, C_2, C_3, C_4, C_5	C_5	C_5

بنابراین بر اساس نتایج مدل‌سازی ساختاری-تفسیری، متغیر یادگیری خدمات‌رسانی در سطح نخست قرار دارد.

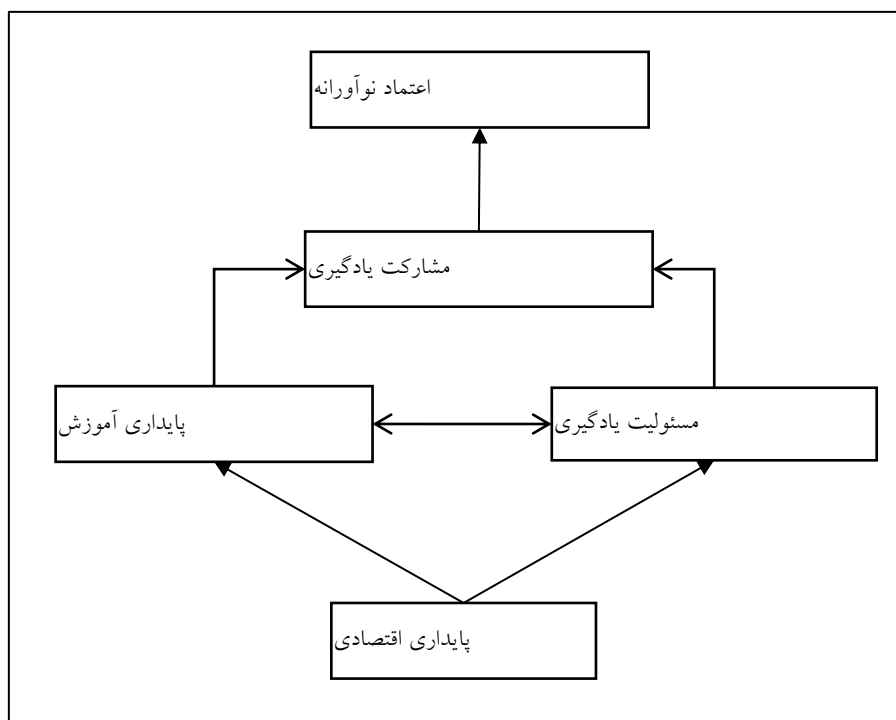
متغیر اعتماد نوآورانه (C_1) در سطح اول هستند.

متغیر مشارکت یادگیری (C_2) در سطح دوم قرار دارد.

متغیرهای مسئولیت یادگیری (C_3) و پایداری آموزش (C_5) در سطح سوم قرار دارند.

در نهایت پایداری اقتصادی (C_4) در سطح چهارم قرار دارند.

الگوی نهائی سطوح متغیرهای شناسائی شده در شکل (۲) نمایش داده شده است. در این نگاره فقط روابط معنادار عناصر هر سطح بر عناصر سطح زیرین و همچنین روابط درونی معنادار عناصر هر سطر در نظر گرفته شده است.

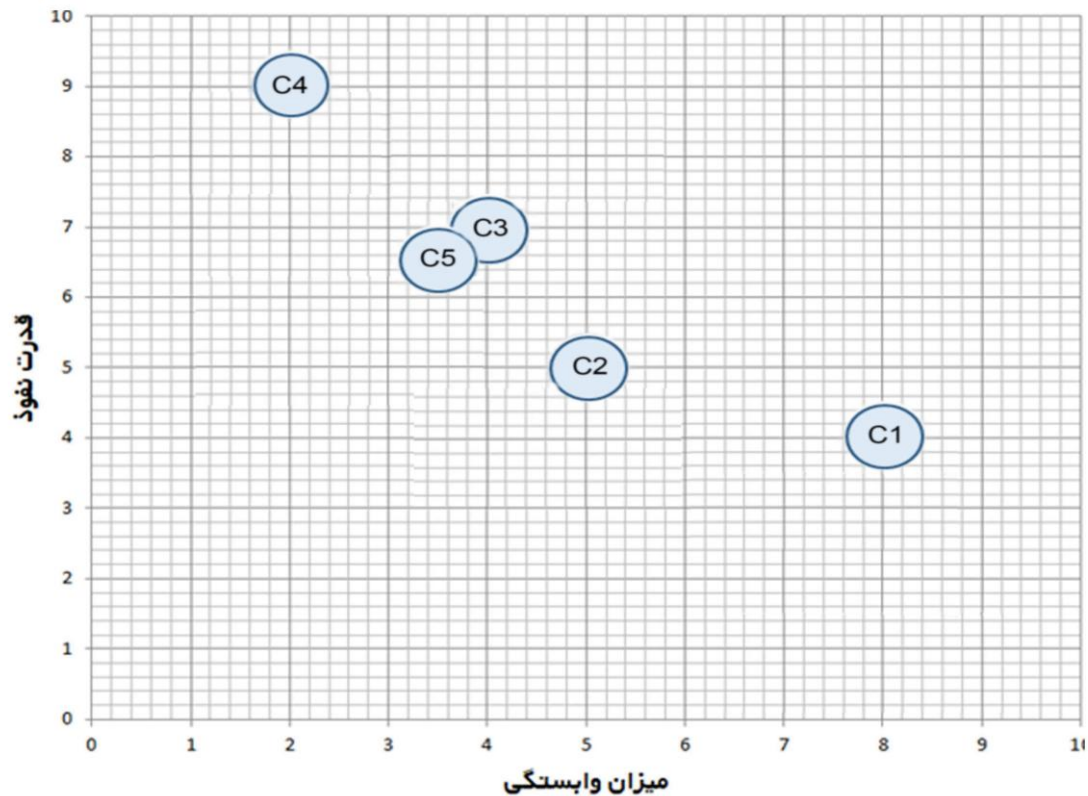


شکل ۳- نمودار نهایی حاصل از فرآیند ISM برای مدل یادگیری خدمات رسانی

تجزیه و تحلیل MICMAC بر پایه قدرت نفوذ (تأثیر گذاری) و میزان وابستگی (تأثیر پذیری) در مدل (ISM) روابط متقابل و تأثیر گذاری بین معیارها و ارتباط معیارهای سطوح مختلف به خوبی نشان داده شده است که موجب درک بهتر فضای تصمیم گیری به وسیله مدیران می شود. برای تعیین معیارهای کلیدی قدرت نفوذ و وابستگی معیارها در ماتریس دسترسی نهایی تشکیل می شود. نمودار قدرت-وابستگی برای متغیرهای مورد مطالعه در را نشان می دهد.

جدول ۷- قدرت نفوذ و میزان وابستگی بدهای یادگیری خدمات رسانی

متغیرهای پژوهش	میزان وابستگی	قدرت نفوذ	سطح
اعتماد نوآورانه	۸	۴	۲
مشارکت یادگیری	۵	۵	۳
مسئولیت یادگیری	۴	۷	۴
پایداری اقتصادی	۲	۹	۵
پایداری آموزش	۴	۷	۴



شکل ۳- تحلیل قدرت نفوذ و میزان وابستگی برای مدل یادگیری خدمات‌رسانی

بر اساس قدرت وابستگی و نفوذ متغیرها، می‌توان دستگاه مختصاتی تعریف کرد و آن را به چهار قسمت مساوی تقسیم نمود. در این پژوهش، گروهی از متغیرها در زیرگروه محرک قرار گرفتند، این متغیرها قدرت نفوذ زیاد و وابستگی کمی دارند. در دسته بعدی متغیرهای وابسته قرار دارند که به گونه‌ای نتایج فرایند توسعه محصول اند و کمتر می‌توانند زمینه‌ساز متغیرهای دیگر شوند. در این تحلیل متغیرها به چهار گروه خودمختار، وابسته، پیوندی (رابط) و مستقل تقسیم می‌شوند.

خودمختار^۱: متغیرهای خودمختار میزان وابستگی و قدرت هدایت کمی دارند این معیارها عموماً از سیستم جدا می‌شوند زیرا دارای اتصالات ضعیف با سیستم هستند. تغییری در این متغیرها باعث تغییر جدی در سیستم نمی‌شود.

وابسته^۲: متغیرهای وابسته دارای وابستگی قوی و هدایت ضعیف هستند این متغیرها اصولاً تأثیرپذیری بالا و تأثیرگذاری کمی روی سیستم دارند.

مستقل^۳: متغیرهای مستقل دارای وابستگی کم و هدایت بالا می‌باشند به عبارتی دیگر تأثیرگذاری بالا و تأثیرپذیری کم از ویژگی‌های این متغیرها است.

¹ Autonomous variables

² Dependent variables

³ Independent variables

پیوندی^۱: متغیرهای رابط یا پیوندی از وابستگی بالا و قدرت هدایت بالا برخوردارند به عبارتی تاثیرگذاری و تاثیرپذیری این معیارها بسیار بالاست و هر تغییر کوچکی بر روی این متغیرها باعث تغییرات اساسی در سیستم می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و سطح‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های یادگیری خدمات‌رسانی در اداره آموزش و پرورش استان گلستان انجام شد. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که یادگیری خدمات‌رسانی در این سازمان، سازه‌ای چندبعدی است که از پنج مقوله اصلی شامل پایداری اقتصادی، مسئولیت یادگیری، پایداری آموزش، مشارکت یادگیری و اعتماد نوآورانه و در مجموع ۲۱ مقوله فرعی تشکیل شده است. نتایج مدل‌سازی ساختاری تفسیری نیز نشان داد که این ابعاد از جایگاه و قدرت اثرگذاری یکسانی برخوردار نیستند؛ به گونه‌ای که پایداری اقتصادی در بنیادی‌ترین سطح ساختاری مدل قرار گرفت، مسئولیت یادگیری و پایداری آموزش در سطوح میانی جای گرفتند، مشارکت یادگیری در سطح بالاتر قرار داشت و اعتماد نوآورانه به عنوان متغیری با وابستگی بیشتر در سطح نهایی مدل ظاهر شد. تحلیل قدرت نفوذ و وابستگی نیز نشان داد که پایداری اقتصادی دارای بیشترین قدرت محرک است، درحالی‌که اعتماد نوآورانه بیش از سایر ابعاد از عملکرد و تقویت متغیرهای زیربنایی تأثیر می‌پذیرد. این یافته‌ها بیانگر آن است که توسعه یادگیری خدمات‌رسانی در آموزش و پرورش، حاصل اجرای مجموعه‌ای منفرد از فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه به شکل‌گیری یک نظام هماهنگ اقتصادی، آموزشی، اخلاقی، مشارکتی و نوآورانه وابسته است.

نخستین یافته پژوهش، شناسایی پایداری اقتصادی به عنوان یکی از ابعاد اصلی یادگیری خدمات‌رسانی بود. این بعد از چهار مؤلفه ارائه مشوق‌های مالی، توسعه اقتصادی و افزایش بهره‌وری، ارتقای مقاومت اقتصادی و ارائه تسهیلات دولتی تشکیل شد. افزون بر این، نتایج سطح‌بندی نشان داد که پایداری اقتصادی در زیربنایی‌ترین سطح مدل قرار دارد و از قدرت نفوذ بالایی برخوردار است. این نتیجه نشان می‌دهد که اجرای پایدار برنامه‌های یادگیری خدمات‌رسانی بدون برخورداری از منابع مالی، سازوکارهای حمایتی و ظرفیت اقتصادی مناسب با دشواری مواجه خواهد شد. هرچند ماهیت یادگیری خدمات‌رسانی بر مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و تجربه عملی استوار است، تحقق این عناصر نیازمند امکانات اجرایی، آموزش نیروی انسانی، پشتیبانی از پروژه‌ها، تأمین تجهیزات و ایجاد انگیزه برای مشارکت‌کنندگان است. بنابراین، پایداری اقتصادی صرفاً یک عامل جانبی نیست، بلکه بستری است که سایر ابعاد مدل در درون آن قابلیت ظهور و استمرار پیدا می‌کنند.

این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که بر پیوند میان یادگیری خدمات‌رسانی، اقتصاد سبز و توسعه پایدار تأکید کرده‌اند. اسکندری‌راد و همکاران در طراحی مدل برنامه درسی یادگیری خدمات‌رسانی با تأکید بر اقتصاد سبز نشان دادند که آموزش خدمات‌محور می‌تواند با مؤلفه‌هایی

¹ Linkage variables

مانند بهره‌وری، سلامت محیطی، مدیریت منابع و کنش اجتماعی پیوند یابد (Eskandari Rad et al., 2022). این نتیجه مؤید آن است که یادگیری خدمات‌رسانی زمانی اثربخش خواهد بود که در چارچوبی پایدار و متناسب با ظرفیت‌های اقتصادی و محیطی طراحی شود. همچنین، از منظر سازمانی، توسعه برنامه‌های خدمات‌محور مستلزم تخصیص هدفمند منابع و ایجاد سازوکارهایی است که استمرار فعالیت‌ها را تضمین کند. یافته حاضر را می‌توان با منطق مدل‌سازی ساختاری تفسیری نیز تبیین کرد؛ در این روش، عواملی که قدرت نفوذ بالا و وابستگی کمتری دارند، به‌عنوان پیشران‌های اصلی سیستم شناخته می‌شوند و تغییر در آن‌ها می‌تواند سایر سطوح مدل را تحت تأثیر قرار دهد (Azar et al., 2017; Habibi & Afridi, 2022). از این رو، جایگاه بنیادی پایداری اقتصادی در مدل حاضر نشان می‌دهد که مدیران باید پیش از انتظار برای شکل‌گیری مشارکت و نوآوری، زیرساخت‌های مالی و حمایتی لازم را فراهم سازند.

دومین یافته پژوهش به شناسایی مسئولیت یادگیری مربوط بود که شامل مسئولیت قانونی، مسئولیت اخلاقی و بشردوستانه، مسئولیت اقتصادی و مسئولیت زیست‌محیطی است. این یافته نشان می‌دهد که یادگیری خدمات‌رسانی در آموزش و پرورش نباید صرفاً به‌عنوان روشی برای انتقال مهارت یا اجرای پروژه‌های اجتماعی تلقی شود، بلکه ماهیتی تعهدآفرین دارد. افراد در این رویکرد می‌آموزند که ارائه خدمت با رعایت قانون، حفظ عدالت، توجه به کرامت انسانی، استفاده مسئولانه از منابع و حفاظت از محیط زیست همراه است. قرار گرفتن مسئولیت یادگیری در سطح میانی مدل نیز بیانگر آن است که این بعد از زیرساخت‌های اقتصادی و ساختاری تأثیر می‌پذیرد و در عین حال، می‌تواند بر شکل‌گیری مشارکت و اعتماد نوآورانه اثرگذار باشد. هنگامی که مسئولیت‌های افراد و سازمان به‌صورت روشن تعریف شود، احتمال مشارکت منظم و اعتماد متقابل نیز افزایش می‌یابد.

این نتیجه با مبانی یادگیری خدمات‌رسانی هماهنگ است؛ زیرا در ادبیات این حوزه، خدمت‌رسانی به‌عنوان تجربه‌ای برای تقویت مسئولیت اجتماعی، حساسیت اخلاقی و تعهد حرفه‌ای شناخته می‌شود. هروی کریموی و همکاران یادگیری خدمات‌رسانی را رویکردی معرفی کرده‌اند که یادگیری را با مشارکت فعال در فعالیت‌های سازمان‌یافته و پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه پیوند می‌دهد (Heravi Karimovi et al., 2011). همچنین، مرنندی حیدرلو و همکاران تأکید کرده‌اند که این رویکرد زمینه کاربرد نظریه‌های آموزشی در عمل را فراهم کرده و فراگیران را با نیازها، ارزش‌ها و مسائل واقعی جامعه مواجه می‌سازد (Morandi Heydarlou et al., 2018). مواجهه مستقیم با مسائل اجتماعی سبب می‌شود یادگیرندگان پیامدهای اخلاقی و اجتماعی تصمیم‌های خود را بهتر درک کنند. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در آموزش حرفه‌ای نیز نشان داده است که تجربه خدمات‌رسانی می‌تواند نگرش افراد نسبت به گروه‌های دریافت‌کننده خدمت و مسئولیت حرفه‌ای آنان را تغییر دهد (Garbarino & Lewis, 2019). بنابراین، مسئولیت یادگیری در مدل حاضر را می‌توان حلقه‌ای دانست که دانش و مهارت را به تعهد اجتماعی و اخلاقی تبدیل می‌کند.

سومین یافته، شناسایی پایداری آموزش به‌عنوان بعدی متشکل از مدیریت صحیح آموزش، استقرار الگوی بهینه آموزش، در نظر گرفتن منافع آموزش و افزایش آگاهی آموزشی بود. این یافته بیانگر آن است که یادگیری خدمات‌رسانی بدون طراحی آموزشی هدفمند و مدیریت نظام‌مند نمی‌تواند به نتایج پایدار منجر شود. ممکن است سازمان‌ها فعالیت‌هایی را با عنوان خدمت اجتماعی اجرا کنند، اما در صورتی که این فعالیت‌ها با اهداف یادگیری، فرایند بازاندیشی، ارزشیابی و توسعه شایستگی‌ها ارتباط نداشته باشند، نمی‌توان آن‌ها را یادگیری خدمات‌رسانی کامل دانست. استقرار الگوی مشخص سبب می‌شود نقش مدیران، مربیان، کارکنان و جامعه محلی تعریف شود و فعالیت‌های خدماتی در مسیر اهداف آموزشی باقی بماند. همچنین، افزایش آگاهی نسبت به فلسفه و منافع این رویکرد می‌تواند مقاومت افراد را کاهش داده و مشارکت آنان را تقویت کند.

این یافته با پژوهش گوغانی و همکاران همسو است که در طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی خدمات‌محور، بر ضرورت وجود اجزای منسجم و فرایندهای مشخص در طراحی، اجرا و ارزشیابی تأکید کردند (Gogani et al., 2022). همچنین، قاسم‌پور خسروودی و همکاران در طراحی مدل برنامه درسی خدمت‌محور در سازمان‌ها نشان دادند که تبدیل خدمت‌رسانی به یک تجربه یادگیری مؤثر، نیازمند سازمان‌دهی محتوا، فعالیت‌ها و تعامل میان سازمان و محیط اجتماعی است (Ghasempour Khoshroudi et al., 2019). این همسویی نشان می‌دهد که پایداری آموزش از طریق رسمی‌سازی و ادغام یادگیری خدمات‌رسانی در ساختارهای آموزشی تحقق پیدا می‌کند، نه از طریق اجرای برنامه‌های پراکنده و کوتاه‌مدت. قرار گرفتن پایداری آموزش در سطح میانی مدل نیز از آن حکایت دارد که این بعد، هم تحت تأثیر پایداری اقتصادی است و هم زمینه لازم را برای مشارکت مؤثرتر و پذیرش نوآوری فراهم می‌سازد.

چهارمین یافته پژوهش، شناسایی مشارکت یادگیری بود که مؤلفه‌های تقویت نهادهای خدمات‌رسان محلی، تعامل بین جامعه محلی و دولت، تدوین برنامه‌های مشارکتی، مشارکت در یادگیری‌های فرهنگی و حمایت از مشارکت در طرح‌های یادگیری را در بر گرفت. این نتیجه نشان می‌دهد که یادگیری خدمات‌رسانی ماهیتی شبکه‌ای دارد و نمی‌تواند تنها در محدوده اداری یا آموزشی یک سازمان تحقق یابد. نیازهای واقعی جامعه باید با حضور و همکاری ذی‌نفعان شناسایی شوند و برنامه‌ها نیز از طریق تعامل میان آموزش و پرورش، نهادهای محلی، خانواده‌ها، سازمان‌های دولتی و گروه‌های اجتماعی طراحی و اجرا شوند. مشارکت در یادگیری‌های فرهنگی در استان گلستان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا تنوع قومی و فرهنگی این استان ایجاب می‌کند که برنامه‌های خدمات‌رسانی با ارزش‌ها و نیازهای بومی سازگار باشند. در غیر این صورت، حتی برنامه‌های برخوردار از حمایت مالی و ساختار آموزشی مناسب نیز ممکن است با پذیرش محدود اجتماعی مواجه شوند.

این یافته با ادبیات یادگیری خدمات‌رسانی همخوان است. فرانزسه و همکاران نشان دادند که تجربه یادگیری خدمات‌رسانی می‌تواند از یک فعالیت آموزشی جایگزین به مشارکتی پایدار میان مؤسسه آموزشی و محیط ارائه خدمت تبدیل شود (Franzese et al., 2020). این یافته نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری خدمات‌رسانی به میزان دوسویه بودن ارتباط و استمرار همکاری بستگی دارد. مرنندی حیدرلو و همکاران نیز بر این نکته تأکید

کرده‌اند که تعامل با جامعه به یادگیرندگان کمک می‌کند نیازهای واقعی، ارزش‌ها و ظرفیت‌های محیط را درک کرده و راه‌حل‌هایی متناسب با آن ارائه کنند (Morandi Heydarlou et al., 2018). افزون بر این، مطالعات مرتبط با برنامه‌های درسی خدمات‌محور بر نقش کنش اجتماعی و مشارکت یادگیرندگان در حل مسائل جامعه تأکید کرده‌اند (Eskandari Rad et al., 2022; Gogani et al., 2022). بنابراین، مشارکت در مدل حاضر صرفاً حضور افراد در فعالیت‌ها نیست، بلکه فرایندی سازمان‌یافته برای سهیم شدن ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری، اجرا، یادگیری و ارزیابی است.

پنجمین یافته به اعتماد نوآورانه مربوط بود که شامل کاهش مقاومت در برابر طرح‌ها و تغییرات نوآورانه، شکل‌گیری اعتماد به نوآوری در ذهن یادگیرندگان، افزایش تحمل ریسک و شکست و ایجاد اعتماد یکپارچه است. بر اساس نتایج سطح‌بندی، اعتماد نوآورانه در سطح نهایی و وابسته‌تر مدل قرار گرفت. این یافته را می‌توان چنین تفسیر کرد که اعتماد به نوآوری بیش از آنکه نقطه آغاز اجرای یادگیری خدمات‌رسانی باشد، پیامد شکل‌گیری شرایط مناسب اقتصادی، آموزشی، مسئولیتی و مشارکتی است. کارکنان و یادگیرندگان زمانی به برنامه‌های جدید اعتماد می‌کنند که حمایت مالی و مدیریتی را مشاهده کنند، مسئولیت‌ها روشن باشد، الگوی آموزشی قابل‌فهمی وجود داشته باشد و امکان مشارکت واقعی فراهم شود. در چنین شرایطی، افراد آمادگی بیشتری برای پذیرش ریسک، تجربه روش‌های جدید و تحمل شکست‌های احتمالی خواهند داشت.

این نتیجه با منطق مطالعات ساختاری تفسیری همسو است. در این مطالعات، متغیرهای قرارگرفته در سطوح بالاتر معمولاً وابستگی بیشتری به عوامل بنیادی دارند و تغییر آن‌ها مستلزم اصلاح متغیرهای محرک است. خائف‌الهی و حسینی نشان داده‌اند که مدل‌سازی ساختاری تفسیری می‌تواند عوامل زیربنایی را از متغیرهای وابسته تفکیک کرده و مسیر مداخله را مشخص سازد (Khaef Elahi & Hosseini, 2018). مطالعات جدیدتر نیز با استفاده از این روش نشان داده‌اند که سازه‌های رفتاری و حرفه‌ای در بسیاری از موارد از شرایط ساختاری، حمایتی و مدیریتی تأثیر می‌پذیرند (Jafari et al., 2025; Ramezan Ahmadi et al., 2026). بنابراین، برای تقویت اعتماد نوآورانه در آموزش و پرورش گلستان، توصیه نمی‌شود که صرفاً بر تغییر نگرش کارکنان تأکید شود؛ بلکه باید شرایط عینی و سازمانی اعتماد، از جمله پشتیبانی مدیریت، امکان مشارکت، امنیت روان‌شناختی و دسترسی به منابع، ایجاد گردد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که ابعاد یادگیری خدمات‌رسانی از یک نظم سلسله‌مراتبی برخوردارند و اجرای موفق آن نیازمند حرکت از عوامل زیربنایی به سوی پیامدهای رفتاری و فرهنگی است. این نتیجه اهمیت استفاده از روش داده‌بنیاد و مدل‌سازی ساختاری تفسیری را نشان می‌دهد. رویکرد داده‌بنیاد امکان داد مقوله‌ها بر اساس تجربه و ادراک خبرگان و متناسب با زمینه آموزش و پرورش گلستان استخراج شوند. در این رویکرد، تحلیل هم‌زمان داده‌ها و حرکت میان کدگذاری باز، محوری و انتخابی به شکل‌گیری مدلی زمینه‌مند کمک می‌کند (Corbin & Strauss, 2024; Creswell, 2023). سپس مدل‌سازی ساختاری تفسیری روابط میان مقوله‌ها را آشکار ساخت و نشان داد کدام عوامل باید

در اولویت مداخله قرار گیرند. این تلفیق روش شناختی سبب شد پژوهش از ارائه فهرستی ساده از عوامل فراتر رفته و منطق ساختاری میان آن‌ها را نیز تبیین کند.

از منظر نظری، مدل حاصل نشان می‌دهد که یادگیری خدمات‌رسانی در یک سازمان آموزشی دارای سه لایه کلی است. لایه نخست شامل زیرساخت‌های اقتصادی و حمایتی است؛ لایه دوم شامل سازوکارهای مسئولیتی و آموزشی است؛ و لایه سوم از مشارکت و اعتماد نوآورانه تشکیل می‌شود. این ساختار نشان می‌دهد که متغیرهای نرم و رفتاری، هرچند برای موفقیت مدل ضروری‌اند، بدون حمایت عوامل ساختاری و نهادی به‌سختی شکل می‌گیرند. در نتیجه، انتظار مشارکت فعال، پذیرش تغییر و اعتماد به برنامه‌های نوآورانه، بدون تخصیص منابع، مدیریت آموزش و تعریف مسئولیت‌ها، انتظاری واقع‌بینانه نیست. از منظر کاربردی نیز مدل پژوهش به مدیران امکان می‌دهد به جای اجرای مداخلات پراکنده، توالی منطقی اقدامات را در نظر بگیرند و ابتدا متغیرهای دارای قدرت نفوذ بیشتر را تقویت کنند.

نتیجه نهایی پژوهش آن است که یادگیری خدمات‌رسانی در اداره آموزش و پرورش استان گلستان باید به‌عنوان یک نظام سازمانی و آموزشی یکپارچه در نظر گرفته شود. پایداری اقتصادی بستر اجرای مدل را فراهم می‌کند، مسئولیت یادگیری جهت اخلاقی و قانونی آن را تعیین می‌نماید، پایداری آموزش کیفیت و استمرار آن را تضمین می‌کند، مشارکت یادگیری ارتباط سازمان و جامعه را توسعه می‌دهد و اعتماد نوآورانه پذیرش و تثبیت تغییر را امکان‌پذیر می‌سازد. بنابراین، موفقیت این رویکرد به هماهنگی میان تمامی ابعاد وابسته است؛ با این حال، با توجه به نتایج سطح‌بندی، مداخلات باید از تقویت پایداری اقتصادی و زیرساخت‌های حمایتی آغاز شوند و سپس به توسعه سازوکارهای آموزشی، مسئولیتی، مشارکتی و نوآورانه گسترش یابند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. داده‌های پژوهش بر دیدگاه گروهی از خبرگان دانشگاهی و سازمانی استوار بود و ممکن است برداشت‌های آنان تمامی تجربه‌های معلمان، کارکنان اجرایی، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و نمایندگان جامعه محلی را منعکس نکند. همچنین، اجرای پژوهش در بستر آموزش و پرورش استان گلستان، تعمیم مستقیم نتایج به سایر استان‌ها و سازمان‌های آموزشی را محدود می‌سازد؛ زیرا تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی و مدیریتی می‌توانند بر ساختار یادگیری خدمات‌رسانی اثر بگذارند. ماهیت تفسیری مدل‌سازی ساختاری و اتکای آن به قضاوت خبرگان نیز ممکن است با درجه‌ای از ذهنیت همراه باشد. افزون بر این، پژوهش حاضر به طراحی و سطح‌بندی مدل محدود بود و اثربخشی تجربی آن در محیط واقعی سازمانی و طی یک دوره زمانی طولانی ارزیابی نشد.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده مدل شناسایی شده با استفاده از روش‌های کمی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نمونه‌های بزرگ‌تر آزمون شود. همچنین، بررسی دیدگاه معلمان، مدیران مدارس، دانش‌آموزان، والدین و نمایندگان نهادهای محلی می‌تواند به تکمیل مدل و افزایش اعتبار زمینه‌ای آن کمک کند. انجام مطالعات تطبیقی میان استان‌ها، مناطق شهری و روستایی و انواع سازمان‌های آموزشی نیز می‌تواند

میزان ثبات یا تفاوت ساختار ابعاد را مشخص سازد. پژوهشگران می‌توانند با طراحی مطالعات طولی یا مداخله‌ای، پیامدهای اجرای مدل را بر مشارکت کارکنان، کیفیت خدمات آموزشی، مسئولیت اجتماعی، نوآوری سازمانی و رضایت ذی‌نفعان بررسی کنند. مطالعه نقش عوامل زمینه‌ای مانند فرهنگ سازمانی، سبک رهبری، عدالت سازمانی و ظرفیت دیجیتال در تقویت یا تضعیف روابط مدل نیز پیشنهاد می‌شود.

پیشنهاد می‌شود اداره آموزش و پرورش استان گلستان یک برنامه اجرایی مرحله‌بندی‌شده برای استقرار یادگیری خدمات‌رسانی تدوین کند که در مرحله نخست بر تأمین منابع پایدار، اختصاص بودجه، ایجاد مشوق و جلب حمایت نهادهای دولتی و غیردولتی متمرکز باشد. در مرحله بعد، لازم است مسئولیت‌های قانونی، اخلاقی، اقتصادی و زیست‌محیطی کارکنان و واحدهای سازمانی به‌صورت شفاف تعریف و یک الگوی آموزشی استاندارد برای طراحی، اجرا و ارزشیابی پروژه‌های خدمات‌محور تهیه شود. تشکیل شوراهای مشترک با مدارس، خانواده‌ها، سازمان‌های مردم‌نهاد و نهادهای محلی می‌تواند مشارکت اجتماعی را تقویت کند. همچنین، برگزاری دوره‌های آموزشی برای مدیران و کارکنان، حمایت از ایده‌های آزمایشی، پذیرش خطاهای کنترل‌شده و ایجاد سازوکارهای بازخورد و تقدیر، می‌تواند اعتماد به نوآوری و آمادگی سازمان برای اجرای پایدار یادگیری خدمات‌رسانی را افزایش دهد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational systems are increasingly expected to move beyond the transmission of theoretical knowledge and assume a more active role in addressing social, cultural, economic, and environmental needs. Educational organizations are therefore required to develop learners and employees who can connect knowledge with practice, participate in collective problem-solving, and respond responsibly to the needs of

their communities. Within this context, service-learning has emerged as an educational and organizational approach through which structured service activities are integrated with learning objectives, practical experience, reflection, and social responsibility. Rather than treating service as an extracurricular or voluntary activity detached from formal education, service-learning positions engagement with real community needs as an essential component of the learning process (Gogani et al., 2022; Morandi Heydarlou et al., 2018).

Service-learning is grounded in the assumption that meaningful learning occurs through active participation in authentic situations. Learners apply theoretical concepts to real problems, interact with community members and institutions, evaluate the consequences of their actions, and reconstruct their understanding through experience and reflection. Accordingly, service-learning can reduce the distance between theory and practice while developing professional competence, civic engagement, ethical sensitivity, communication skills, and social awareness. It differs from conventional fieldwork or voluntary service because the service activity is deliberately aligned with educational goals and is designed to benefit both the learner and the community (Ghasempour Khoshroudi et al., 2019; Heravi Karimovi et al., 2011).

The reciprocal nature of service-learning is one of its defining characteristics. Learners gain practical competencies and a deeper understanding of social issues, while communities and organizations benefit from organized activities intended to address actual needs. Previous studies have demonstrated that service-learning can improve attitudes toward professional service recipients, create stronger links between educational institutions and practice settings, and transform temporary educational experiences into sustained institutional partnerships (Franzese et al., 2020; Garbarino & Lewis, 2019). These outcomes indicate that service-learning is not limited to classroom instruction but can also function as a framework for organizational learning, professional development, and collaboration between educational institutions and their social environments.

In school systems, service-learning is particularly important because education is responsible not only for academic instruction but also for the cultivation of citizenship, responsibility, participation, and ethical commitment. A service-oriented curriculum can provide opportunities for students, teachers, administrators, and other personnel to identify community problems, develop collaborative responses, and learn through engagement with real social contexts. Iranian studies have emphasized the importance of designing service-oriented curricula that include social reconstruction, social literacy, civic action, environmental awareness, and practical participation (Eskandari Rad et al., 2022; Gogani et al., 2022). These studies suggest that service-learning can support the broader purposes of education by integrating learning with sustainable development, social participation, and community responsiveness.

However, the successful institutionalization of service-learning depends on more than the design of individual projects. It requires economic resources, organizational support, educational continuity, clearly defined responsibilities, stakeholder participation, and confidence in innovation. If these conditions are absent, service-learning may remain fragmented, temporary, and dependent on individual initiatives. In educational administrations, financial constraints, bureaucratic structures, resistance to change, weak interaction with local

communities, and insufficiently defined operational models may prevent the sustainable implementation of service-oriented learning. Therefore, service-learning should be examined as a multidimensional organizational system in which economic, educational, ethical, participatory, and innovative elements interact. The complexity of this phenomenon requires an exploratory approach capable of identifying locally grounded dimensions and clarifying the relationships among them. Grounded theory is appropriate for this purpose because it enables researchers to construct conceptual categories from participants' experiences and expert interpretations through iterative data collection and open, axial, and selective coding (Corbin & Strauss, 2024; Creswell, 2023). Nevertheless, identifying categories alone does not reveal which factors are foundational, which are intermediate, and which are dependent outcomes. Interpretive structural modeling can address this issue by converting expert judgments into a hierarchical representation of relationships among variables. It identifies driving and dependent factors, clarifies direct and indirect influences, and supports the prioritization of managerial interventions (Azar et al., 2017; Habibi & Afridi, 2022).

Interpretive structural modeling has been applied to complex managerial and organizational problems in which multiple factors interact in nonlinear and hierarchical ways. Its use allows decision-makers to distinguish root drivers from intermediate mechanisms and outcome variables (Khaef Elahi & Hosseini, 2018). Recent applications in professional ethics and organizational development have likewise shown that structural interpretation and influence-dependence analysis can provide a more precise understanding of how constructs operate within a system (Jafari et al., 2025; Ramezan Ahmadi et al., 2026). Accordingly, combining grounded theory with interpretive structural modeling provides a comprehensive methodological framework for both identifying the dimensions of service-learning and determining their structural positions.

The Golestan Department of Education represents a context in which such an investigation is particularly relevant. Its cultural diversity, geographical dispersion, varied stakeholder groups, and broad administrative responsibilities require a locally responsive model capable of linking organizational learning with community service. In the absence of such a model, service-related activities may be implemented inconsistently, without clear priorities or sustainable coordination. Therefore, this study aimed to identify and hierarchically level the dimensions and components of service-learning in the Golestan Department of Education.

Materials and Methods

This study employed a sequential qualitative design conducted in two interconnected stages. The first stage focused on identifying and developing the dimensions and components of service-learning through grounded theory, whereas the second stage examined the structural relationships and hierarchical levels of the identified dimensions through interpretive structural modeling.

Participants in the model-development stage consisted of university faculty members in educational sciences, educational administration, and public administration; human resource development managers in the education system; and experts with relevant academic or executive experience. Eligibility criteria included relevant educational qualifications, scholarly publications related to the research topic, or administrative experience in

governmental and educational organizations. Fourteen experts were selected through snowball sampling. Data collection continued until theoretical saturation was reached; although saturation was observed after the eleventh interview, three additional interviews were conducted to ensure data adequacy.

Data were collected through semi-structured interviews. The interview transcripts were analyzed using open, axial, and selective coding with MAXQDA software. Initial concepts were extracted from the interview data, conceptually similar codes were integrated, and broader subcategories and main categories were subsequently developed. Credibility was supported through expert review, participant checking, and revision of preliminary interpretations. The intra-subject agreement coefficient was 0.81.

In the structural-leveling stage, senior managers and human resource development administrators from the education system participated through purposive sampling. A matrix questionnaire was used to determine the direction of relationships among the main dimensions. Experts indicated whether one dimension influenced another, whether the relationship was reciprocal, or whether no relationship existed. The initial structural self-interaction matrix was converted into a binary reachability matrix, transitivity was examined, and the final reachability matrix was produced. The dimensions were then leveled through the comparison of reachability and antecedent sets. MICMAC analysis was also employed to classify the dimensions according to their driving power and dependence. The content validity of the matrix questionnaire was assessed by academic and organizational experts, and its test–retest reliability coefficient was 0.84.

Findings

The qualitative analysis resulted in the identification of five main categories and 21 subcategories. The five main dimensions of service-learning were economic sustainability, learning responsibility, educational sustainability, learning participation, and innovative trust.

Economic sustainability consisted of four subcategories: providing financial incentives, promoting economic development and productivity, strengthening economic resilience, and providing governmental facilities. Learning responsibility included legal responsibility, ethical and humanitarian responsibility, economic responsibility, and environmental responsibility. Educational sustainability comprised proper educational management, establishment of an optimal educational model, consideration of educational benefits, and enhancement of educational awareness. Learning participation included strengthening local service institutions, interaction between local communities and government, development of participatory programs, participation in cultural learning, and support for participation in learning projects. Innovative trust comprised reducing resistance to innovative plans and changes, developing confidence in innovation among learners, increasing tolerance for risk and failure, and creating integrated trust.

The interpretive structural modeling results showed that the dimensions did not occupy equivalent positions in the model. Economic sustainability was located at the most fundamental level and displayed the strongest driving role. Learning responsibility and educational sustainability were positioned at intermediate levels, indicating that they both influenced subsequent dimensions and were affected by more fundamental conditions.

Learning participation occupied a higher level and was more dependent on the establishment of economic, educational, and responsibility-related conditions. Innovative trust was located at the final and most dependent level of the hierarchy.

The MICMAC analysis further clarified these relationships. Economic sustainability had the greatest driving power and relatively low dependence, identifying it as a principal independent driver of the service-learning system. Learning responsibility and educational sustainability also demonstrated substantial driving power, but their influence was accompanied by greater dependence on economic and structural conditions. Learning participation occupied a more balanced position between driving power and dependence. Innovative trust exhibited the highest dependence and relatively limited driving power, indicating that it emerges primarily as a result of improvements in the other dimensions.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that service-learning in the Golestan Department of Education is a multidimensional organizational phenomenon rather than a single instructional technique. Its implementation depends on an integrated configuration of economic resources, organizational responsibility, sustainable educational arrangements, stakeholder participation, and confidence in innovation. The hierarchical model shows that these dimensions should not be addressed simultaneously without regard to their structural order. Instead, service-learning should be developed through a staged strategy that begins with foundational conditions and subsequently advances toward participatory and cultural outcomes.

The foundational position of economic sustainability indicates that financial and institutional support is essential for the continuity of service-learning. Programs require resources for training, coordination, implementation, evaluation, transportation, materials, and incentives. When funding is unstable or dependent on temporary allocations, service-learning projects are likely to remain fragmented. Economic sustainability also encompasses productivity and resilience, suggesting that resources should not merely be increased but should be managed efficiently and protected against organizational and environmental constraints.

Learning responsibility and educational sustainability function as intermediate mechanisms. Learning responsibility gives service-learning its legal, ethical, economic, and environmental direction. It ensures that service is delivered fairly, responsibly, and in accordance with the mission of the education system. Educational sustainability provides the managerial and instructional mechanisms required to convert service activities into organized learning experiences. Without clear objectives, defined roles, instructional planning, reflection, and evaluation, community service may occur, but it may not produce systematic learning.

Learning participation reflects the relational and social dimension of the model. Effective service-learning requires collaboration among educational administrators, schools, families, local organizations, public institutions, and community groups. Participation becomes sustainable when stakeholders are involved in identifying needs, designing programs, implementing activities, and evaluating outcomes. The culturally

diverse context of Golestan also requires local adaptation so that programs reflect community values and priorities.

The dependent position of innovative trust suggests that confidence in new service-learning initiatives cannot be created solely through motivational messages or managerial directives. Employees and learners are more likely to accept innovation when they observe stable resources, clear responsibilities, coherent educational models, meaningful participation, and institutional support. Tolerance for risk and failure also develops when individuals feel psychologically and organizationally secure. Thus, innovative trust should be treated as an outcome of credible structural and managerial action.

Overall, the study provides a contextualized model for understanding service-learning in an educational administration. It concludes that economic sustainability is the primary structural driver; learning responsibility and educational sustainability translate foundational support into organized and accountable action; learning participation connects the organization with its social environment; and innovative trust represents a higher-order outcome reflecting readiness to accept and sustain change. The model can guide policymakers and educational managers in sequencing interventions, allocating resources, developing training programs, strengthening community partnerships, and establishing a sustainable service-learning system in the Golestan Department of Education.

References

- Azar, A., Rajabzadeh Ghatari, A., & Akhavan, A. (2017). Mapping a Sustainable Production Model Using Interpretive Structural Modeling and Fuzzy DEMATEL. *Quarterly Journal of Industrial Management Studies*, 15(46), 1-26.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2024). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Andisheh Rafi Publications.
- Creswell, J. W. (2023). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Eshraghi and Saffar Publications.
- Eskandari Rad, M., Rasouli, E., & Fallah, V. (2022). Designing a Service-Learning Curriculum Model with Emphasis on the Green Economy: A Case Study of Lower-Secondary Students. *Environmental Education and Sustainable Development*, 11(2), 119-136.
- Franzese, J., Pecinka, K., & Schwenk, J. (2020). Alternative Clinical Experience Through Academic Service-Learning Develops Into a Partnership for Mental Health Rotation. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(1), 77-81.
- Garbarino, J. T., & Lewis, L. F. (2019). The Impact of a Gerontology Nursing Course with a Service-Learning Component on Student Attitudes Towards Working with Older Adults: A Mixed Methods Study. *Nurse Education in Practice*, 102684.
- Ghasempour Khoshroudi, E., Nateghi, F., & Jalalvandi, M. (2019). Designing a Service-Oriented Curriculum Model in Organizations for University Students. *Organizational Culture Management*, 17(4), 661-686.
- Gogani, D., Imanzadeh, A., & Ranjdoost, S. (2022). Designing and Validating an Optimal Service-Oriented Social Studies Curriculum Model Based on the IPARD Model for Lower-Secondary Education. *Quarterly Journal of Iranian Political Sociology*, 5(12), 1096-1115.
- Habibi, A., & Afridi, S. (2022). *Multi-Criteria Decision-Making*. Narvan Publications.
- Heravi Karimovi, M., Rejeh, N., & Mokhtari Nouri, J. (2011). A Review of Service-Learning for Nurses. *Scientific-Promotional Journal of the Ministry of Science*(3).
- Jafari, G., Amirhosseini, S. E., & Ghasemi, H. (2025). Designing a Model for the Development of Iranian Futsal Using an Interpretive Structural Approach. *Strategic Studies on Sport and Youth*, 24(69), 151-168.
- Khaef Elahi, A., & Hosseini, R. (2018). Designing an Interpretive Structural Model of the University Faculty Motivation System Using a Fuzzy Technique. *Organizational Behavior Studies*, 7(2), 177-206.
- Morandi Heydarlou, M., Adib, Y., Fathi Azar, E., & Mahmoudi, F. (2018). Service-Learning: Applying Educational Theory in Practice. *Research in Curriculum Planning*, 15(59), 1-17.
- Ramezan Ahmadi, M., Ahangari, A., & Salehinia, M. (2026). Modeling the Constructs Affecting Professional Auditing Ethics Using Interpretive Structural Modeling from the Perspective of Professional Experts. *Value and Behavioral Accounting*, 4(8), 281-317.