

تحلیل کیفی ادراک دانشجویان از معنا و کنش نسبت به محیط زیست

پروانه شاطری^۱ - صادق صالحی^{۲*}

چکیده:

پژوهش حاضر، با هدف تحلیل جامعه‌شناختی ادراک محیط‌زیستی دانشجویان، شرایط تأثیرگذار بر آن و راهبردهای مؤثر بر بهبود مسائل محیط‌زیستی بر اساس رویکرد تفسیری صورت گرفت. به‌منظور انتخاب نمونه‌ها، تعداد ۲۵ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران در سال ۹۹-۱۳۹۸ با استفاده از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف با حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند. اشباع نظری مبنای اتمام مصاحبه‌ها بوده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد و بهره‌گیری از مراحل گذاری باز، محوری و انتخابی بوده است. مدل پارادایمی استخراج شده در چهار بخش شامل: شرایط علی، مداخله‌گرها، راهبردها و پیامدها حول پدیده مرکزی شکل گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که ادراک مشارکت‌کنندگان بر اساس پارادایم مسلط اجتماعی با دو مقوله اصلی ادراک محیط‌زیست‌گرایانه و انسان‌گرایانه شکل گرفته است. افزون بر این، ارزش‌ها و هنجارهای الگوهای رفتاری و جامعه‌پذیری از جمله عوامل مهم بر شکل‌گیری ادراک دانشجویان بوده و باعث بروز رفتارهای توده‌وار مبتنی بر هیجانات و تغییر رفتار تحت تأثیر شرایط مسلط شده است. یعنی در صورتی که شرایط الگوی حاکم بر رفتارهای اجتماعی، سازگاری و حمایت از محیط‌زیست باشد، رفتار دوستدار محیط‌زیست رخ می‌نماید و هر جا پارادایم مسلط، منفی باشد، رفتارهای انسان‌گرایانه نمودار می‌گردد. طرح مسأله محیط‌زیست و برجسته‌سازی آن در جامعه می‌تواند در بساخت مسائل محیط‌زیستی، جلب توجه دانشجویان، شکل‌گیری ادراک محیط‌زیست‌گرا و کنشگری فعالانه اثرگذار باشد شناسایی و تبیین ادراک محیط‌زیستی دانشجویان، گامی مهم در سیاست‌گذاری و تربیت نسلی آگاه نسبت به مخاطرات محیط‌زیست، و نحوه مقابله با آن، و پذیرش و تعدیل سیاست‌های محیط‌زیست می‌باشد.

کلید واژه: ادراک محیط‌زیستی، پارادایم مسلط اجتماعی، روش کیفی، گرندد تئوری، نگرش محیط‌زیستی.

۱- مقدمه

تجربیات در طبیعت با مزایای مختلفی مانند بازیابی منابع شناختی (Hartig et al., 2014)، افزایش نگرش‌های طرفدار محیط‌زیست ((Chawla & Derr, 2012) و رفتارهای محیط‌زیستی همراه است (Evans et al., 2018) علی‌رغم این تأثیرات مثبت تماس مردم با طبیعت، شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد ارتباط مستقیم مردم با طبیعت

۱ دانش‌آموخته دکتری جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲ استاد گروه جامعه‌شناسی توسعه، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. نویسنده مسئول: s.salehi@umz.ac.ir

در حال کاهش است (Soga et al., 2016). دلایل مختلفی برای این بیگانگی روزافزون از جهان طبیعی مطرح شده است، از جمله افزایش نرخ شهرنشینی، استفاده مکرر از فن‌آوری‌های جدید برای سرگرمی و ... (Larson et al., 2018). محققان هشدار داده‌اند که این کمبود تجربیات در طبیعت ممکن است عواقب منفی برای حامیان محیط‌زیست (به عنوان مثال، طرفدارهای نگرش‌های محیط‌زیستی و طرفدارهای رفتار محیط‌زیستی) داشته باشد (Soga et al., 2016; Evans et al., 2018; Rosa et al., 2018)، که می‌تواند منجر به عواقب زیان‌باری برای محیط‌زیست شود (Evans, 2019). افزون بر این، گسترش شهرنشینی، ورود فناوری‌های نوین و دخالت سلطه‌گونه انسان بر منابع طبیعی، منجر به گسترش روزافزون بحران‌های محیط‌زیستی و تغییرات آب و هوایی به عنوان مهم‌ترین موضوع محیط‌زیستی جهانی عصر ما شده است (Copeland et al., 2021). با توجه به شواهد تجربی موجود مبنی بر وجود رابطه‌ی مثبت بین تجربه‌های مستقیم در طبیعت و نگرش‌های محیط‌زیستی و رفتارهای محیط‌زیستی (Rosa & Collado, 2019) و با توجه به اینکه محیط‌زیست سالم یکی از ارکان و مؤلفه‌های توسعه پایدار است و نیازهای اساسی انسان از آن تأمین می‌گردد، بی‌شک با در نظر گرفتن گستردگی و پیچیدگی مسائل محیط‌زیستی و پرهزینه بودن روش‌ها و ابزارهای مقابله با آنها، بهره‌گیری از مشارکت مردمی بهترین گزینه مدیریت این چالش‌ها بوده و می‌بایست از توانایی‌های همه گروه‌های اجتماعی در حفظ محیط‌زیست استفاده نمود. در این زمینه حساسیت افراد و گروه‌های مختلف اجتماعی از جمله دانشجویان به عنوان قشر فرهیخته جامعه، نقشی بی‌بدیل در کاهش و یا حل این بحران‌ها دارند و مسؤولیت‌پذیری آنها نسبت به بحران‌های محیط‌زیستی فراهم‌کننده‌ی زمینه‌های گسترش سازمان‌های غیردولتی، توسعه‌ی مشارکت در اداره جامعه و افزایش مطالبات مبتنی بر حقوق شهروندی از نهادهای مدیریت شهری است. با توجه به این که عمل انسان، تغییرات مضر و برگشت‌ناپذیری را برای شرایط محیط‌زیستی و زندگی در زمین ایجاد می‌کند که اگر نتوان بر آنها غلبه کرد، دیگر جهانی قابل دوام وجود نخواهد داشت تا بتوان در آن زندگی کرد (Dunlap et al., 2000)، راهبردهایی توسط جامعه‌شناسان محیط‌زیست جهت پیشگیری از آسیب به محیط‌زیست و تغییر رفتار انسان‌ها، از جمله دانشجویان به سمت و سوی ابعاد طبیعت‌گرایانه مطرح شده است (Motaghi & Hemati-e Guimi, 2012). بنابر این، مطالعه موضوعاتی همچون ماهیت ادراک دانشجویان، فرایند شکل‌گیری این ادراک و عوامل و پیامدهای اجتماعی نگرش و رفتارهای محیط‌زیستی این گروه می‌تواند بسیاری از زوایای ناشناخته این پدیده را مشخص و نقشه راه طراحی‌های راهبردی محیط‌زیستی در آموزش عالی کشور را ترسیم نماید. تجربه زیسته‌ی پژوهشگران در فضای دانشگاه، مؤید عدم حساسیت دانشجویان به موضوع محیط‌زیست است و تحقیق در خصوص درک و علل عدم جذابیت موضوع برای این گروه، از جمله زمینه‌های ایجاد مسأله برای پژوهشگران بوده است. با توجه به مخاطرات محیط‌زیستی در جامعه‌ی امروزی، انتظار می‌رود تا دانشجویان به عنوان کنشگران فعال در زمینه دگرگونی‌های اجتماعی، رفتاری بهنجار و متناسب با الزامات دانش نوین داشته باشند و شرایط الزام را برای ترویج مستقیم و غیرمستقیم رفتار محیط‌زیستی مطلوب در جامعه (Hemayatkhah Jahromi et al., 2017) و زمینه پذیرش و تعدیل سیاست‌های محیط‌زیستی را فراهم آورند. افزون بر این، با توجه به این که نگرش محیط‌زیستی بر رفتارهای مسؤولانه اثرگذار است؛ ضروری است تا نگرش مردم درباره محیط‌زیست مثبت و آگاهی محیط‌زیستی بهبود و افزایش یابد. بنابراین هدف اصلی

پژوهش با توجه به انتخاب رویکرد کیفی، پرداختن به درک دانشجویان نسبت به محیط زیست، شرایط علی، راهبردهای نزدیک شدن به وضعیت مطلوب و پیامدها است. به عبارت دیگر، تحقیق حاضر قصد دارد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. درک دانشجویان از محیط زیست و بحران‌های محیط زیستی چگونه است؟
۲. چه عواملی در شکل‌گیری درک دانشجویان از محیط زیست اثرگذار است؟
۳. دانشجویان چه راهبردهایی را برای مواجهه با مسائل محیط زیستی و بهبود وضعیت محیط زیست مناسب می‌دانند؟
۴. نحوه‌ی مواجهه و راهبرد دانشجویان با مسائل محیط زیستی چه پیامدهایی دارد؟

در خصوص پیشینه‌ی تجربی پژوهش می‌توان گفت، اگر چه ورود جامعه‌شناسی محیط زیست به ایران، نسبتاً جدید است ولی پژوهش‌هایی مرتبط با موضوع تحقیق حاضر و ابعاد اجتماعی مسأله انجام شده است که در ادامه معرفی می‌شوند. به عنوان مثال، Nazari and Shabani Moghaddam (۲۰۲۰)، دریافتند که هر چه سطح ادراک از تأثیرات زیست‌محیطی بیشتر باشد، رفتار واقعی مصرف‌کننده در رویدادهای ورزشی نیز بهتر است و بر عکس هر چه سطح ادراک کمتر باشد، رفتار واقعی مصرف‌کننده در رویدادهای ورزشی نیز بدتر است. نتایج تحقیق Bandari and jamshidi (۲۰۲۱)، حاکی از دیدگاه زیست‌محیطی نسبتاً مثبت دانشجویان و رابطه معنادار بین دیدگاه آنها بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی، ترم تحصیلی و میزان استفاده از منابع اطلاعاتی بود. آنها دریافتند که اگرچه دانشجویان دارای نگرش نسبتاً مطلوبی بودند اما به منظور ختم این نگرش به رفتار مسئولانه‌مسئولانه باید اقدامات متعددی در سطح خرد و کلان انجام پذیرد. نتایج تحقیق کیفی Tavakol et al (۲۰۱۶)، نشان داد که درک و تصور فعالان زیست‌محیطی در دو دسته نگرش خاص‌گرایانه و نگرش عام‌گرایانه، قرار می‌گیرد. همچنین عوامل این نوع درک در سطح خرد بر حسب (شرایط و علائق)، (سطح میانه) شامل جامعه‌پذیری، شرایط محیطی (و سطح کلان) تأثیرپذیری (انفعالی و مشارکت فعال) مقوله‌بندی شد. توصیه‌های آنها، در دو دسته مکانیسم کوتاه‌مدت و بلندمدت جای گرفت. گاهی افراد دارای حساسیت‌های محیط زیستی بوده و خواهان انجام رفتارهای مناسب هستند اما در مورد چگونگی اجرای این رفتارها آگاهی کافی را ندارند؛ آموزش با برخورداری از نقشی دوگانه از یک‌سو قادر به تأثیر بر نگرش افراد بوده و از سوی دیگر قادر است در کنار بهبود نگرش، بر رعایت یا عدم رعایت اصول محیط زیستی تأثیر بگذارد (Geravandi et al., 2014). Ostowar et al (۲۰۱۴)، دانش عمومی محیط زیستی را مهم‌ترین عامل مؤثر بر نگرش محیط زیستی عنوان نمودند. با توجه به این که بیش از شش دهه از شکل‌گیری جامعه‌شناسی محیط زیست در دنیا سپری شده است، پژوهش‌هایی در ارتباط با مسائل محیط زیست از منظر جامعه‌شناسی محیط زیست صورت گرفته است که موضوع تحقیق حاضر را نیز پوشش می‌دهد. به عنوان مثال، Rosa and Collado (۲۰۱۹)، دریافتند که بین تجربه‌های مستقیم در طبیعت و نگرش‌ها و رفتارهای محیط زیستی رابطه مثبتی وجود دارد و تماس مکرر با طبیعت، به ویژه در دوران کودکی، به عنوان روشی برای افزایش محیط‌گرایی مطرح است. نتایج تحقیق Ugulu et al (۲۰۱۳)، در ترکیه نشان داد که نگرش محیط زیستی دانش‌آموزان تحت تأثیر آگاهی‌های محیط زیستی، نگرش در مورد استفاده‌ی مجدد، نگرش در مورد بازیافت مواد و رفتار محیط زیستی است. با در نظر گرفتن نقش عوامل انسانی جهت غلبه و یا مقابله با مسائل محیط زیستی، یکی از راهکارهای مناسب، آموزش دانشجویان، ایجاد و تقویت نگرش

محیط‌زیستی پایدار است. به دو دلیل لازم است تا دانشجویان از محیط‌زیست آگاهی و شناخت داشته باشند: اول، آنها به تدریج، پایگاه‌هایی را در جامعه به دست خواهند آورد که مستقیم یا غیرمستقیم می‌تواند پیامدهایی برای محیط‌زیست داشته باشد، دوم، آنها نیز باید سهم خود را برای محیط‌زیست جهانی ادا کنند و رفتار و نگرش فردی‌شان نسبت به طبیعت و محیط‌زیست در راستای حفاظت از آن و توسعه پایدار باشد (Nath, 2011). با وجود این، نبود سیاست محیط‌زیستی پایدار در نظام آموزش عالی، ممکن است ترویج نگرش دانشجویان نسبت به مسائل و مباحث محیط‌زیستی را مشکل سازد و همچنین مدل اجتماعی که ما خود را با آن وفق می‌دهیم را بر هم زند (Maffia et al., 2011). مروری بر مطالعات انجام شده در حوزه درک محیط‌زیستی بیانگر کمبود مطالعات علمی در بین دانشجویان و تأکید بر رویکرد کمی و سنجش مؤلفه‌هایی مانند: دانش، رفتار و متغیرهای زمینه‌ای است. از وجوه تمایز این مطالعه تفاوت جامعه آماری و روش‌شناختی و تأکید بر رویکرد کیفی است. همچنین، شناخت زمینه‌ها و شرایط علی درک دانشجویان، جهت برنامه‌ریزی در راستای تقویت رفتارهای مسئولانه‌مسئولانه و پیشگیری از رفتارهای غیرمسئولانه‌مسئولانه حائز اهمیت است. افزون بر این، در غالب تحقیقات پیشین، درک افراد نسبت به محیط‌زیست بر اساس سؤالات پرسشنامه سنجیده شده است؛ در حالی که در پژوهش حاضر، بر اساس روش کیفی تلاش شده است تا با استفاده از تکنیک مصاحبه این شناخت حاصل شود. چون بر خلاف پرسشنامه که معمولاً پاسخ‌های مربوط به هر سؤال از قبل مشخص شده و افراد - اعم از این که واقعاً واقعاً شناخت کافی داشته باشند یا خیر، دست به انتخاب گزینه‌های از پیش تعیین شده می‌زنند، در مصاحبه پاسخگو شروع به اظهار نظر آزاد می‌کند و بنابر این نوعی شناخت واقعی نسبت به درک آنها در مورد محیط‌زیست حاصل می‌شود. در این زمینه تمرکز کمی در پژوهش‌های پیشین مشاهده شده است و تحقیق حاضر در بستر این خلأ شکل گرفته است و قصد دارد تا با مطالعه‌ای جامعه‌شناختی به فرایند شکل‌گیری ادراک محیط‌زیستی دانشجویان دانشجویان و شرایط علی و مداخله‌گر تأثیرگذار بر آن و راهبردهای مؤثر بر بهبود مسائل محیط‌زیستی با رویکردی کیفی بپردازد.

۲- مبانی نظری

با توجه به تفاوت‌های فلسفی - پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در مطالعه کیفی به جای استفاده از چارچوب نظری، از چارچوب مفهومی برای استخراج سؤالات تحقیق استفاده می‌شود. از اینرو، تلاش گردید تا به درک معنای محیط‌زیست و نحوه مواجهه دانشجویان با آن پرداخته شود. درک و تفسیر فرد از دنیای پیرامون و معانی تولید شده، وابسته به بستر اجتماعی زندگی روزمره بوده و درون آن معنا دار می‌شود. در این پژوهش، از نظریه ارزش-باور-هنجار، پارادایم مسلط اجتماعی، پارادایم نوین محیط‌زیستی و نظریه عمل، به‌عنوان راهنمای کلی تحقیق و مبنایی برای تدوین سؤالات حساس و تحلیل و تفسیر مصاحبه‌ها استفاده شد. پارادایم مسلط اجتماعی از رشد اقتصادی حمایت می‌کند. در مقابل، پارادایم جدید محیط‌زیستی که توسط Dunlap and Van Lier (۲۰۰۸) مطرح شد، جهان‌بینی تکنولوژی-محور را ضد محیط‌زیست دانسته و رشد نامحدود اقتصادی و دخالت انسان در درازمدت را زمینه‌ساز تخریب محیط‌زیست می‌داند. افزون بر این، تخریب محیط‌زیست تنها در پرتوی فهم و درک چگونگی و علت تخریب میسر می‌گردد. این

دیدگاه بر ارتباط متقابل بین انسان با یک زیست‌کره آسیب‌پذیر دارای منابع تأکید دارد. مفهوم‌سازی آنها در مورد پارادایم نوین اکولوژیکی، پیرامون عقایدی درباره توانایی انسان در به هم ریختن تعادل طبیعت، وجود محدودیت‌هایی برای رشد جوامع انسانی و حق انسان برای حکمرانی بر طبیعت متمرکز بود (Stern et al., 1999). (Kaiser et al., 1999). (۱۹۹۹) پیشگام نظریه‌ی ارزش-باور-هنجار هستند. این نظریه ترکیبی از نظریه ارزش، نظریه هنجار-فعال‌سازی و پارادایم نوین اکولوژیکی است و یک ابزار نظری کارآمد برای سنجیدن آگاهی محیط‌زیستی است و از پنج متغیر؛ ارزش‌ها (اکولوژیکی، دگرخواهانه و خودخواهانه)، پارادایم نوین اکولوژیکی (باور کلی درباره محیط‌زیست)، آگاهی از پیامدها، مسئولیت‌پذیری و اخلاق محیط‌زیستی تشکیل شده است و گذار از ارزش‌ها به رفتار را به وسیله تغییرات روان‌شناختی بیان می‌کند. در این نظریه رفتار محیط‌زیستی فقط در زمانی اتفاق می‌افتد که فرد خود را متعهد به حفاظت از محیط‌زیست بداند. مطابق با نظریه عمل بوردیو، موقعیت عامل در فضای اجتماعی یا ویژگی‌های فضای در تبیین رفتار موثر هستند. در حقیقت، نظریه عمل بوردیو بر اساس مفهوم منش و تعامل آن با مفهوم میدان سعی در ارائه‌ی اصول مولد رفتار انسانی دارد (Griller, 1996). در نظریه‌ی بوردیو، کنش حاصل مواجهه منش با میدان است. فرد با زندگی در یک محیط، به تدریج تحت تأثیر قواعد همان محیط، جامعه‌پذیر می‌شود و منشش شکل می‌گیرد. فرد متأثر از منش در مواجهه با میدان، دست به کنش می‌زند (Maqsoodi et al., 2015: 221). از چارچوب نظری افزون بر استخراج سؤالات، در استخراج مفاهیم و مقوله‌هایی چون ارزش‌های دگرخواهانه، ارزش‌های خودخواهانه، پارادایم مسلط اجتماعی، مسؤولیت‌پذیری، آگاهی و سایر مفاهیمی که مستخرج از نظریه‌ها بوده و در متن آمده، استفاده شده است.

۳- روش تحقیق

با توجه به اهداف و پرسش‌های تحقیق و با نظر به این‌که زندگی اجتماعی به دلیل ویژگی‌های کیفی خاص کنشگران انسانی، مانند اندیشه‌ورزی، معنادگی و ارزیابی پدیده‌ها، ابعاد متنوع و پیچیده‌ای دارد، از روش تحقیق کیفی استفاده گردید؛ در این روش پژوهشگر عمداً به انتخاب محیط‌ها، افراد یا رخدادهایی می‌پردازد که اطلاعات مهمی را تأمین می‌کنند که به دست آوردن آن از طریق سایر انتخاب‌ها میسر نیست (Azkia & Imani Jajarmi, 2011). در این پژوهش، نمونه‌ها به طور هدفمند انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری با حداکثر تنوع که از انواع نمونه‌گیری مبتنی بر هدف می‌باشد، استفاده شد. بر این اساس دانشجویانی با ویژگی‌های متفاوت از رشته‌ها و دانشگاه‌های آزاد و دولتی (علوم و تحقیقات تهران، الزهرا) انتخاب شدند. تصمیم‌گیری در خصوص تعداد نمونه با رسیدن به اشباع نظری انجام شد. اشباع زمانی است که پژوهشگر به طور مکرر به موارد مشابه دست یابد (همان). مشارکت‌کنندگان در این پژوهش تعداد ۲۵ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف دوره کارشناسی بودند که برای جمع‌آوری اطلاعات آنها، از تکنیک مصاحبه استفاده شد. بدین منظور، ابتدا، دو گروه متمرکز با ویژگی‌های متفاوت جمعیت‌شناختی در دو دانشگاه به منظور کسب اطلاعات و دریافت تجربیات آنها در مورد موضوع برگزار گردید. مشخصه گروه متمرکز استفاده صریح از تعامل گروهی برای تولید داده و شناختی است که بدون تعاملی که در گروه یافت می‌شود، قابل حصول نبود (Flick, 2012). در این گروه‌ها ابتدا،

موضوع پژوهش مطرح و بحران‌های محیط‌زیستی از نظر دانشجویان شناخته شد. محورهای مطرح در مصاحبه‌های گروهی بیشتر بر پسماندهای خانگی، بی‌توجهی به فضای سبز و بحران آب و ضرورت استفاده صحیح از آب و انرژی متمرکز بود. در مرحله گردآوری داده‌ها از مصاحبه عمیق به شیوه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها در طول ۲ ماه (۱۳۹۸ و ۱۳۹۹) با ۲۵ دانشجو و با استفاده از راهنمای مصاحبه صورت گرفت. طول مدت هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها ضبط و سپس مکتوب گردید. تحلیل داده‌ها بر اساس نظریه داده بنیاد انجام شد. در این مرحله ابتدا کل متن خط به خط تفکیک و سپس مفاهیمی برای هر متن تعیین گردید. در مرحله بعد جهت تعیین مفاهیم نزدیک به هم زیر خرده مقوله قرار گرفتند. سپس خرده مقوله‌ها تبدیل به مقولات اصلی شدند و در مرحله نهایی پدیده مرکزی استخراج گردید. در پژوهش حاضر، برای اعتبار داده‌ها از روش «باورپذیر کردن گزینشی» استفاده شده است. منظور از اصطلاح مذکور، مستدل کردن متن با نقل قول‌هایی قابل قبول به منظور باورپذیر کردن یافته‌های پژوهش است (Azkia et al., 2017: 355). افزون بر این، جهت اعتبارسنجی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان استفاده و در نهایت، این مقوله‌ها از سوی استادان جامعه‌شناسی و مشارکت‌کننده‌ها، ارزیابی و تأیید شدند.

۴- یافته‌ها و بحث

الف. مشخصات جمعیت‌شناسی پاسخگویان

مشخصات جمعیت‌شناسی پاسخگویان مطابق جدول ۱ می‌باشد.

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان

متغیرهای زمینه‌ای	سن	تعداد
سن	۲۹-۱۹	۲۵
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۲۵
وضعیت اشتغال	شاغل	۹
	غیرشاغل	۱۶
جنسیت	زن	۱۳
	مرد	۱۲

ب. درک دانشجویان از محیط زیست

جدول ۲ درک دانشجویان از محیط زیست را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که درک محیط‌زیستی دانشجویان که سؤال اصلی تحقیق می‌باشد، با توجه به تجربه زیسته، بستر و زمینه اجتماعی و متغیرهای جمعیت‌شناختی متفاوت است و عواملان تحت تأثیر شرایط آن‌گونه که درک و تفسیر می‌کنند، دست به عمل می‌زنند. پاسخ به سؤال اصلی تحقیق در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲- درک دانشجویان از محیط‌زیست

مقوله مرکزی	مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
پارادایم مسلط اجتماعی	ادراک مثبت و محیط‌زیست‌گرایانه	ادراک فردی مثبت	احساس تعلق به محیط‌زیست، تجربه‌ی زیسته مثبت، احساس امنیت، آرامش روانی، تغییر روحیه، تعهد در قبال حفاظت محیط زیست، دغدغه‌ی محیط‌زیستی. تأثیر رفتار شخصی
		بعد روانی محیط‌زیست	
		خودپنداره مثبت	
		ارزش ذاتی محیط‌زیست	اهمیت و ارزشمندی خود محیط‌زیست، ارزشمندی آب و انرژی، اهمیت محیط‌زیست در توسعه‌ی پایدار و در جهان، انسان جزئی در بطن محیط‌زیست
		نگرانی	آزاردهنده بودن مسائل محیط‌زیست (زباله، بی‌آبی و...)، اثر منفی آلودگی آب و کاهش بارندگی، درک آسیب‌پذیری، دغدغه‌ی کمبود منابع (آب، انرژی)، دغدغه‌ی حیات‌وحش، اثرات ویرانگر بی‌آبی؛ آلودگی، تغییرات اقلیمی و ... بر انسان و کره‌ی زمین، توانایی در جلوگیری از آسیب به محیط‌زیست، توانایی حفاظت
		درک مخاطره	
		ارزش‌های دگرخواهانه	
	ادراک انسان‌گرایانه	کاهش تعهد	عدم آینده‌نگری و تعهد نسبت به (محیط‌زیست و نسل‌های آینده)، عدم درگیری با مسائل محیط‌زیست، بی‌اعتنایی به تعهدات اخلاقی محیط‌زیستی، تحمیل وظایف فردی به سایرین یا نهادهای اجتماعی، حساس نمایی، عدم شفافیت
		رفتار غیر مسؤولانه و ناکارآمد	بی‌توجهی به محیط‌زیست (فضای سبز، انرژی، آب، رودخانه و...)، اقدام آگاهانه غیرمسئولانه (خرید روزانه آب معدنی و بطری و ...)، عدم تلاش در حفاظت از محیط‌زیست، استفاده‌ی صرف از منابع (نگاه ابزاری به محیط‌زیست)
		فقدان حساسیت عملی	
		رویکرد ابزارگونه	
		فردگرایی یا ارزش‌های خودخواهانه	تفکیک محیط‌زیست از زندگی فردی و تعیین مرز بین این دو، اولویت حوزه‌ی خصوصی و منافع فردی و غفلت از حوزه‌ی عمومی و منافع جمعی، خودمحوری و

مقوله مرکزی	مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
			خودخواهی، نبود حس همکاری، غرور، زیاده‌خواهی، مشکلات شخصی
		درک منفی	ادراک تک بُعدی، بی‌اهمیتی موضوع از دیدگاه فرد، جزئی و حاشیه‌ای دانستن مسائل محیط‌زیست، بی‌اهمیتی، عدم درک مخاطرات (بی‌آبی، آلودگی، جدی نبودن مسائل)، عدم تعلق به محیط‌زیست، تصور پایان‌ناپذیری منابع (آب، انرژی‌های تجدیدناپذیر و ...)، طرح اغراق گونه بحران‌ها از طرف رسانه‌ها
		ادراک انفعالی	بی‌قدرتی در حل مسائل محیط‌زیست، درماندگی ناشی از بی‌قدرتی، ناکارآمدی، نارضایتی از وضع موجود، ساده‌انگاری، جزئی‌نگری، رفتار منفعلانه، عدم توان فردی جهت کنترل یا حل مشکلات

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که درک دانشجویان از محیط‌زیست حول دو مقوله اصلی «ادراک مثبت و سازنده» و «ادراک انسان‌گرایانه» شکل گرفته است. ادراک تعدادی از مشارکت‌کنندگان همراه با احساس تعلق به محیط‌زیست است. تجربه زیسته کنشگران بعد روانی محیط‌زیست را با اهمیت کرده و احساس تعهد در قبال حفاظت از آن را برانگیخته است. اهمیت و ارزشمندی محیط‌زیست و جایگاه آن در توسعه پایدار دغدغه‌های محیط‌زیستی کنشگران را افزون کرده و در نگاهی ژرف‌تر خود و هر موجود زنده را جزئی از محیط‌زیست می‌پندارند. دغدغه‌های ذهنی کنشگران در پیوند با درک آسیب‌پذیری از بحران‌ها و مخاطره‌های محیط‌زیستی، خودپنداره مثبت را تقویت و ادراک ارزش‌های دگرخواهانه را قوت می‌بخشد و تصور توانایی انسان در جلوگیری از آسیب به محیط‌زیست و توانایی حفاظت از آن را نمودار می‌کند. خودپنداره در واقع همان تصویر و برداشتی است که تک‌تک انسان‌ها از خود در ذهن‌شان می‌سازند. برداشت افراد از خودشان تا حد زیادی به وسیله تجربه‌های گذشته‌شان و آنچه دیگران درباره‌شان فکر می‌کنند و از بازخورد عمل دیگران شکل می‌گیرد (Lee et al., 2017). دختر ۲۴ ساله می‌گوید: «طبیعت به من آرامش میدهد و به نظرم حفظ اون باید دغدغه عمومی بشه. من به قوانین طبیعت باید متعهد باشم و هستم و در حفاظت از اون هم تلاش می‌کنم». دانشجوی پسر ۲۳ ساله همراه با اظهار نگرانی می‌گوید: «این روزا مسائل محیط‌زیست مجموعه‌ای متنوع از مسائل مختلفه؛ از مسائل معمولی و شاید عادی شده مثل زباله‌پراکنی تا مسائل عمیق و چالش‌برانگیزی مثل آب، انرژی، حیات‌وحش و ... رو باهاش مواجه هستیم».

در مقابل درک مثبت دانشجویان، ادراک محیط‌زیستی تعدادی دیگر از پاسخگویان منفی و انسان‌گرایانه بود. در این بُعد، تعبیری همچون عدم آینده‌نگری و بی‌علاقه‌گی که مصداقی از کاهش تعهد فردی است، مطرح می‌شود. دانشجویان با این رویکرد، احساس تعهدی نسبت به محیط‌زیست ندارند و درک آنها از برخورد با مسائل آن، تحمیل وظایف فردی به سایرین یا نهادهای اجتماعی به شکلی مقتدرانه می‌باشد. فقدان حساسیت عملی و رفتار غیرمسئولانه‌مسئولانه و ناکارآمد بخش دیگری از ادراک این گروه است که رویکرد ابزارگونه نسبت به محیط‌زیست را تقویت می‌کند. درک این گروه فردگرایانه و مبتنی بر ارزش‌های خودخواهانه است و با این نگرش، توجه آنها محدود و متمرکز بر رفع مشکلات فردی و غفلت از حوزه عمومی است و با ادراک تک‌بعدی تصویری مبنی بر پایان‌ناپذیری منابع طبیعی دارند. دختر ۱۸ ساله می‌گوید: «من الان مصرف نکنم که برا آینده بمونه؟ مگه قراره تموم بشه؟ حفظ منابع برام مهم نیس». پسر ۱۹ ساله با خنده می‌گوید: «کارهای مهم‌تری دارم که توجه به محیط‌زیست در آن گمه». دختر ۱۹ ساله می‌گوید: «حرف ما چه مشکلی رو حل می‌کنه؟ ما نمی‌تونیم مسائل رو حل کنیم و یا فرهنگ مردم رو تغییر بدیم. من تو مشکلات خودم موندم و اونقدر درگیرم که دیگه جایی برا مسائل دیگه نمی‌مونه».

پ. پدیده

در پیوند شرایط علی و مداخله‌گر، «پارادایم مسلط اجتماعی» شکل گرفت. طبق این پارادایم، بشر تنها حکمران کره‌ی زمین است. این دیدگاه معافیت بشر را مطرح می‌کند؛ بدین معنا که انسان از طبیعت جدا و حاکم بر آن است، زمین منابع نامحدودی برای انسان فراهم می‌کند و با پیشرفت تکنولوژی می‌توان بر طبیعت، تسلط یافت (Geno, 2000). ادراک دانشجویان در قالب این پارادایم و پیرامون این پدیده مرکزی شکل گرفته و قابل تفسیر است. دو رویکرد اصلی؛ مثبت (محیط‌زیست‌گرایانه) و منفی (انسان‌گرایانه) در دل این پارادایم جای می‌گیرند. به عبارت دیگر، متناسب با شرایط علی و مداخله‌گر رویکرد محیط‌زیست‌گرایانه، پارادایم مسلط؛ بر محور درک و نگرش محیط‌زیستی میل می‌کند و در همراهی با شرایط علی و مداخله‌گر و ادراک مبتنی بر فردگرایی، رویکرد ابزارگونه و فقدان حساسیت عملی و تعهد؛ ادراک انسان‌گرایانه غالب می‌شود.

ج. شرایط علی

در جدول ۳ شرایط علی درک دانشجویان نسبت به محیط زیست نشان داده شده است.

جدول شماره ۳- شرایط علی درک دانشجویان نسبت به محیط‌زیست

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
دلایل فردی	رشته تحصیلی	رشته تحصیلی، زندگی روستایی، طبیعت‌گردی، سفرهای
	طبیعت‌گرایی	دوستانه و خانوادگی، علاقه به طبیعت و تنوع زیستی،
	راحت‌طلبی	تنبلی، بی‌اهمیتی محیط‌زیست و بی‌حوصلگی در برخورد

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
		با مسائل آن، سرگرمی با گوشی و ... کاهش ارتباط با محیط طبیعی
	هزینه پاسخ	سخت و وقت گیر بودن رفتار مسؤولانه (تفکیک زباله)، زشت بودن خاموشی چراغ در حضور مهمان، توهین دیگران در صورت تذکر، سختی مصرف بهینه آب و برق
مسؤولیت پذیری	کنش مسؤولانه	احساس مسؤولیت نسبت به منابع آب، انرژی، جامعه و نسل آینده، کنش مسؤولانه نسبت به محیط زیست، مصرف سبز، سبک زندگی سبزگرا
	سبزگرایی	
ناآگاهی	ناآگاهی از شرایط اقلیمی ایران	ناآگاهی از (اقلیم ایران، انرژی های تجدیدپذیر و تجدیدناپذیر، آلودگی ها و مشکلات محیط زیستی و چگونگی حل آنها، آسیب بحران ها، زباله -ارزشمندی زباله، هزینه های تفکیک، چرخه بازیافت پسماند-، عدم مطالعه و بی تجربگی، بی علاقه نسبت به آموزش، عدم آگاهی از ضرورت حفاظت
	عدم شناخت انرژی های تجدیدپذیر	
	ناآگاهی نسبت به آلودگی محیط زیست	
	ناآگاهی از چرخه بازیافت پسماند	
بی مسؤولیتی	بی توجهی	بی اعتنایی به پیامد اقدام خود و توصیه ها، بی توجهی به فرهنگ عمومی، عدم تفکر و پیگیری مسائل، سهل انگاری، بی تفاوتی، نشناختن نهادهای مرتبط با مسأله
	عادت ها	عادت ها (مصرف زیاد آب برای استحمام و ...، اتلاف انرژی)، حفظ عادات و مقاومت در تغییر، سخت بودن تغییر، بی حوصلگی

شرایط علی به وقایع، دلایل و متغیرهایی که منجر به وقوع یا شکل گیری پدیده می شوند گفته می شود. از جمله شرایط علی در بُعد انسان گرایانه، تعبیری همچون افزایش سرگرمی های دیجیتال و کاهش ارتباط با محیط طبیعی که مصداقی از مقوله راحت طلبی و سیطره ارزش های مادی در سبک زندگی شهری است، مطرح می شود. افزون بر این، ناآگاهی از -شرایط اقلیمی ایران؛ آلودگی ها، انرژی های تجدیدپذیر و ...- از جمله شرایط علی درک انسان گرایانه می باشند و هزینه های پاسخ نیز این درک را عمیق تر کرده است؛ چنان که بازخورد تذکر به دیگران برای آنها هزینه هایی ایجاد

کرده است که بی تفاوتی و کنش‌های غیرمسئولانه‌مسئولانه را تشدید نموده و پنداشت سخت بودن فعالیت‌های حتی ساده محیط‌زیستی همچون تفکیک پسماند را تقویت نموده است. بی‌اعتنایی به پیامد کنش خود، توصیه‌های دیگران و رسانه‌ها و...، عدم پیگیری مسائل محیط‌زیست را دامن زده و مسئولیت‌های فردی را به فراموشی سپرده است. ادامه این نگرش و رفتار، عدم قدردانی و رفتار دوگانه را نیز تشدید می‌کند. دختر ۲۰ ساله می‌گوید: «من اطاقم رو تمیز می‌کنم اما بیرون از خونه حوصله ندارم. کارکنان شهرداری برا چی حقوق می‌گیرن؟ نیروهای خدماتی هم همیشه هستن». و این تفکر؛ از جمله شرایط علی و درک تک‌بعدی کنشگران است. پسر ۲۲ ساله می‌گوید: «تصور مردم از بحران محیط‌زیستی فقط زباله‌س. حالا میگن آب کمه اما ما قطعی آب نداریم. سدها هم پر آبه. اینم یه داستان ساختگیه». سیطره مسلط عادات رفتاری، بی‌اعتنایی به مصرف آب و انرژی را وسعت داده و ادراک انسان‌گرایانه و کنش انفعالی را تشدید کرده است. پسر ۲۰ ساله می‌گوید: «مصرف بهینه آب و برق، کار سختیه. من نهایت بتونم یه ربع از زمان استحمام کم کنم بیشتر از اون سخته».

بر اساس یافته‌های تحقیق، مهم‌ترین عللی که باعث شکل‌گیری ادراک محیط‌زیست‌گرایانه دانشجویان شده، عواملی همچون برخورداری از روحیه‌ی طبیعت‌گرایی، علاقه به طبیعت، تنوع زیستی و مسئولیت‌پذیری است که آنها را به سمت سبزگرایی و مصرف سبز سوق داده است. دختر ۲۳ ساله می‌گوید: «من تا جایی که بتونم از کیسه پلاستیکی استفاده نمی‌کنم چون منابع محدوده و حفظ محیط زیست سالم مهمه». احساس مسئولیت دغدغه‌های ذهنی مشارکت‌کنندگان را افزون کرده است.

د. شرایط علی

جدول ۴ شرایط مداخله‌گر در شکل‌گیری پدیده‌ی مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴- شرایط مداخله‌گر درک دانشجویان نسبت به محیط‌زیست

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
مخاطره	موانع توسعه‌ی پایدار	آسیب‌های اقتصادی و... مسائل محیط‌زیستی، جدی بودن بحران‌ها، آگاهی از اثرات بوم‌رنگی رفتار انسان، اجتماعی بودن بحران محیط‌زیست، محدودیت منابع اثرات آن در آینده
	اثرات اقلیمی مخاطره	
	اثرات اجتماعی مخاطره	
جامعه‌پذیری	تعدد الگوهای رفتاری	الگوپذیری از (خانواده، استاد، معلم) آموزش در خانواده، آگاهی خانواده، نهادینه شدن رفتارهای محیط‌زیستی، زنجیره‌ی دوستان، تأثیر آموزش‌های غیر رسمی خارج از خانواده (بازیگران، سمن‌ها، رسانه‌ها و...)، سفارش قرآن و پیامبران، الگوهای جدید تأثیرگذار بر رفتار فرد یا تعدد کانال‌های جامعه‌پذیری (اینترنت و شبکه‌های اجتماعی)، تغییر الگوها
	الگوپذیری از خانواده، دوستان، قرآن، اینترنت و...	

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
	راهیابی بی‌هنجار یا غیرمنتظم	ضعف نهاد خانواده در آموزش و یا بی‌اعتنایی به آن، الگوهای رفتاری غلط در خانواده (نقض در معابر عمومی و جاده‌ها، مصرف‌گرایی و... قوانین و مسؤولیت‌های اجتماعی و محیط‌زیستی در خانواده، ناآگاهی و بی‌تفاوتی خانواده، نبود آموزش عملی در جامعه، رفتار و شخصیت متزلزل خانواده، آزادی در خانه، طبیعی بودن رفتار غیرمسئولانه
	ناکارآمدی نهاد آموزشی	نبود آموزش‌های محیط‌زیستی در برنامه درسی دانشگاه، کاهش تأثیرپذیری (از مدرسه و دانشگاه)، ضعف نهاد آموزش و پرورش، عدم زمینه‌سازی فرهنگی در مدرسه
فرهنگ عمومی	عمومیت یافتن بی‌تفاوتی	عدم تفاوت بین گروه‌های تحصیلی و اجتماعی در بی‌مسئولیتی و بی‌توجهی به محیط‌زیست و مشکلات اجتماعی ناشی از آن، عمومیت بی‌اعتنایی، ساده‌انگاری کم‌آبی، افزایش سرانه مصرف و ... ضعف فرهنگ عمومی، برجستگی نقش تکنولوژی، سرگرمی‌های جدید، کمبود و ناپایداری تبلیغ اثرگذار رسانه‌ها، اهمیت محیط‌زیست، خودنمایی
مسائل ساختاری	ضعف مدیریتی	ضعف مدیریتی در همه سطوح، بی‌تفاوتی مسئولین، ضعف ساختاری-
	سیاست‌گذاری کوتاه‌مدت	سرریز فاضلاب در رودخانه‌ها، کمبود سطل زباله در مکان‌های عمومی-
	ناکارآمدی	عدم برنامه‌ریزی دقیق قبل از اقدام، سیاست‌گذاری کوتاه‌مدت و رفع مقطعی مشکلات، ناپایداری برنامه‌های آموزشی شهرداری، ضعف در تدوین برنامه‌های بلندمدت و یا نداشتن برنامه مؤثر، ناکارآمدی کنترل اجتماعی رسمی، غیرملموس بودن مسائل محیط‌زیست، قیمت ارزان انرژی، شعارزدگی، آلودگی توسط صنایع، توجه صرف به ظواهر، دسترسی همیشگی به آب و عدم مواجهه با بی‌آبی
	دسترسی همیشگی	
ارزیابی مقابله	واکنش هیجانی	نگرانی از مقابله توهین‌آمیز، ایجاد دردسر، تشدید رفتار غیرمسئولانه، تمسخر نزد دیگران

مطابق با جدول شماره ۴، جامعه‌پذیری از جمله شرایط مداخله‌گر اثرگذار بر ادراک دانشجویان است. بدین معنا که کنشگران با تجارب متفاوت از ادراک متفاوتی برخوردارند. یک سوی طیف، دانشجویانی هستند که ادراک مسلط بر کنش‌های آنها، ادراک انسان‌گرایانه است؛ آنها قادر به تجربه رابطه‌ای متعادل و همسان نبوده‌اند و شرایط اثرگذار بر ادراک و کنش خود را نتیجه تجربه‌های رهیابی بی‌هنجار یا غیرمنتظم می‌دانند. از نقطه‌نظر آنها رهیابی قاعده‌مند، نقش مهمی در نحوه ادراک دوستدار محیط‌زیست خواهد داشت و رهیابی بی‌قاعده ناشی از مجموعه شرایط -الگوپذیری غلط، ساده‌انگاری، نقض قوانین و...- حاکم بر گذشته و حال آنها منجر به کنش‌هایی نشأت گرفته از نگرش‌هایی با مرکزیت انسان شده است. پسر ۲۴ ساله می‌گوید: «فرهنگ از درون خانواده شکل می‌گیرد. وقتی پدر تخمه می‌خورد و می‌ریزه تو پارک یا جاده، بچه یاد می‌گیرد. من به بچه چی بگم اون داره پدر رو می‌بینه». دختر ۱۸ ساله نیز می‌گوید: «مشکل اینه که خانواده‌ها آموزش ندیدن و نتونستن به بچه‌ها چیزی یاد بدن؛ توقعی هم از بچه‌ها نیست. وقتی در خانواده مصرف‌گرایی پرستیژ محسوب می‌شه؛ من چقدر می‌تونم خلاف جهت حرکت کنم؟ طبیعیه که خودخواهانه رفتار کنم». این مجموعه نامنتظم را ناکارآمدی نهاد آموزشی کامل کرده است و دانشجویان در غیاب آموزش محیط‌زیستی، بدون زمینه‌سازی فرهنگی، راهیابی نابهنجاری به دانشگاه و جامعه خواهند داشت. دختر ۲۱ ساله: «در مدرسه فقط ۲ ساعت درس محیط‌زیست داشتیم. در دانشگاه هم درسی نداریم و اگر هم باشه کسی به آموزش رسمی توجه نمی‌کنه». این بی‌اعتنایی‌ها به تدریج گسترش و به فرهنگ عمومی راه می‌یابند. دختر ۲۴ ساله می‌گوید: «من مدام می‌بینم که بعضیا خیلی راحت زباله می‌ریزن؛ این کار از کسی که پایین‌ترین فرهنگ رو هم داره بعیده». ساده‌انگاری مسائل محیط‌زیست و بی‌توجهی به پیامدهای اجتماعی ناشی از این مسائل و کاهش مضاعف حساسیت عموم از جمله مفاهیم و خرده مقولات مداخله‌گر - فرهنگ عمومی - است. دختر ۲۲ ساله می‌گوید: «خونه باید گرم باشه و من باید راحت باشم. تو خونه که نباید لباس گرم بپوشم». می‌توان گفت که کنش دانشجویان به دلیل راهیابی بی‌قاعده آنها در همراهی با دسترسی همیشگی و سایر مسائل ساختاری، تأثیرپذیری را کاهش داده و گویی که جبری پذیرفته شده کنش‌های مشارکت‌کنندگان را هدایت می‌کند. با این رویکرد، آنها به ارزیابی مقابله می‌پردازند تا توجیه‌گر واکنش‌های هیجانی و استمرار لجبازی با کسانی باشند که تصور می‌کنند در قبال رفتار غیرمسئولانه‌مسئولانه و دریافت تذکر، رفتار پرخاشگرایانه‌ای نسبت به آنها داشته و یا خواهند داشت و به این شکل کنش انفعالی و خودمحورانه یا غفلت‌زدگی خود را توجیه می‌نمایند و البته تعداد کمی، اندک تجربیاتی نیز در این زمینه داشته‌اند. دختر ۲۲ ساله می‌گوید: «یه روز به یه دانشجو که شیر آب رو باز گذاشت و رفت تذکر دادم، چنان برخورد توهین‌آمیزی کرد که هم ضایع شدم هم پشیمون. این رفتارها باعث میشه یا هیچی نگم، یا درگیر بشم. بعضی‌ها نمی‌خوان حواسشون باشه چون همیشه این منابع در اختیارشون بوده». دانشجو ۱۸ ساله می‌گوید: «وقتی بزرگای مملکت به فکر نیستن من چرا باید اهمیت بدم و واسه خودم دشمن تراشی کنم؟». برنامه‌ریزی‌های کوتاه‌مدت و منقطع دستگاه‌های مرتبط با محیط‌زیست فرصت نهادینه‌سازی را گرفته است. از سوی دیگر حل برخی از این مشکلات خارج از توان فردی افراد است. ناپایداری سیاست‌ها در تکرار تبلیغاتی چون کاهش مصرف آب و... به دلیل مشکلات سازمانی نیز از این جمله هستند. ضعف در تدوین و اجرای برنامه‌های بلندمدت و سایر مفاهیم منتهی به شکل‌گیری مسائل ساختاری، بر ادراک انسان‌گرایانه اثرگذار بوده است.

دانشجوی ۲۲ ساله با ذکر عدم توان فردی در اصلاح برخی امور می‌گوید: «بعضی مشکلات به من فرد بر نمی‌گردد. من در آزمایشگاه باقیمانده مواد شیمیایی رو در سینی می‌ریزم که مستقیم به فاضلاب عمومی می‌ریزه. در کشورهای دیگر سینی مواد جداگانه با خروجی متفاوت. خب این مواد وارد زمین می‌شه و دوباره میاد سر سفره مون. یا مثلاً در دانشگاه و معابر سطل زباله کمه. اگر کسی هم بخواد رعایت کنه، نمی‌تونه». دانشجوی دیگر در خصوص ناکارآمدی سیاست‌های کوتاه‌مدت و عدم اثرگذاری آنها می‌گوید: «هدف‌ها در جامعه ما کوتاه‌مدته و خیلی روشن متمرکز نمی‌شن. یه کاری رو -مثل توزیع رایگان کیسه برا تفکیک زباله- شروع می‌کنن، اما یا خسته می‌شن، یا بودجه تموم می‌شه یا تیم عوض می‌شه یا متوجه می‌شن بی‌تأثیره و می‌رن سراغ اقدام بعدی». دانشجوی ۲۴ ساله دیگر ساله ی دیگر می‌گوید: «مشکل ما شعارزدگی و توجه به ظاهره. در رسانه‌ها میگن آب و برق نیست اما بیشتر از همه جا آب و برق مصرف می‌کنیم و قیمت اینا هم ارزونه. ما عمل‌گرا نیستیم». دانشجوی ۲۲ ساله دیگر ساله ی دیگر نیز می‌گوید: «هر منبعی که تمام شدنیه باید قیمتش بالا باشه. قیمت آب پایینه». سویه‌یه دیگر شرایط مداخله‌گر، ادراک مثبت و محیط‌زیست‌گرایانه پارادایم مسلط اجتماعی است. اظهارات مشارکت‌کنندگان حاکی از هم‌آیندی شرایط علی با مداخله‌گرها در این مطالعه، از جمله (جامعه‌پذیری و درک مخاطرات) است که نقشی مؤثر بر ادراک محیط‌زیست‌گرا دارند. تأثیر بلندمدت الگوهای رفتاری در کودکی و حساسیت ناشی از آگاهی خانواده و گاه متأثر از آموزه‌های دینی آنها، ادراک محیط‌زیستی را در برخی از مشارکت‌کنندگان توسعه داده است. دختر ۲۰ ساله می‌گوید: «زمستون‌ها پدرم درجه شفاژ رو خیلی زیاد نمی‌کنه و میگه، لباس گرم بپوشید». ورود به مدرسه، دانشگاه و جامعه، فرد را در تعامل با دوستان، معلم، استاد دانشگاه، سلبریتی‌ها، سمن‌ها و شبکه‌های اجتماعی در بستر آنلاین قرار می‌دهد و این بسترها موجب تقویت ادراک محیط‌زیست‌گرایانه و کنش‌های مثبت می‌شود. دانشجوی ترم آخر پلیمر می‌گوید: «استاد ما یه روز مجبورمون کرد که زباله‌های دانشگاه رو جمع کنیم، بعد از اون روز هم حواسم بیشتر هست و هم چند بار با سمن‌ها رفتم و زباله جمع کردیم». افزون بر شیوه بهنجار جامعه‌پذیری، درک مخاطرات محیط‌زیستی نیز موجب ادراک محیط‌زیست‌گرایانه دانشجویان شده است. آنها حسب دلایل فردی از جمله رشته‌ی تحصیلی و سایر شرایط علی، مخاطرات محیط‌زیستی را در نگرش و رفتار خود دخیل می‌دانند و نگران اثرات این مخاطرات هستند و آنها را مانعی برای توسعه‌ی پایدار می‌دانند و معتقدند که رفتار انسان‌ها این مخاطرات را تشدید و در نهایت بر زندگی همه انسان‌های کره زمین اثر می‌گذارد. به عقیده (Beck, 1992) طبق «تأثیر بومرنگی» خطراتی که تا فواصل زیادی صادر می‌شوند، به طور اجتناب‌ناپذیری باز می‌گردند تا به خودمان آسیب بزنند. بک بر این باور است که خطرات «بد» یا عوارض جانبی هزینه‌های خطرناک، از مسیر توسعه یا نوع خاصی از نوسازی که مشخصه‌ی جوامع مدرن است، به وجود آمده‌اند. از دیدگاه او، اکنون ما در جامعه‌ی مخاطره‌آمیز به سر می‌بریم. درک مخاطره از شرایط مداخله‌گری است که احساس توانایی در جلوگیری از آسیب به محیط‌زیست و توانایی حفاظت از آن را تقویت می‌کند. دانشجوی ۲۲ ساله می‌گوید: «واقعاً واقعاً ده سال پیش اینقدر جنگل می‌سوخت یا سیل می‌اومد؟ یه کم اگه احساس مسئولیت داشته باشیم باید بیشتر مراقب رفتارمون باشیم».

ط. راهبردها

مفاهیم و مقوله‌های جدول شماره ۵ راهبردهای دانشجویان جهت بهبود وضعیت محیط‌زیست است.

جدول شماره ۵: راهبردهای دانشجویان جهت بهبود محیط‌زیست

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
راهبردهای فردی	اقدام عملی در برخورد با مشکل	اقدام فردی در صورت بی‌توجهی مسئولین، اقدام نمادین، پیگیری، فعالیت محیط‌زیستی، استفاده مجدد از ظروف شیشه‌ای، عدم دریافت رسید از خودپرداز، خرید کالای سازگار با محیط‌زیست، تشویق اطرافیان برای حفظ محیط‌زیست
	فعالیت محیط‌زیستی	
	تشویق اطرافیان	
	تقویت الگوهای صحیح	شروع تغییر از خود، الگوی دیگران، توجه به پاکیزگی محیط‌زیست، توجه و عمل به آموزه‌های قرآنی مبنی بر حفظ منابع و عدم اسراف، تفکیک پسماند با هدف حفاظت و انجام کار خیر، شهر ما خانه ما، جمع‌آوری پلاستیک و مواد قابل بازیافت
	تغییر الگوهای رفتاری	جلوگیری از اتلاف انرژی، صرفه‌جویی در مصرف آب، استفاده بهینه از امکانات و بازگشت مواد به طبیعت، کاهش استفاده از ظروف یکبار مصرف، عدم زباله پراکنی، تغییر عاداتها (بازیافت، صرفه‌جویی، کاهش مصرف)
	حذف الگوهای غلط رفتاری	
	تغییر عادات	
	بی‌تفاوتی و رفتار منفعلانه	رفتار غیرمسئولانه، بی‌تفاوتی، نداشتن رهیافت، رد شدن از کنار مسائل، اظهار تأسف
آموزش	خودنظم دهی	کنترل رفتار، کنشگری و گنجانیدن فعالیت محیط‌زیستی در برنامه هفتگی یا ماهانه
	آموزش رسمی	آموزش در مدارس، نوشتن کتاب‌های درسی با رویکرد محیط‌زیستی، توسعه مدارس سبز، ارائه جذاب دانش در مدرسه و دانشگاه، رویکرد محیط‌زیست در همه دروس
	جامعه‌پذیری خانواده توسط فرزندان	انتقال اطلاعات و آموزش عملی از فرزندان به خانواده و نسل قبل، آموزش سمن‌ها، استفاده از نمادهای سبز (مداد سبز، کیسه پارچه‌ای)، تشویق (گلدان، کیسه و...).
	آموزش غیررسمی	
	تقویت فرهنگ عمومی	

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
برساخت مسائل محیط‌زیستی	تشویق جهت افزایش مشارکت	تشویق به مشارکت در فعالیتهای نمادین مثل درختکاری، ترویج مصرف صحیح، ارتقاء منزلت اجتماعی دانشجویان فعال با تشویق آنها، تشویق دانشجویان به تشکیل انجمن‌های محیط‌زیستی و فعالیت در فضای مجازی و دانشگاه، بسیج همگانی
	فعالیت شبکه‌های اجتماعی و سمن‌ها	طرح مسأله و برجسته‌سازی مخاطرات در رسانه‌ها و...، تداوم تبلیغات مؤثر در رسانه‌ها، تکرار راهبردهای آموزشی رسانه‌ها، ساخت فیلم، تبلیغ نه به پلاستیک
	طرح مسأله در شبکه‌های اجتماعی	طرح مسائل محیط‌زیستی در گروه‌های مختلف مجازی (صید آبیان در فصل ممنوعه، آتش‌سوزی جنگل‌ها و...)، تشکیل کارزار و به رأی گذاشتن مطالبات، طرح مخاطرات آلودگی (آلودگی شیرابه، پلاستیک، سوخت فسیلی، کود شیمیایی و...)
بازدارندگی	راهبرد بازدارنده رسمی	افزایش نرخ انرژی، اعمال کنترل رسمی و جریمه، تنظیم قوانین بازدارنده، گماردن مأمورین محیط‌زیست، نظارت، دریافت خسارت آلودگی از صاحبان صنایع
	اقدامات بازدارنده غیر رسمی	تذکر (دوستان، خانواده و فامیل)، تأکید بر آموزه‌های دینی (عدم اسراف و رعایت حقوق مردم و...)، ارزش‌های محیط‌زیستی، به‌کارگیری شیوه‌های انتفاعی

بر این اساس که پارادایم مسلط به کدام سوی میل کند، راهبردهای دانشجویان نیز متفاوت است. برخی از مشارکت‌کنندگان راهبردهای فردی را ارجح می‌دانند و برخی دیگر نیز از سایر راهبردها در پیوند با راهبردهای فردی استفاده می‌کنند. دانشجویان محیط‌زیست‌گرا که تحت تأثیر آموزه‌های خانواده و ادراک مخاطره بوده‌اند، در سبک زندگی خود ملاحظاتی همچون تفکیک پسماند، خرید لوازم برقی با برچسب انرژی و... را به کار می‌بندند و فعالیتهای محیط‌زیستی با زندگی روزمره آنها همراه است. دختر ۲۳ ساله با اطمینان از اثرات راهبرد خود می‌گوید: «اون کارهایی که از من بر میاد؛ حداقل تفکیک زباله، استفاده سی‌مجدد از کاغذهای باطله و یا بطری آب معدنیه که هر روز یه بطری به طبیعت تحمیل نکنم». دانشجویان با خودنظم‌دهی سعی در کنترل رفتار خود دارند. منظور از خودنظم‌دهی تولید و هدایت اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارها توسط خود فرد به منظور رسیدن به هدف است (Lee et al., 2017). پسر ۲۴ ساله می‌گوید: «من در خرید به برچسب انرژی حواسم هست چون برق کمتر مصرف می‌کنه و صرفه مالی داره». از نظر مشارکت‌کنندگان تقویت الگوهای صحیح، حذف الگوهای غلط رفتاری و تغییر عادات فردی اثربخشی زیادی بر تغییر رفتار اطرافیان دارد. دانشجوی ۲۰ ساله می‌گوید: «حداقل اینه که می‌تونم یه الگو برای خواهر، برادر کوچکترو خانواده‌م

باشم. نمیتونم؟». راهبرد دیگر کنشگران، آموزش رسمی و غیر رسمی گروه‌های مختلف سنی و اجتماعی جهت ارتقاء آگاهی است. این راهبرد از طریق مدارس، رسانه‌ها، کنشگران مستقل، فعالیت‌های عمومی سمن‌های محیط‌زیستی و اقدامات تشویقی سازمان‌های رسمی قابل اجرا است. دانشجوی ۲۳ ساله می‌گوید: «یه کتاب محیط‌زیست اونم سال یازدهم، هم کمه هم دیره. از ابتدایی همه کتاب‌ها باید رویکرد محیط‌زیستی داشته باشن. دروس محیط‌زیست در مدرسه و دانشگاه به شکل جذاب ارائه بشن تا بچه‌ها علاقمند بشن». راهبرد دیگر مشارکت‌کنندگان بر ساخت مسائل محیط‌زیستی جهت جلب توجه برنامه‌ریزان و سیاستگذاران است. آنها تقویت فرهنگ عمومی از طریق تغییر در نظام آموزشی، ایجاد دغدغه جمعی از طریق برجسته‌سازی مخاطرات را مهم می‌دانند. دختر ۲۳ ساله می‌گوید: «مردم باید بدونن هموطن‌هاشون در سیستان و بلوچستان آب ندارن و براشون مهم باشه که محیط‌زیست سالمی داشته باشن». فعالیت‌های نمادین کنشگران محیط‌زیست همچون نهال‌کاری، جمع‌آوری زباله توسط رفتگران طبیعت و طرح مسائل از طریق کنشگران فعال و خبرنگاران محیط‌زیستی در برجسته کردن مسائل محیط‌زیستی و ایجاد دغدغه همگانی مؤثر است. از نظر یرلی (۲۰۰۲)، موضوعاتی که بیشترین توجه عموم را به خود جلب می‌کنند، آنهایی هستند که تحت تأثیر یک سری عوامل منجر می‌شوند که مشکلات محیط‌زیستی وارد عرصه افکار عمومی شوند (Hannigan, 2014). این عوامل می‌توانند طرح مسأله در رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی باشند. دانشجوی پسر ۲۴ ساله می‌گوید: «بحران‌ها و مسائل باید مطرح بشه تا مردم اونا رو بشناسن. مسئولین، خبرنگاران، رسانه‌ها باید مردم رو آگاه کنن. پنهان کردن مسئله یا اطلاعات غلط دادن باعث میشه یهو یه مسئله وقتی سر باز کنه که دیگه دیره». دانشجوی ۲۰ ساله دیگر ساله‌ی دیگر می‌گوید: «تا من یاد نگیرم کار مهمی انجام نمی‌دم. نهایت این‌که یه برنامه بذاریم و بریم محیط‌زیست رو پاکسازی کنیم». یکی دیگر از راهبردهای کنشگران، بازدارندگی به دو شیوه غیر رسمی و رسمی است. در شیوه اول، مشارکت‌کنندگان توصیه و تذکر به اطرافیان را با تأکید بر آموزه‌های دینی مورد استفاده قرار می‌دهند. دانشجوی ۲۲ ساله می‌گوید: «دین بر فراموش‌کاری انسان و نقش تکرار در یادگیری تأکید کرده، بنابراین مدام باید در جهت حفظ منابع و... یادآوری کرد. خدا به پیامبرش می‌گفت که دائم به بنده‌هایم متذکر شو». دانشجوی دیگر ۱۸ ساله انتفاع و مشارکت در کار خیرخواهانه را به عنوان یک راهبرد خوب معرفی می‌کند و می‌گوید: «از وقتی که مادرم با تحویل پسماند خشک مواد شوینده می‌گیره دیگه تفکیک می‌کنه. یه عده‌ای هم درب بطری‌ها رو برا خرید ولیچر برا معلولین جمع می‌کنن». شیوه‌ی پرتکرار دیگر، کنترل رسمی و تنبیه است. از نظر دانشجویان ارزان بودن آب‌بها و انرژی در مصرف بالا و تحدید درک مردم نسبت به کمبود منابع بی‌تأثیر نبوده است. دانشجوی دختر ۲۱ ساله می‌گوید: «اگر یارانه انرژی رو بردارن و قیمت برق واقعی بشه بعد می‌بینیم که مردم چکار می‌کنن. تا برق گرون نشه کسی صرفه‌جویی نمی‌کنه». دانشجوی ۲۰ ساله دیگر ساله‌ی دیگر نیز می‌گوید: «هر منبعی که تمام شدنی است باید قیمتش بالا باشه. وقتی جنگ آینده بر سر آب است، پس باید مهم باشه». اقدامات تنبیهی از جمله جریمه‌ی راهبرد دیگر دانشجویان است. دانشجوی ۲۳ ساله می‌گوید: «فرهنگ‌سازی از جریمه کردن شروع می‌شه. خیلی‌ها تا هزینه نکنن، یاد نمی‌گیرن و رعایت نمی‌کنن. راه اصلاح رفتار از جریمه میگذره». گروه دوم مشارکت‌کنندگان با ادراک منفی و انسان‌گرایانه، راهبرد بی‌تفاوتی و انفعال را پیش گرفته و به رفتارهای غیرمسئولانه‌ی خود ادامه می‌دهند. دانشجوی پسر ۱۸ ساله

می‌گوید: «وقتی با مسأله‌ای جزئی مثل ترکیدگی لوله در خیابان برخورد می‌کنم رد می‌شم. واقعا واقعاً حوصله و وقت پیگیری ندارم و تا حالا به این موضوع فکر نکردم». دانشجوی ۱۹ ساله نیز می‌گوید: «با رعایت کردن من هیچی درست نمیشه. من نمی‌تونم و خودمو درگیر نمی‌کنم».

چ. پیامدها

مطابق با جدول شماره ۶ به‌کارگیری راهبردهای فردی و آموزش، به‌تدریج موجب افزایش آگاهی می‌شود.

جدول شماره ۶: پیامدها

مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
افزایش آگاهی	آگاهی از پیامد مخاطره	افزایش آگاهی بعد از (تثبیت و نهادینه شدن رفتار، توصیه‌ی معلم، گذراندن درس محیط‌زیست در مدرسه، دیدن کلیپ و...)، آگاهی از پیامد آلودگی؛ مصرف بی‌رویه‌ی انرژی؛ تخریب جنگل‌ها و کوه‌ها؛ شکار حیات وحش و... انتقال تجربه، جامعه‌پذیری خانواده توسط فرزندان
	جامعه‌پذیری خانواده	
	جامعه‌پذیری دانشجویان	
مشارکت اجتماعی	ارتقاء رفتار مشارکت‌جویانه	عضویت در گروه‌های مختلف محیط‌زیستی، دنبال کردن گروه‌های محیط‌زیستی در شبکه‌های اجتماعی، تغییر رفتار، افزایش مسؤولیت‌پذیری
	افزایش فعالیت محیط‌زیستی	
رفتار تداوم غیرمسئولانه	رفتار غیرمسئولانه	بی‌توجهی به مسؤولیت‌های فردی (نسبت به محیط‌زیست و مخاطرات)، عدم قدردانی، دوگانگی رفتار در برخورد با مسأله‌ی آلودگی در محیط فردی و جمعی، سپردن وظایف فردی به نهادهای اجتماعی، اتلاف منابع، دانشجویان بی‌توجه امروز؛ مدیران و والدین بی‌توجه آینده، بی‌اعتنایی به توصیه‌ها، تداوم کینه‌جویی، کنش مبتنی بر لجبازی و ...
	دوگانگی رفتاری	
	استمرار لجبازی	
	رفتار تدافعی	توهین، اتهام دخالت کردن در امور شخصی، توجیه رفتار
	رفتار نمایشی	تظاهر به حفظ محیط‌زیست (دفاع ظاهری از محیط‌زیست در کلاس، رفتار دوگانه و...)، عضویت ظاهری در گروه و همنوایی، هم‌رنگ جماعت شدن

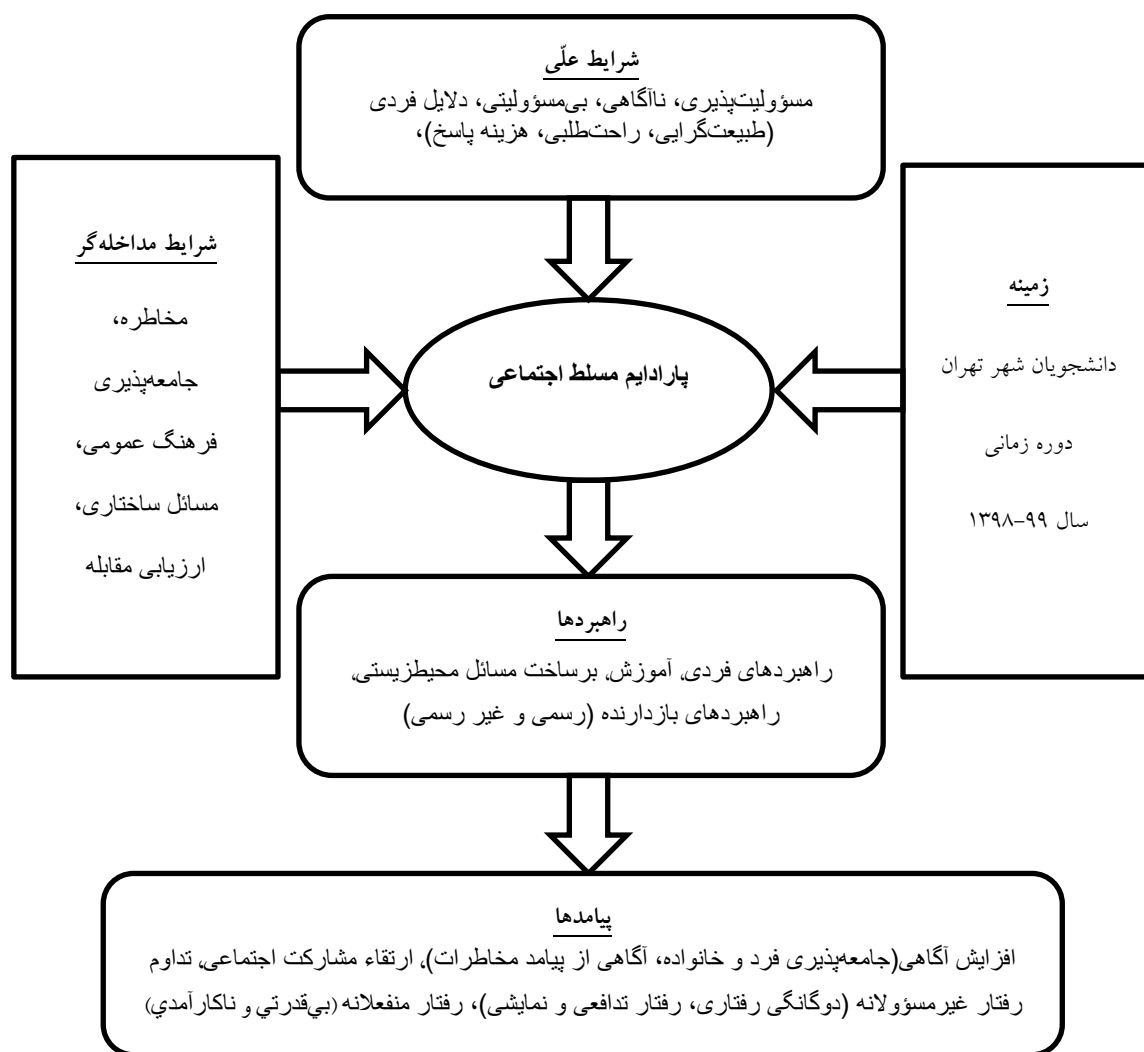
مقولات	خرده مقولات	مفاهیم
رفتار منفعلانه	بی قدرتی	احساس بی قدرتی، ناچیز دانستن اقدام فردی، ناکارآمدی کنترل اجتماعی، عدم اقدام و پیگیری در مواجهه با مشکل حتی مقطعی، عبور از مسأله، ناامیدی

افزون بر این، الگوپذیری از مجراهای مختلف جامعه‌پذیری موجب نهادینه شدن نگرش و توسعه رفتار محیط‌زیستی می‌گردد. بخشی از این دگرگونی‌های عمیق رفتاری از دیدگاه کنشگران پیامد مدرنیته و تغییر در سبک زندگی نیز می‌باشد. آن‌چنان که منجر به افزایش سلسله نامحدودی از آگاهی‌ها در زمینه‌های مختلف محیط‌زیست و خودبازاندیشی شده است. از سوی دیگر آگاهی فرزندان نیز موجب جامعه‌پذیری نسل قبل توسط فرزندان شده است. دانشجوی ۱۹ ساله می‌گوید: «من آموخته‌ام رو از دوره دبیرستان با خانواده مطرح می‌کردم. الان در خانواده همه زباله تفکیک می‌کنن». کنش مسؤولانه^{۱۷}ی پیامد دیگر است.

دانشجویان دغدغه‌مند نسبت به محیط‌زیست در انجمن‌های دانشجویی، گروه‌ها و شبکه‌های اجتماعی عضو می‌شوند و گاهی فعالیت‌های مشارکت‌جویانه دارند. پیامد رویکرد انسان‌گرایانه، تداوم رفتار غیرمسئولانه‌مسؤولانه است. این افراد در بسترهایی که پارادایم مسلط اجتماعی، محیط‌زیست‌گرایی است تظاهر به رفتارهای محیط‌زیست‌گرا می‌کنند و رفتار نمایشی رخ می‌نماید. بدان‌سان که با رفتار نمایش‌گونه^{۱۸}ی ادراک ذهنی خود را مخفی و تحت کنترل اجتماعی جلوی صحنه را به گونه‌ای ماهرانه مدیریت می‌کنند و البته دور از چشم انظار با تظاهر، رفتار غیرمسئولانه^{۱۹}ی خود را تداوم می‌بخشند. شیوه^{۲۰}ی آنها برای مدیریت صحنه^{۲۱}ی عضویت ظاهری در گروه‌های محیط‌زیست در دانشگاه و هم‌نوایی با هم‌کلاسی‌هاست. در فضاهای دیگر که نگرش منفی و انسان‌گرایانه حاکمیت دارد؛ به^{۲۲} راحتی خود واقعی غیرمسئول رخ می‌نمایند و همرنگی با جماعت اتفاق می‌افتد. دانشجوی ۲۰ ساله رفتار غیرمسئولانه خود را تحت جبر محیط قلمداد می‌کند و می‌گوید «شما در جایی قرار می‌گیری که همه زباله می‌ریزن و تو شاید اعتقادی به آلوده کردن محیط نداشته باشی، اما به ناچار تأثیر می‌گیری و می‌ریزی». حفاظت از محیط‌زیست در بستری با دغدغه‌های محیط‌زیستی و با رفتار نهادینه شکل می‌گیرد اما در نتیجه^{۲۳}ی رهیابی نامنتظم وضعیت به^{۲۴} گونه‌ای رقم می‌خورد که افراد با رفتار تدافعی، توجیه‌گر بی‌اعتنایی‌های خود باشند. دانشجوی ۱۹ ساله پسر می‌گوید: «نسل ما و قبل ما آموزش ندیدیم و طبیعی که رعایت هم نمی‌کنیم». در نهایت این که فرد متأثر از ارزیابی مقابله، ارزیابی بی‌اثر بودن راهبردها؛ از جمله کنترل رسمی و غیر رسمی و سایر شرایط علی و مداخله‌گر، رفتار منفعلانه در پیش می‌گیرد و یا به رفتار غیرمسئولانه^{۲۵}ی خود تداوم می‌بخشد.

در ادامه مدل پارادایمی استخراج شده از نتایج پژوهش طی شکل یک نشان داده می‌شود.

شکل ۱- مدل پارادایمی درک دانشجویان از محیط‌زیست



منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۱

۵- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر با استفاده از رویکرد داده بنیاد و با هدف شناخت ادراک دانشجویان از محیط‌زیست انجام گرفته است. بر این اساس، با تعداد ۲۵ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی مصاحبه شد و تعریف و ادراک دانشجویان از محیط‌زیست، شرایط علی و مداخله‌گر اثرگذار بر ادراک آنها مورد پرسش و تحلیل قرار گرفت. سپس راهبردهای دانشجویان در برخورد با مسائل محیط‌زیست و پیامدهای حاصل از راهبردها تحلیل شد. بر اساس یافته‌های به دست

آمده از پژوهش، ادراک دانشجویان از محیط‌زیست در پارادایم مسلط اجتماعی با دو مقوله مهم تعریف گردید. مقوله‌ی اول رویکرد مثبت و محیط‌زیست‌گرایانه و مقوله‌ی دوم رویکرد منفی یا انسان‌گرایانه می‌باشد. رویکرد محیط‌زیست‌گرا، تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون: تجارب طبیعت‌گرایانه، تحصیلات و علایق فردی شکل گرفته و دغدغه‌های محیط‌زیستی را افزون کرده است. این نتایج با یافته‌های (Chawla and Derr (2012), Rosa and Collado (2019) و Tavakol et al. (2016) و Shateri et al. (2021) همسو است. خودپنداره‌ی مثبت، مسئولیت‌پذیری و سبزگرایی دانشجویان نیز از جمله شرایط افزون‌کننده درک آسیب‌پذیری، مخاطره و ارزش‌های دگرخواهانه - هر چند کم - می‌باشد. هر قدر تهدید ناشی از بحران‌های محیط‌زیستی جدی‌تر تصور شود و سطح ادراک از تأثیرپذیری محیط‌زیست بیشتر باشد، رفتار انسان‌ها نیز احتمالاً مسئولانه‌تر خواهد بود چون فرد نقش خود را در ایجاد مخاطره و یا کارآمدی فردی را در حل مسائل بیشتر احساس می‌کند. این نتایج با یافته‌های (Neisi et al., 2020) و (Nazari and Shabani, 2020) همسو است. رهیابی بهنجار دانشجویان به بزرگسالی در جریان جامعه‌پذیری نیز، نگرشی سبزگرا را شکل داده که در همراهی با سایر شرایط همچون؛ حلقه‌های دوستی، معلم و یا تحت تأثیر موج‌های مناسبی توسط نام‌آوران، شبکه‌های اجتماعی و... درک و تفسیر مثبت آنها از محیط‌زیست را به تصویر می‌کشد. این نتایج همراستا با یافته‌های (Neisi et al., 2020) مبنی بر تأثیر ادراک از رفتار دیگران بر رفتار محیط‌زیست‌گرایانه می‌باشد. افزون بر این، مواردی چون محدودیت منابع، سیل، آتش‌سوزی جنگل‌ها و اثرات بوم‌رنگی رفتار انسان‌ها تصویری تقویت شده از بحران‌ها به عنوان تهدیدی برای محیط‌زیست و مانعی برای توسعه‌ی پایدار محیط‌زیستی در اذهان دانشجویان مطرح می‌کند. برخی از راهبردهای فردی دانشجویان محیط‌زیست‌گرا، در غیاب مسؤلولایی که یا حل مشکلات مقطعی را به تعویق می‌اندازند و یا راه‌حل‌های کوتاه‌مدت و ناکارآمد اتخاذ می‌کنند، اقدام‌های کوچک عملی مثل استفاده از نقلیه عمومی و توجه به فعالیت‌های روزمره به منظور مشارکت و جلوگیری از مشکلات در آینده انجام می‌دهند و فعالیت‌های محیط‌زیستی را در برنامه‌ی زندگی خود می‌گنجانند تا با کنترل رفتار و خودنظم‌دهی، الگوی رفتاری خوبی برای اطرافیان باشند زیرا برای مشارکت، فرد نیازمند عضویت در سازمان محیط‌زیستی نیست. فقط باید به تک‌تک فعالیت‌های روزمره خود توجه داشته باشد و عملکردها را متناسب با حفظ زمین تغییر دهد (Sutten, 2013). افزون بر این، راهبرد پیشنهادی دیگر، معرفی و قدردانی از کنشگران محیط‌زیستی در راستای تغییر تدریجی و الگوسازی است. همچنین تغییر عاداتی چون؛ مصرف‌گرایی و صرفه‌جویی در استفاده از منابعی چون آب یکی از راهبردها در جهت کاهش و یا حذف عادات است. راهبرد دیگر، آموزش نسل اول و سوم و ایجاد حساسیت در بین نسل خود است. آموزش غیر رسمی یا جامعه‌پذیری خانواده توسط فرزندان یکی از این موارد است. نظریه مالر در این حوزه مؤید این نمونه است. قرار گرفتن والدین در معرض ارزش‌های جوانان می‌تواند تقویت‌کننده فرایند اجتماعی شدن دوطرفه‌ای باشد که نتیجه آن به قول مالر، جوان شدن جامعه است (Zokaei, 2013) سایر آموزش‌ها نیز می‌تواند از طریق تشکل‌های محیط‌زیستی و یا اقدام تشویقی توسط سازمان‌های رسمی و غیر رسمی باشد. گنجاندن مباحث محیط‌زیستی در کتاب‌های درسی و آموزش کودکان نیز از جمله راهبردهای اثرگذار در تغییر نگرش مطرح شده است. این نتایج با یافته‌های (Ostowar, 2014) و (Geravandi et al., 2014) و (Ugulu et al., 2013) مبنی بر تأثیر دانش،

آگاهی و آموزش بر نگرش و رفتار همسو است. بر ساخت مسائل محیط‌زیستی نیز از جمله راهبردهای پیشنهادی است. بر ساخت‌گرایان اجتماعی معتقدند که مشکلات محیط‌زیستی در جامعه و به صورت اجتماعی خلق و ساخته می‌شوند و این فرآیند ساخته شدن می‌تواند آزموده، فهمیده و تبیین شود. در فرآیند ساخته شدن، یک مسأله محیط‌زیستی آشکار می‌شود که آیا آن مسأله واقعاً همان قدر که ادعاکنندگان مطرح می‌کنند، جدی هست یا نه (Sutten, 2013). طرح مسأله و تبلیغات در رسانه‌ها و تداوم و تکرار به شیوه‌های مختلف (فیلم، سریال، مستند و...) از جمله راهبردهای بر ساخت‌گرایانه است. به کارگیری این راهبرد، هم در تقویت فرهنگ عمومی و هم در برجسته‌سازی مخاطرات اثرگذار است. یک مسأله محیط‌زیستی، باید مورد توجه رسانه‌هایی قرار بگیرد که در آن، ادعای مرتبط هم واقعی و هم مهم نشان داده می‌شوند. این امر، در مورد اغلب مسائل معاصر مانند سوراخ شدن لایه اوزن و گرم شدن جهانی مصداق داشته است. در مقابل، سایر مسائل محیط‌زیستی مهم، ممکن است نتوانند در دستور کار قرار بگیرند، زیرا ارزش خبری خاصی پیدا نکردند (Hannigan, 2014). راهبرد دیگر مشارکت‌کنندگان اقدامات مبتنی بر بازدارندگی همچون، اعمال کنترل رسمی و جریمه نقدی و غیرنقدی به منظور اقدام عملی و همچنین به کارگیری تعداد بیشتری از محیط‌بانان و نظارت بیشتر در مناطق مختلف برای صید، شکار و... می‌باشد. به عبارت دیگر، افزایش هزینه تخلف می‌تواند به عنوان یک بازدارنده قوی عمل نماید. از جمله راهبردهای غیر رسمی دانشجویان نیز تأکید بر آموزه‌های دینی و به کارگیری شیوه‌های انتفاعی به منظور انتشار تدریجی دانش و تقویت ارزش‌های محیط‌زیستی، فرهنگ عمومی و مشارکت می‌باشد. احساس مسئولیت، طبیعت‌گرایی و ادراک مستقل فردی، که از بستر خانواده و تحت تأثیر آموزش‌های دوران کودکی و جامعه‌پذیری به رفتارهای محیط‌زیستی منتهی می‌شود؛ در همراهی با ادراک مخاطره و سایر الگوهای رفتاری؛ به نتایجی چون «افزایش سطح آگاهی» منجر می‌گردد. پیامد جامعه‌پذیری خانواده و به کارگیری شیوه‌های انتفاعی نیز تغییراتی همچون تفکیک زباله جهت کسب سود مالی و... را در رفتار خانواده‌ها ایجاد کرده است. در نتیجه، افزایش دانش، تغییر در برخی رفتارها اگرچه در سطح، ایجاد شده و با افزایش فعالیت محیط‌زیستی سطح مشارکت اجتماعی نیز اندکی افزون شده است. این نتایج با یافته‌های (Salehi and Karimzadeh, 2011) و (Shaterian et al, 2019) بر تأثیر نگرش، دانش و ارزش‌های محیط‌زیستی بر رفتار گردشگران و با یافته‌های (Shateri et al, 2021) مبنی بر نقش انتفاع در جلب مشارکت هم‌راستا می‌باشد. رویکرد انسان‌گرایانه نیز تحت تأثیر شرایط متفاوتی از جمله دلایل فردی همچون راحت‌طلبی و هزینه‌های پاسخ است.

Shaterian et al (۲۰۱۹)، مبنی بر تأثیر نگرش، دانش و ارزش‌های محیط‌زیستی بر رفتار گردشگران و با یافته‌های Shateri et al (۲۰۲۱) مبنی بر نقش انتفاع در جلب مشارکت هم‌راستا می‌باشد. رویکرد انسان‌گرایانه نیز تحت تأثیر شرایط متفاوتی از جمله دلایل فردی همچون راحت‌طلبی و هزینه‌های پاسخ است. دانشجویان امروزه از بسترهای متفاوتی جهت سرگرمی در داخل و خارج خانه برخوردارند و بر اثر استفاده مکرر از این فرصت‌های در اختیار، ارتباط کمتری با طبیعت برقرار می‌کنند و به تدریج به دنبال لذت‌هایی هستند که راحت‌تر تجربه می‌شود و فعالیت محدودی چون تفکیک زباله را هم سخت و وقت‌گیر قلمداد می‌کنند. همچنین، آنها که خود احساس مسئولیت نمی‌کنند؛ نه می‌توانند و نه خواهان توصیه به دیگران در این زمینه هستند، چون هزینه‌های پاسخ برای آنها دشوار

است. همچنین، ناآگاهی و بی‌مسئولیتی، عادت‌های فردی رسوب شده در ذهن مشارکت‌کنندگان نیز از جمله شرایط علی دیگر هستند که دشواری تغییر عادت‌ها، بی‌حوصلگی دانشجویان را به تصویر می‌کشد و منجر به نمود بیشتر ادراک انسان‌گرایانه و افزون شدن فقدان حساسیت عملی می‌گردد. ناآگاهی از شرایط اقلیمی، آلودگی‌ها و بحران‌ها، زمینه‌ساز سهل‌انگاری و کاهش تعهد و مسئولیت اجتماعی دانشجویان شده و باعث شده تا آنها محیط‌زیست را گنجینه‌ای در خدمت انسان جهت دستیابی به منافع فردگرایانه بدانند؛ به شکل‌ی که سلطه‌ی این نگاه مادی‌گرایانه که طبیعت را در خدمت رفاه و رفع نیازهای انسان قرار می‌دهد، به آهستگی موجب رواج ارزش‌های مادی‌گرایانه و مصرف‌گرایی می‌شود که مطابق با رویکرد ساختاری باعث افزایش فشار بر محیط‌زیست شده است. در غیاب تعهد و تلقی حاشیه‌ای بودن محیط‌زیست، مسائل آن نیز در پایین‌ترین سطح از ترجیح‌های فردی مطرح و به تدریج از اولویت‌های زندگی خارج می‌شوند؛ در نتیجه، به دلیل بی‌اهمیتی و عدم تجربه دشواری‌ها درک عمیقی از مسأله به‌وجود نیامده و افراد از مسائل محیط‌زیستی فاصله خواهند گرفت. دانشجویان با نگرش انسان‌گرایانه نیز همچون دانشجویان محیط‌زیست‌گرا طی فرایند جامعه‌پذیری این نگرش را کسب کرده‌اند؛ اما راهیابی آنها به‌نحویت نبوده و مسیر نامنتظم را ابتدا در خانواده و سپس تحت تأثیر الگوهای متعدد همچون زنجیره‌ی همسالان و عادی جلوه دادن رفتار غیرمسئولانه همسؤولانه در فرایند جامعه‌پذیری طی کرده‌اند. این نتایج با یافته‌های (Zar, 2020) مبنی بر هنجارهای گروه مرجع و دسترسی به اطلاعات به عنوان تبیین‌کننده‌های نگرش محیط‌زیستی همسو می‌باشد. راهیابی بی‌هنجار وقتی با پر رنگ شدن نقش تکنولوژی و الگوها و سرگرمی‌های نوین مؤثر در زندگی، یکجانشینی و تنبلی پیوند می‌خورد؛ در همراهی با ناکارآمدی نهادهای آموزشی، ضعف فرهنگ عمومی، مسائل ساختاری و ناپایداری و یا کمبود تبلیغات اثرگذار در رسانه‌ها ادراک انسان‌گرایانه را تداوم می‌بخشد. همچنین هراس از نحوه‌ی مقابله‌ی دیگران و یا واکنش‌های هیجانی در صورت پیروی نکردن از جماعت، تذکر و یا ناهمسویی با آنها، ارزیابی از مقابله را تقویت می‌کند. تعدد مجراهای جامعه‌پذیری و جذابیت آنها بی‌اعتنایی خانواده و... به عنوان عوامل مهمی در پارادایم مسلط محیط‌زیستی مطرح بوده‌اند. این گروه از مشارکت‌کنندگان با نادیده انگاشتن مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و توجیه بی‌اعتنایی خود، مسائل محیط‌زیست را عمومی نمی‌دانند و در نتیجه راهبرد آنها همراه با احساس ناتوانی در تغییر وضع موجود، عبور از مسائل و سپردن کار به نهادها و مسئولین است. پیامد این ادراک انسان‌گرایانه، تسلسل رفتار غیرمسئولانه است. رفتاری که در بعضی موقعیت‌ها استمرار لجبازی‌های فرد است. افزون بر این، دانشجویان در برخورد با موقعیت‌های مختلف یا رفتار تدافعی در پیش می‌گیرند یا رفتار دوگانه و یا رفتار نمایشی؛ که همه موارد استمرار و ماندگاری رفتار غیرمسئولانه را در پی دارد. در مورد اول دانشجویان توجیه‌گر رفتار مبتنی بر بی‌اعتنایی خود هستند، در مورد دوم با ادراک نشأت گرفته از انگیزه‌های فردگرایانه، در محیط‌های خصوصی و عمومی، به شکل دوگانه‌ای رفتار می‌کنند و آنچه را که در خانه ملزم به رعایت می‌دانند مراقبت می‌کنند؛ اما آنجا که منافع جمعی است با بی‌تفاوتی برخورد می‌کنند. در حالت سوم نیز آنها هم‌رنگ جماعت می‌شوند و با ارائه‌ی رفتار نمایشی در موقعیت‌های مختلف متناسب با شرایط حاکم، رفتار می‌کنند. یعنی هر جا که احساس کنترل اجتماعی و یا خطر فروگاهی منزلت اجتماعی وجود داشته باشد، رفتار نمایشی محیط‌زیست‌گرایانه رخ می‌نماید. رفتاری که تداعی کننده‌ی نظریه‌ی نمایشی اروینگ گافمن است. گافمن

در نظریه خود از مفهوم پشت صحنه و جلوی صحنه سخن می‌گوید. مراد او از پشت صحنه، جایی است که در آن افراد خود را برای کنش متقابل در جلوی صحنه و محیط‌های رسمی‌تر آماده می‌کنند. جلوی صحنه شامل بخشی از صحنه نمایش است که معمولاً به صورت ثابت و عمومی اجرا می‌گردد تا موقعیت را برای کسانی که مشاهده‌گر نمایش هستند توصیف نماید (Craib, 2002). در زمانی که شرایط غالب بر موقعیت پشت صحنه باشد و یا افراد حاضر نگرش همسو با فرد داشته باشند، رفتار انسان‌گرایانه رخ می‌نماید. در نتیجه می‌توان گفت که در دو سوی پارادایم مسلط اجتماعی، وزنه به هیچ سوی گرایش نیافته است و در نتیجه به شکل موقعیتی تغییر می‌یابد. یافته‌های پژوهش (Bandari and jamshidi, ۲۰۲۱) نشان داد، اگرچه دانشجویان دارای نگرش نسبتاً مطلوبی نسبت به محیط‌زیست بودند اما به منظور ختم این نگرش به رفتار مسئولانه باید اقدامات متعددی در سطح خرد و کلان انجام پذیرد. نتایج تحقیق نشان داد که در کنار سایر شرایط، در مواردی که تمرکز و تلاش فرد برای بقا مطرح است و توجه لازم نسبت به بحران‌های محیط‌زیست وجود نداشته باشد؛ مسائل محیط‌زیست در پیرامون زندگی قرار می‌گیرند. از نظر دانشجویان این بی‌توجهی‌ها به صورت سلسله‌وار در رده‌های بالاتر جامعه نیز رسوخ پیدا کرده و ادامه می‌یابد. بی‌تفاوتی دانشجویان و اثرگذاری شرایط علی و مداخله‌گر ذکر شده، در نبود راهبردهای بازدارنده، موجب شده تا چنین استنباط شود که بی‌ارزش پنداشتن و ناکارآمدی اقدام فردی از جانب مشارکت‌کنندگان منجر به شکل‌گیری رفتار منفعلانه آنها شده است. این افراد اقدام فردی را بی‌فایده می‌دانند و ارزیابی مقابله به عنوان عاملی بازدارنده تداوم انفعال را در بین آنها موجب می‌گردد و در معرض ارزیابی مکرر دیگران قرار گرفتن، لجبازی‌شان نیز استمرار می‌یابد. در همراهی با احساس ناتوانی در تغییر ساختارهای موجد برخی مسائل محیط‌زیستی و احساس ناکارآمدی فردی، عبور از مسأله‌ی بدون اقدام و عمل و ناامید از توان فردی صورت می‌پذیرد و امکان اصلاح ساختار دور از دسترس به نظر می‌آید و خالق بسیاری از مشکلات در حاشیه‌ای امن و با رفتارهای موقعیتی به نمایش مقتدرانه‌ی خود ادامه می‌دهد و در بافتاری از شرایط نامتعادل با رفتارهای غیرمسئولانه، در حلقه‌ای از کنش‌های انسان‌گرایانه قرار می‌گیرد. از نظر (Mills 1959)، افراد غالباً احساس می‌کنند که زندگی خصوصی‌شان مجموعه‌ای از گرفتاری‌هاست. آنان غالباً به درستی احساس می‌کنند که نمی‌توانند بر مشکلات زندگی روزانه‌شان چیره شوند. آن‌چه افراد عادی مستقیماً از آن آگاه‌اند و آن‌چه می‌کوشند انجام دهند به محورهای خصوصی - که در آن زندگی می‌کنند - محدود است (Sedighi, 2014).

منابع

- Azkiya, M., & Imani Jajarmi, H. (2011). Applied research methodologies: Applied grounded theory approach. keyhan Press. [in Persian].
- Azkiya, M., Ahmad Rash, R., & Partazian, K. (2017) Qualitative Research Methods: from Theory to Practice (2). Kayhan Press [in Persian].
- Bandari, A., & jamshidi, O. (2021). The Investigation of attitude toward environment and strategies to improve (Case study: Agricultural Students of University of Mohaghegh Ardabili). Journal of Human and the Environment, 19(1), 115-131. [in Persian].
- Beck, U. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity. SAGE Press.
- Brick, C., & Sherman, D. K. (2021). When does being watched change pro-environmental behaviors in the laboratory?. Sustainability, 13(5), 2766.
- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In the Oxford handbook of environmental and conservation psychology, ed. S. Clayton. Oxford University Press.
- Copeland, B. R., Shapiro, J. S., & Taylor, M. S. (2021). globalization and the Environment. NBER Working Paper No. 28797, 1-99.
- Craib, Yan. (2002). Modern social theory from Parsons to Habermas. translated by: Abbas Mokhber. Agah Press
- De Carvalho Maffia, A. M., Silva, E., & Jacovine, L. A. G. (2011). Environment and environmental awareness: how university students conceive and act. Acta Scientiarum. Biological Sciences, 33(2), 209-214.
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (2008). The new environmental paradigm. The Journal of Environmental Education, 40(1), 19-28.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A.G., & Jones, R. E. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. Journal of Social Issues, 56(3), 425-442. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0022-4537.00176>
- Evans, G. W. (2019). Projected behavioral impacts of global climate change. Annual review of psychology, 70, 449-474.
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. Psychological science, 29(5), 679-687.
- Flick, U. (2012). An introduction to qualitative, research. Translated by: Hadi Jalili. Ney Press. [in Persian].
- Geno, B. (2000). Replacing the new environmental paradigm (NEP) with an ecologically sustainable development paradigm (ESDP): testing scale items on rural and regional Australian occupational groups. In Sociological Sites/Sights, TASA 2000 Conference.

Geravandi, Sh., Papzan, A., Afsharzadeh, N. (2014). Modeling Sustainable Environmental Development Using Grounded Theory (Case Study: Sharveineh Village, Javanroud Township). *Journal of Housing and Rural Environment*, 30 (136) :67-78. [in Persian].

Griller, R. (1996). The return of the subject? The methodology of Pierre Bourdieu. *Critical Sociology*, 22(1), 3-28.

Hannigan, J. (2014). *Environmental sociology*. Translated by: Sadegh Salehi. Samt Press. [in Persian].

Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual review of public health*, 35, 207-228.

Hemayatkhah Jahromi, M., Ershad, F., Danesh, P. & Ghorbani. M. (2017). Explore environmental behavior based on the model of TPB. *Magazine Social Development*, 11(3), 31-66. [in Persian].

Kaiser, F. G., Wölfling, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of environmental psychology*, 19(1), 1-19.

Larson, L. R., Szczytko, R., Bowers, E. P., Stephens, L. E., Stevenson, K. T., & Floyd, M. F. (2018). Outdoor time, screen time, and connection to nature: troubling trends among rural youth?. *Environment and Behavior*, 51(8), 966-991.

Maqsoodi, A. A., Basiri, M. S., & Ajang, Y. (2015). Sociological analysis of the poems of Jamal al-Din Muhammad ibn Abd al-Razzaq Isfahani based on Pierre Bourdieu's theory of action (scientific-research). *Journal of prose studies in persian literature*.18(37), 213-233.

Lee, E. W., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). Extending the social cognitive model—Examining the external and personal antecedents of social network sites use among Singaporean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 67, 240-251.

Motaghi, A. & Hemati-e Guimi, Z. (2012). Tourism and environment (investigation of opportunities, environmental concerns and behaviors among tourists in Bushehr Township). *Journal of Tourism Planning and Development*, 1(3), 155-168. [in Persian].

Nath, B. (2011). Instilling environmental awareness in undergraduate university students. *Environmental Education and awareness*, 1(1):1-15.

Nazari, L., & Shabani Moghaddam, keivan. (2020). Impact of environmental perception on sustainable development in sport. *Journal of Motor and Behavioral Sciences*. 3(1).61-67. [in Persian].

Neisi, M., Bijani, M., & Fallah Haghghi, N. (2020). Social-cognitive conceptualization of students pro-environmental behavior in Iranian higher agricultural education system. *Journal of Environmental Sciences*, 18(2). 59-76. [in Persian].

Ostowar, S., Shahvali, M., & Samani, S. (2014). Study of environmental attitudes of secondary and middle school students in Kish Island Schools. *Journal of Environmental Sciences and Technology*, 16(3), 75-91. [in Persian].

Rosa, C. D., & Collado, S. (2019). Experiences in nature and environmental attitudes and behaviors: Setting the ground for future research. *Frontiers in psychology*, 10, 763

Rosa, C. D., Profice, C. C., & Collado, S. (2018). Nature experiences and adults' self-reported pro-environmental behaviors: the role of connectedness to nature and childhood nature experiences. *Frontiers in psychology*, 9, 1055.

Salehi, S. and Karimzadeh, S. (2011). Investigating the relationship between environmental knowledge and environmental behavior. *Quarterly Iranian Association for Cultural and Cultural Studies*, 7 (24), 159-178. [in Persian].

Sedighi, B. (2014). Introduction and Review of Books: Public sociology good / Public Sociology bad casual sociological reading with glasses sociological insight by Hassan Naraq. *Iranian Sociological of Association*, 15(3), 199-215. [in Persian].

Shateri, P., Salehi, S., Sharifi, M., & Mohseni, R. A. (2021). A sociological study of the causes of participation in environmental non-governmental organizations in Tehran: presentation grounded theories. *Journal of Environmental Sciences*, 19 (1). 69-88. [in Persian].

Shaterian, M., Kiani Salmi, S., & Mirdadashi Kar, S. Z. (2019). Modeling the role of knowledge, attitude and environmental values of tourists in showing environment-friendly behaviors (Case study: Tourists of Qum). *Journal of Environmental Sciences*, 17(2). 207-228.

Soga, M., Gaston, K. J., Yamaura, Y., Kurisu, K., & Hanaki, K. (2016). Both direct and vicarious experiences of nature affect children's willingness to conserve biodiversity. *International journal of environmental research and public health*, 13(6), 529.

Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A., & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Human ecology review*, 6(2):81-97.

Sutton, F. (2013). *The environment: A sociological introduction*. translated by Sadegh Salehi, Samt press. [in Persian].

Tavakol, M., Karimi, M., & Talebi, M. (2016). A study of environmental understanding and perception of actors active in the field of environment. *Journal of Society and Environment*, 1(1), 11-36. [in Persian].

Ugulu, I., Sahin, M., & Baslar, S. (2013). High school students' environmental attitude: Scale development and validation, *International Journal of Educational Science*, 5(4), 415-425.

Zare, A., Ahmadvand, M., & Rig, F. (2020). The determinants of environmental attitude and behaviour among students of shahid Motahari agricultural vocational school of Shiraz.

Quarterly Journal of Environmental Education and Sustainable Development, 8(3), 53-68. [in Persian].

Zokaiei, M. S. (2013). *Sociology of iranian youth*. Agah Press. [in Persian].

**Higher education and environment:
Qualitative analysis of student's environmental perception of meaning
and action about the environment**

Parvaneh Shateri¹, Sadegh Salehi²
Receive: 2024/01/21 Accept: 2024/04/29

Abstract

Identifying and explaining student's environmental perceptions is an important step in policy-making and educating a generation aware of environmental hazards and how to deal, with it and accept and modify ecological policies. The present study was conducted with the aim of sociological analysis of students' environmental perception, the conditions affecting it, and effective strategies to improve environmental issues based on an interpretive approach. To select the samples, 25 students of Tehran universities in 2019-2020 were selected using purposive sampling. Data were collected through in-depth semi-structured interviews. Data analysis using data-based theory and using open coding steps has been central and selective. The extracted paradigm model was formed in four parts including: causal conditions, intervenors, strategies, and consequences around the central phenomenon. The results showed that participants' perception is based on the dominant social paradigm with two main categories of environmental perception and humanistic perception. In addition, the values and norms of behavioral patterns or and socialization are among the important factors in shaping student's perceptions and have caused mass behaviors based on emotions and behavior change under the influence of dominant conditions. That is, if the conditions of the model governing social behaviors are compatible with and support for the environment, environmentally friendly behavior occurs, and wherever the dominant paradigm is negative, humanistic behaviors are plotted. The design of the environmental issue and highlighting it in at the community, can be effective in constructing environmental issues, attracting students' attention, shaping the perception of environmentalism and activism.

Keywords

Environmental perception, Students, Qualitative Method, Grounded Theory, Environmental Attitude.

¹ PhD in Sociology, Department of Sociology, Faculty of Humanities & Social Sciences, Branch of Science & Research of Islamic Azad University, Tehran, Iran.

² Professor of Environmental Sociology, Department of Development Sociology, Faculty of Humanities & Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran (Corresponding author: s.salehi@umz.ac.ir)