

نقش پیوند با طبیعت و همدلی محیطی در سازگاری با مدرسه

کریم سواری^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶

چکیده

اطلاعات، ارزش ها و نگرش‌های مربوط به اساس زندگی از طریق مدرسه منتقل می شود و برای رسیدن به این اهداف سازگاری با مدرسه ضروری است. هدف این پژوهش، تعیین نقش پیوند با طبیعت و همدلی محیطی در سازگاری با مدرسه بود. جامعه آماری دانش آموزان دختر دهم شهر بندر امام بودند که ۱۹۸ نفر به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش نامه پیوند با طبیعت (پایایی آن ۰/۸۱ و تایید روایی آن بوسیله تحلیل عاملی تاییدی) و همدلی محیطی ماسیتو-فرر، استبان-ایبانز، لئون-مارنئو و گارسیا (۲۰۱۹) (پایایی آن ۰/۸۰ و تایید روایی آن بوسیله تحلیل عاملی تاییدی) و سازگاری با مدرسه کاوا و همکاران (۲۰۱۵) استفاده شد (پایایی آن ۰/۸۳ و تایید روایی آن بوسیله تحلیل عاملی تاییدی). طرح تحقیق همبستگی است. تحلیل داده‌ها از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ و با کمک همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری انجام شد. نتایج نشان داد بین پیوند با طبیعت و همدلی محیطی با سازگاری با مدرسه رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. تحلیل رگرسیون نشان داد پیوند با طبیعت و همدلی محیطی توانستند ۲۲ درصد سازگاری با مدرسه را تبیین کنند. تحقیق حاضر پیشنهاد می دهد در تبیین سازگاری با مدرسه، به نقش پیوند با طبیعت و همدلی محیطی توجه نمود.

کلیدواژه‌ها: پیوند با طبیعت، همدلی محیطی، سازگاری با مدرسه

مقدمه

یکی از اهداف تعلیم و تربیت، فراهم نمودن شرایط مساعد برای شکوفایی استعدادهایی است که بخش عمده آن در مدرسه پیگیری می شود. مدرسه فرصت ها، کیفیت زندگی و رفتارهای فرد را تعیین می کند. مدرسه به عنوان مهمترین جایگاه حضور نسل های آینده، باید محیطی سالم و پویا باشد. به عبارتی، مدرسه مکانی است که اطلاعات، ارزش ها و نگرش هایی که برای زندگی اساسی تلقی می شوند را منتقل می کند (گارسبا، کررو، ماراند و ماسیتو؛ ۲۰۱۷) لذا نوجوانان برای رسیدن به این اهداف لازم است از سازگاری کافی در مدرسه برخوردار باشند (هاریسون، کلارک و آنگر؛ ۲۰۰۷، لاد و تروپ- گوردون؛ ۲۰۰۳).

سازگاری با مدرسه^۱ یک سازه گسترده ای است که از جنبه های مختلفی مانند پیشرفت اجتماعی- عاطفی در توجه، پیشرفت تحصیلی، رضایت مدرسه، درگیری مدرسه، رفتارهای اجتماعی، مشکلات دلبستگی در مدرسه و بی توجهی تشکیل شده است (کیورو، نورمی، آنولا و سالملا-آرو؛ ۲۰۰۹؛ وای و ویلیام؛ ۲۰۰۴). سازگاری با مدرسه به عنوان توانایی برای انطباق با مدرسه تعریف می شود و متغیرهایی مانند عملکرد تحصیلی، تطبیق با قوانین مدرسه، احترام به معلم به عنوان یک شخصیت مقتدر، نگرش مثبت به مدرسه و مشارکت در فعالیت های مدرسه را شامل می شود (لاد و بارگس؛ ۲۰۰۱). در همین رابطه؛ عبدالله، الیاس، محی الدین و والی (۲۰۰۹) سازگاری مدرسه را تعامل شخص با محیط خود تعریف می کنند و موضوعاتی مانند پیشرفت تحصیلی، رشد شخصی و دستاوردهای خارج از کلاس مانند هنر، موسیقی، خلاقیت و رهبری را در بر می گیرد. دانش آموزان سازگار، معمولاً آنچه را که می آموزند ارزیابی می کنند، در فعالیت های کلاس درس به صورت مثبت مشارکت و نمرات بالایی دریافت می کنند (کیورو، نورمی، آنولا و سالملا-آرو، ۲۰۰۹). نقطه مقابل سازگاری با مدرسه، عدم یا ضعف سازگاری با مدرسه است که به پیشرفت تحصیلی پایین، مشکلات رفتاری، آرزوهای آموزشی متناقض و حتی ترک تحصیل منجر می شود (وسالامپی، سالملا-آرو و نارمی؛ ۲۰۰۹، راجو و رحمت ا...، ۲۰۰۷). مطالعات انجام شده در خصوص سازگاری با مراکز آموزشی بویژه در دانشگاه اندک است. در همین خصوص، عبدالله، الیاس، محی الدین و والی (۲۰۰۹) طی مطالعه ای دریافتند که

1- García, Carrero, Marande & Musitu

2- Harrison, Clarke & Ungerer

3- Ladd & Troop-Gordon

4- adjustment to school

5- Kiuru, Nurmi, Aunola, & Salmela-Aro

6- Wei H & William

7- Ladd & Burgess

8- Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi

۷۰٪ پاسخ دهندگان در سطح متوسط و ۴٪ سازگاری کلی و ۲۶ درصد آنان در گروه پایین سازگاری قرار داشتند. مدارس با فراهم آوردن یک محیط مناسب، می‌توانند عاملی برای پیشرفت سازگاری دانش‌آموزان تبدیل شوند (گل محمدی نژاد و رحیمی، ۲۰۱۶). بررسی‌ها نشان داد وقتی ارزیابی نوجوانان از محیط مدرسه و ارتباط با معلمان مثبت باشد و به تبع آن مدرسه نیازهای اصلی نوجوانان را ارضا کند احساس تعلق به مدرسه، باعث بالا رفتن نمرات و انگیزه تحصیلی آنان می‌شود (راو، استورات و پاترسون؛ ۲۰۰۷، پاتریک، ریان و کاپلان؛ ۲۰۰۷؛ دیویس؛ ۲۰۰۶؛ کروسنو، جانسون و الدر؛ ۲۰۰۴). در همین زمینه گودنو^۵ (۱۹۹۳) معتقد است دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه داشته باشند خود را در فعالیت‌های مدرسه سهیم و متعهد می‌دانند و همین امر باعث افزایش انگیزه پیشرفت آنان می‌شود.

پیوند با طبیعت، یکی از متغیرهایی است که موضوع اصلی تحقیقات اخیر روان‌شناسی اجتماعی قرار گرفت (لری، تپسورد و تیت؛ ۲۰۰۸؛ دسیکو و ستروینک؛ ۲۰۰۷). پیوند با طبیعت مفهومی است که از مطالعات مربوط به نگرانی‌های زیست محیطی مشتق شده است و به عنوان یک پدیده جهانی در رابطه با ارتباط بین تصور از خود و طبیعت معرفی شده است (مایر، فرانتز، براهلن-سنکال و دالیور؛ ۲۰۰۸). پیوند با طبیعت به میزان شناسایی فرد از محیط طبیعی اشاره دارد (رستال و کونراد؛ ۲۰۱۵). به عبارتی، پیوند با طبیعت به عنوان رابطه‌ای متقابل بین خود و جهان طبیعی تعریف شده و یک احساس خویشاوندی و یک تجربه فردی احساسی از ارتباط با طبیعت را نشان می‌دهد (مایر و فرانتز، ۲۰۰۴؛ شولتز، شرایور، تابانیکو و خزیان؛ ۲۰۰۴). برخی از صاحب‌نظران معتقدند موضوع پیوند با طبیعت کمتر مورد ارزیابی قرار گرفته است (براگ، وود، بارتون و پرتی؛ ۲۰۱۳). اگرچه مطالعات قبلی رابطه بین پیوند با طبیعت و رفتار حامی محیط زیست را بررسی کرده است (برونی، ویتتر، شولتز، اوموتو و تابانیکو؛ ۲۰۱۷؛ گنگ، ایکسیو، یی، زو و زو؛ ۲۰۱۵؛ نیسبت و زانسکی؛ ۲۰۱۳). در همین رابطه گارسیا، کررو، ماراند و ماسیتو (۲۰۱۷) تأکید می‌کنند مطالعات روی کودکان می‌تواند

¹- Rowe, Stewart & Patterson

²- Patrick, Ryan & Kaplan

³- Davis

⁴- Crosnoe, Johnson & Elder

⁵- Goodenow

⁶- Leary, Tipsord & Tate

⁷- DeCicco & Stroink

⁸- Mayer, Frantz, Bruehlman-Senecal & Dolliver

- Restall & Conrad ¹

- Schult, Shriver, Tabanico & Khazian ¹

- Bragg Wood, Barton & Pretty ¹

¹ - Bruni, Winter, Schultz, Omoto & Tabanico

¹ - Geng, Xu, Ye, Zhou & Zhou ³

¹ - Nisbet & Zelenski ⁴

تأثیرات بیشتری در کاهش مشکلات زیست محیطی و افزایش رفتارهای حامی محیط زیست داشته باشد. زیرا آگاهی اولیه می‌تواند نتایج بهتر و طولانی مدت داشته باشد. در همین رابطه، شواهد نشان دهنده مزایای پیوند با طبیعت و پیوند عاطفی با حیات وحش و رفتارهای زیست محیطی است (کاپالدی، دوپکو و زلنسکی؛ ۲۰۱۹؛ ریچاردسون و شفیلد؛ ۲۰۱۷؛ کلاود و کورالیزا؛ ۲۰۱۵). مطالعه کاپالدی، دوپکو و زلنسکی (۲۰۱۹) نشان می‌دهد بین تماس بیشتر با طبیعت و محافظت از آن ارتباط وجود دارد. در همین رابطه مطالعه گارسیا (۲۰۱۷) نشان داد بین پیوند با طبیعت و رفتارهای حامی اکولوژیک رابطه هست. صاحب‌نظرانی همچون کولادو، استاتز و کورالیزا (۲۰۱۳) گزارش دادند بین میل عاطفی به طبیعت و رفتارهای اکولوژیکی رابطه معنی داری وجود دارد. چنگ و مونرو^۴ (۲۰۱۲) اظهار داشتند که احساس مسئولیت برای حفاظت از طبیعت، یکی از مؤلفه‌های اصلی رفتارهای طرفدار محیط زیست است. بنابراین، متخصصان محیط زیست بر فعالیت هایی که تماس با طبیعت را افزایش می‌دهند، تأکید می‌کنند. چرا که مشخص شده است گذراندن وقت خارج از منزل در محیط طبیعی می‌تواند باعث بهبود استرس و رفع خستگی ذهنی و به سلامت روان کمک کند (باولر، پایونگ - علی، نایت و پالین؛ ۲۰۱۰). علاوه بر این، نتایج مطالعه بارابیل (۲۰۱۹) نشان داد کودکانی که در مهد کودک‌های دارای فضای باز و طبیعت حضور داشتند، ارتباط و پیوند بیشتری با طبیعت برقرار کردند. مطالعه سبکو، جیا و براون^۵ (۲۰۱۸) نشان داد لذت زیاد کودکان از طبیعت به کاهش پریشانی و اختلال و همچنین احساس مسئولیت کودکان بیش فعال در برابر طبیعت با مشکلات رفتاری کمتری منجر شده و ارتباط و آگاهی بیشتر با طبیعت با مشکلات عاطفی کمتری همراه بود. در همین راستا نتایج مطالعات نشان داد پیوند با طبیعت با نگرش‌ها و باورهای خودخواهانه رابطه منفی و پیوند با طبیعت با نگرش مثبت به محیط طبیعی و رفتارهای زیست محیطی (مایر و فرانترز^۶؛ ۲۰۰۴)، تعهد بیشتر به طبیعت (پرکینز^۷؛ ۲۰۱۰)، بهزیستی جسمی و روحی (تاوبر^۸؛ ۲۰۱۲) و سلامت عاطفی (لوو^۹؛ ۲۰۰۸) رابطه مثبت دارد. علاوه بر این، مطالعه ماسیتو - فرر، استبان - ایبانز، لئون -

¹- Capaldi, Dopko & Zelenski

²- Richardson & Sheffield

³- Collado & Corraliza

⁴- Cheng & Monroe

⁵- Bowler, Buyung-Ali, Knight & Pullin

- Barrable¹

- Sobko, Jia & Brown^v

- Mayer & Frantz[^]

- Perkins¹

- Tauber¹⁰

- Louv¹¹

مارنثو و گارسیا^۱ (۲۰۱۹) نشان داد پیوند با طبیعت و همدلی محیطی با سازگاری با مدرسه ارتباط دارند. با وجود سال ها تحقیق در زمینه آموزش محیط زیست، اما در مورد ارتباط بین سازگاری با مدرسه و همدلی زیست محیطی و پیوند با طبیعت، اطلاعات کمی در دست است (ایگینیو و آراگون^۲؛ ۲۰۱۷؛ کنتو- مارتینز^۳؛ ۲۰۱۴).

همدلی محیطی یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با سازگاری مدرسه است. همدلی محیطی به توانایی احساس و درک موضوعات مربوط به محیط طبیعی اشاره دارد (آلبدا و سگارملا^۴؛ ۲۰۱۵) بطوریکه بر نگرش ها و رفتارهای شخص نسبت به محیط طبیعی تأثیر می گذارد (مصطفی، مالکی، عزیز و حمزه، ۲۰۱۶؛ پالائوسینوس، آمریگو، الو و مونوز^۵؛ ۲۰۱۶؛ چنگ و مونرو^۶؛ ۲۰۱۲). در همین رابطه، شولتز^۷ (۲۰۰۰) طی مطالعه ای دریافت که مشاهده بدر رفتاری با دیگر موجودات باعث افزایش همدلی و انگیزه افراد برای محافظت از آنها می شود. مطالعات زیادی نشان دادند که میزان همدلی و پیوند با طبیعت در زنان از مردان بیشتر است (لوچز و مرادیان^۸؛ ۲۰۱۲؛ آرنوکی و استروینک^۹؛ ۲۰۱۰). در عین حال، تعهد و نگرش زنان نسبت به محیط زیست مثبت و خود را بیشتر درگیر فعالیت های طرفدار محیط زیست مانند بازیافت و صرفه جویی در انرژی می کنند (گراگا، کالهروس، الیوریا و میل فونت^{۱۰}؛ ۲۰۱۸؛ ریچاردسون و شفیلد^{۱۱}؛ ۲۰۱۵؛ تام^{۱۲}؛ ۲۰۱۳) به بیان دیگر، فرایندهای اجتماعی شدن و تجربیات جنس زن کمک می کند تا در مدرسه بهتر سازگار شوند و تعهد و همدلی بیشتری نسبت به محیط طبیعی نشان دهند (سنتورو، مارتینر- فرر، مونرال-گیمنو و ماسیتو^{۱۳}؛ ۲۰۱۸؛ میل فونت و سیبیلی^{۱۴}؛ ۲۰۱۶). از آنجاییکه سازگاری با مدرسه، از موضوعات مورد توجه خیلی از کارشناسان تربیتی بود لذا توجه به موضوع سازگاری در محیط مدرسه می تواند زمینه ساز پیشرفت دانش آموزان را فراهم نموده و به استمرار تحصیلی آنان کمک می کند. به عبارت دیگر، سازگاری با مدرسه، رشد همه جانبه دانش آموزان را تسریع نموده و در ایجاد همدلی محیطی و پیوند با طبیعت نقش اساسی را بازی می کند. چرا که تخریب محیط زیست بر همه ابعاد زندگی بشر تاثیرگذار است. با توجه به اینکه یادگیری چگونگی

- Musitu-Ferrer, Esteban-Ibáñez, León-Moreno & García^۱

- Eugenio & Aragón^۲

- Cantú-Martínez^۳

- Albel & Sgaramella^۴

- Palavecinos, Américo, Ulloa & Muñoz^۵

- Cheng & Monroe^۶

- Schultz^۷

^۸- Luchs & Mooradian

^۹- Arnocky & Stroink

^۱ - Graça, Calheiros, Oliveira & Milfoft

^۱ - Tam

^۱ - Santoro, Martínez-Ferrer, Monreal-Gimeno & Musitu

^۱ - Milfont & Sibley

سازگاری با مدرسه و آموزش رعایت قوانین در مدرسه، می‌تواند آسیب‌های جدی به مدرسه (تخریب وسایل مدرسه و ...) را کاهش داده بطوریکه یادگیری این قوانین زمینه ساز احترام به طبیعت را فراهم نموده و در تقویت همدلی محیطی نقش بسیار ارزشمندی دارد. از طرفی، در رابطه با متغیرهای سه گانه فوق الذکر مطالعات کمتری تا کنون صورت گرفته لذا نتایج اینگونه مطالعات می‌تواند اهمیت توجه به سازگاری با مدرسه را بیش از پیش روشن و به تبع آن نقش همدلی محیطی و پیوند با طبیعت را برای متولیان امر گوشزد نماید. در نتیجه می‌توان گفت وقتی دانش آموزان یاد گرفتند چگونه با قوانین مدرسه سازگار شوند بهتر می‌توانند با محیط پیرامون همدل و خود را با طبیعت پیوند دهند. با استناد به این مقدمه در تحقیق حاضر این سؤال مطرح است که آیا بر اساس پیوند با طبیعت و همدلی محیطی می‌توان سازگاری با مدرسه را پیش بینی کرد؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر کلاس دهم بندر امام بودند که در سال ۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه گیری پژوهش حاضر با توجه به شیوع ویروس کرونا و عدم حضور دانش آموزان به صورت داوطلبانه بود. به این صورت که پرسش نامه‌های موجود به صورت مجازی تهیه شد و با ایجاد لینک واتس‌اپی به گروه‌های کلاسی دانش آموزان فرستاده شد که از ۲۰۰ پرسش نامه برگشتی دو پرسش نامه کامل نبود لذا ایندو نفر از تحلیل حذف شدند و در نهایت ۱۹۸ نفر در تحقیق شرکت کردند. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۱۵/۷۸ بود. برای اندازه گیری متغیرها از پرسش نامه‌های زیر استفاده گردید. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری همچون میانگین، انحراف معیار و برای تعیین روابط بین همدلی محیطی و پیوند با طبیعت با سازگاری با مدرسه از همبستگی پیرسون و برای پیش بینی متغیر سازگاری با مدرسه از طریق متغیرهای پیش بین (همدلی محیطی و پیوند با طبیعت) از رگرسیون چند متغیری استفاده گردید. تقریباً دو هفته طول کشید تا مجوز اجرای تحقیق صادر شد. برای انجام این تحقیق مجوز اجرای پرسش نامه‌ها از آموزش و پرورش منطقه بندرامام گرفته شد. بندر امام یکی از شهرهای بندری استان خوزستان است که در جنوب کشور ایران قرار دارد. از آنجایی که شیوع ویروس کرونا به تعطیلی مدارس منجر شد، لذا برای اجرای پرسش نامه‌های تحقیق و از بین دبیرستان‌ها ۵ مدرسه دخترانه انتخاب و به منظور دسترسی به نمونه تحقیق یک لینک واتس‌اپی ایجاد و در اختیار متولیان امر مدارس انتخابی قرار داده شد و از آنان خواسته شد که به دانش آموزان کلاس دهم اطلاع رسانی کنند. بررسی لینک

معرفی شده حاکی از آن بود که ۲۰۰ نفر از دانش آموزان دختر پرسش نامه ها را تکمیل کرده بودند که از بین آنها دوتا پرسش نامه کامل نبود که از تحلیل خارج شدند. کلاس دهم و رشته تجربی بودن از ملاک‌های ورود و عدم تکمیل کامل پرسش نامه ها از ملاک‌های خروج از تحقیق بود. ضمناً به دانش آموزان گفته شد که اطلاعات آنها محرمانه است و در اختیار کسی قرار داده نمی شود.

پرسش نامه همدلی محیطی

برای اندازه گیری همدلی محیطی، از پرسش نامه ماسیتو- فرر، استبان- ایبازن، لئون- مارتو و گارسیا (۲۰۱۹) استفاده شد. پرسش نامه یاد شده از ۱۱ ماده و دو مؤلفه همدلی هیجانی (۶ ماده) و همدلی شناختی (۵ ماده) تشکیل شده و به صورت مقیاس پنج درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره گذاری می شود. پایایی پرسش نامه از طریق آلفای کرونباخ توسط سازندگان برای مولفه شناختی ۰/۷۹ و برای مولفه هیجانی ۰/۸۳ برآورد و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی ($CFI=0.98$ $RMSEA=0.038$) بررسی و تأیید شد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار برای کل ماده ها با روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس‌های آن ۰/۸۸ و ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسش نامه پیوند با طبیعت

برای اندازه گیری پیوند با طبیعت، از پرسش نامه ماسیتو- فرر، استبان- ایبازن، لئون- مارتو و گارسیا (۲۰۱۹) استفاده شد. پرسش نامه یاد شده از ۸ ماده تشکیل شده است و به صورت مقیاس پنج درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره گذاری می شود. پایایی پرسش نامه از طریق آلفای کرونباخ توسط سازندگان پرسش نامه ۰/۸۶ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی ($CFI=0.99$ $RMSEA=0.019$) ، در پژوهش حاضر پایایی ابزار برای کل ماده ها با روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسش نامه سازگاری با مدرسه

برای سنجش سازگاری با مدرسه، از پرسش نامه کاوا و همکاران (۲۰۱۵) استفاده شد. پرسش نامه یاد شده، دارای ۲۸ ماده و دارای دو بُعد سازگاری آموزشی و سازگاری مقرراتی می باشد. پایایی آن ۰/۹۱ و روایی آن توسط تحلیل عاملی تأییدی ($CFI=0.92$, $RMSEA=0.052$) بررسی و تأیید گردید. در پژوهش حاضر پایایی ابزار برای نمره کل ماده ها با روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۳ و برای سازگاری آموزشی ۰/۸۲ و سازگاری مقرراتی ۰/۸۶ به دست آمد. لازم به ذکر است داده ها از

طریق همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری تجزیه و تحلیل و با کمک نرم افزار آماري SPSS نسخه ۲۴ صورت گرفت.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، آزمون نرمال بودن کلموگرف-اسمیرنوف و سطح معنی داری متغیرهای تحقیق

| میانگین | انحراف معیار | کلموگرف-اسمیرنوف | سطح معنی داری |
|---------|--------------|------------------|---------------|
| ۱۳۰/۴۴ | ۸/۵۳ | ۲/۴۲ | ۰/۲۵۳ |
| ۴۸/۰۹ | ۵/۱۷ | ۰/۸۰ | ۰/۰۵۳ |
| ۳۴/۳۵ | ۴/۶۴ | ۱/۱۰ | ۰/۱۷ |

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیارهای نمره‌های سازگاری مدرسه، همدلی محیطی و پیوند با طبیعت و نتایج آزمون نرمال بودن کلموگرف-اسمیرنوف ارائه شده‌اند. نتایج آزمون نرمال بودن کلموگرف-اسمیرنوف نشان داد که متغیرهای این پژوهش همگی از توزیع نرمال برخوردارند ($P > 0.05$). یکی از پیش فرض‌های مهم تحلیل رگرسیون عدم وجود هم‌خطی چندگانه است که در پژوهش حاضر شاخص تحمل برای متغیرها ۰/۸۲ و عامل تورم واریانس از ۱/۲۱ است که نشان دهنده رعایت این مفروضه است. همچنین برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون (Durbin-Watson) استفاده شد که مقدار ۲/۹۷ نشان دهنده رعایت این مفروضه است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

| ۳ | ۲ | ۱ | |
|---|---------|---------|---------------------|
| | | ۱ | ۱. سازگاری با مدرسه |
| | ۱ | ۰/۴۱ ** | ۲. همدلی محیطی |
| ۱ | ۰/۶۰ ** | ۰/۴۴ ** | ۳. پیوند با طبیعت |

* $p < .05$, ** $p < .01$.

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بین همدلی محیطی و سازگاری با مدرسه همبستگی مثبت معنی دار ($r = .41, p < .01$) و بین پیوند با طبیعت و سازگاری با مدرسه همبستگی مثبت معنی دار ($r = .44, p < .01$) وجود دارد.

در جدول ۳ نقش پیوند با طبیعت و همدلی محیطی در پیش بینی سازگاری مدرسه از طریق رگرسیون ارائه شده است.

جدول ۳. نقش پیوند با طبیعت و همدلی محیطی در پیش بینی سازگاری مدرسه

| sig | β | t | R^2 | R | F | |
|--------|---------|--------|-------|------|-------|----------------|
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۴ | **۶/۷۷ | ۰/۱۹ | ۰/۴۴ | ۴۵/۹۴ | پیوند با طبیعت |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۹ | **۳/۶۹ | ۰/۲۲ | ۰/۴۸ | ۲۸/۳۹ | پیوند با طبیعت |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۴ | **۲/۹۹ | | | | همدلی محیطی |

* $p < .05$, ** $p < .01$.

با توجه به نتایج جدول ۳ همبستگی چندگانه متغیرهای پیش بین بر متغیر ملاک $R=۰/۴۸$ و مجذور آن برابر $R^2=۰/۲۲$ نشان می‌دهد که ترکیب خطی متغیرهای پیش بین در پیش بینی متغیر سازگاری با مدرسه $۰/۴۸$ است. همچنین مندرجات جدول ۲، نشان می‌دهد که پیوند با طبیعت به تنهایی ۱۹ درصد سازگاری با مدرسه و ترکیب پیوند با طبیعت و همدلی محیطی ۲۲ درصد سازگاری با مدرسه را تبیین کردند. نتایج همچنین نشان می‌دهند که مقدار بتای پیوند با طبیعت $۰/۴۴$ بر سازگاری با مدرسه و مقدار بتای ترکیب پیوند با طبیعت و همدلی محیطی $۰/۲۴$ بر سازگاری با مدرسه اثر گذار بودند.

نتیجه گیری و پیشنهادات

در پژوهش حاضر، ارتباط پیوند با طبیعت و همدلی محیطی با سازگاری مدرسه بررسی شد. نتایج نشان داد فرضیات نظری درباره ارتباط بین پیوند با طبیعت و همدلی محیطی (احساسی - شناختی) با سازگاری مدرسه تأیید شدند. طبق یافته‌های پژوهش، نوجوانان با سازگاری بالا در مدرسه، همدلی محیطی شناختی و عاطفی و پیوند با طبیعت بیشتری را نسبت به نوجوانان با سازگاری پایین تر با مدرسه نشان داده اند.

فرضیه اول پژوهش مبنی بر پیش بینی سازگاری مدرسه از طریق پیوند با طبیعت تأیید شد که با پژوهش‌های کپالدی و همکاران (۲۰۱۹) و تاير (۲۰۱۲) همسو است. همانطور که گفته شد، علی‌رغم سال‌ها تلاش در زمینه آموزش محیط زیست، اطلاعات کمی در مورد ارتباط بین سازگاری مدرسه با همدلی محیطی و پیوند با طبیعت وجود دارد. با این وجود باید گفت نگرانی و حساسیت در مورد

آموزش محیط زیست به دهه ۱۹۴۰ بر می‌گردد، زمانی که دیویی (۱۹۴۴) اظهار داشت یکی از کارکردهای اجتماعی آموزش و پرورش ارتقا سطح آگاهی در مورد حفاظت از محیط طبیعی است. انسان برای برطرف کردن نیازهای اساسی خود به ارتباط محیطی که نتیجه آن رفتار محیطی است، نیازمند است. به همین دلیل، انسان در طول زندگی خود با دو تصمیم اساسی (چگونگی برقراری ارتباط با دیگران و محیط زیست) مواجه است به گونه‌ای که روابط وی با دیگران دیر یا زود بر محیط زیست او تأثیر می‌گذارد و در پی آن، تغییر و دگرگونی در محیط زیست و نهایتاً رفتار مطلوب محیطی یا معضلات محیطی ایجاد می‌شود. در پی حفظ محیط زیست، ما به اخلاق زیست محیطی نیازمندیم، اخلاقی که ارتباطات پیچیده و در حال تغییر بین انسان و طبیعت را شناسایی کرده و با حساسیت به آن پاسخ دهد (ماسیتو و همکاران، ۲۰۱۹). در زمینه ارتباط بین پیوند با طبیعت با سازگاری با مدرسه باید گفت، مدل‌های نظری مختلفی درباره پیوند با طبیعت و رفتارهای شخصی وجود دارد که هر یک از این مدل‌ها ترکیب مختلفی از عناصر و مولفه‌ها مانند نگرش‌ها، ارزش‌ها و هنجارها را در تبیین رفتارهای نوع دوستانه محیط طبیعی با سازگاری و بهزیستی روانی موثر دانسته‌اند. بر طبق تئوری کنش منطقی؛ دو متغیر نگرش و هنجارهای ذهنی تعیین‌کننده رفتار مراقبت محیطی است. نگرش نسبت به یک رفتار، یعنی ارزیابی شخص از رفتار معینی است. این نگرش‌ها به وسیله باور شخص درباره پیامدهای ناشی از اجرای یک رفتار و پاسخ هیجانی و عاطفی فرد نسبت به این پیامدها تعیین می‌شود (کورنادو و همکاران، ۲۰۱۰). طبق این مدل باید گفت، تصمیم شخص برای انجام رفتارهای نوع دوستانه محیطی در حالتی افزایش می‌یابد که نگرش او نسبت به رفتار مطلوب باشد به همین جهت، افرادی که دید مثبتی نسبت به طبیعت داشته و این نگرش را در پیوند با طبیعت نشان دهند، سازگاری رفتاری و اجتماعی بیشتری دارند به همین دلیل می‌توان نتیجه گرفت، این افراد در مدرسه نیز سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند که نتایج پژوهش حاضر نیز این فرضیه را تأیید کرد. همچنین باید گفت، افرادی که پیوند بیشتری با طبیعت دارند در واقع تعهد به طبیعت دارند که این امر را می‌توان در سایر زمینه‌های زندگی و سازگاری اجتماعی و رفتاری این افراد نیز مشاهده کرد. همین امر اگر از دوران نوجوانی مورد توجه قرار گیرد، نوجوانانی خواهیم داشت که از نظر سازگاری با محیط مدرسه نیز تواناتر خواهند بود. در همین راستا، نتایج تحقیقات نشان داد که در حدود دو سالگی، کودکان شروع به پاسخگویی و مراقبت از اشیاء در دنیای طبیعی می‌کنند (نیوم، ۲۰۱۰)، ضمناً نگرش‌های زیست محیطی در اوایل زندگی ایجاد می‌شوند (کلایتون، ۲۰۱۲) و به نظر می‌رسد اوایل کودکی یک دوره حیاتی برای ایجاد پیوند با طبیعت است (کان و کلرت، ۲۰۰۲) و

¹.the theory of reasoned action

هنگامی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، شروع به نشان دادن رابطه با طبیعت به روش‌های مختلف می‌کنند (تایلور، ۲۰۱۳)

همچنین در این پژوهش فرضیه پیش بینی سازگاری مدرسه از طریق همدلی محیطی نیز تأیید شد که با نتایج ماسیتو و همکاران (۲۰۱۹) و سنتورو و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این فرضیه باید گفت سوپل (۱۹۹۵) استدلال می‌کند یک روش موثر برای افزایش بهزیستی روانی و سازگاری در نوجوانان درگیر کردن آنان از کودکی با بوم‌شناسی و محیط زیست است. کودکان در سنین ابتدایی نسبت به دنیای طبیعت حس‌قردانی و تعجب دارند که با بالغ شدن می‌توانند از این تجربیات بهره‌گیرند. با پیشرفت و رشد کودکان از استدلال‌های ملموس به سمت انتزاعی و از مشاهده مستقیم به سمت فرضیه‌سازی می‌توانند با محیط طبیعی خود رابطه‌ای قوی برقرار کنند و در واقع نسبت به محیط خود همدل و مهربان باشند. این روش یکی از راه‌های افزایش سازگاری در محیط جامعه و مکان‌هایی مانند مدرسه است. این روش بر توسعه همدلی زیست محیطی تأکید دارد و می‌تواند در محیط‌هایی مانند مدرسه که امکان کاوش و کشف را فراهم می‌آورد انجام داد (مک‌نایت، ۲۰۱۰). همدلی محیطی را می‌توان با تغییرات آب و هوایی و آموزش محیط زیست در سال‌های ابتدایی به عنوان پایه شروع کار را در نظر گرفت و ادامه مطالعه موضوعات خاص این حیطه در دوره دبیرستان و دانشگاه انجام شود. به عنوان مثال، بالا آمدن سطح آب دریاها و از بین رفتن پوشش یخ قطب شمال می‌تواند فرصت‌هایی را برای بوم‌شناسان فراهم آورد تا بتوانند این حس همدلی با محیط را در کودکان تقویت کنند (مک‌نایت، ۲۰۱۰). توسعه همدلی محیطی از این جهت مهم است که کودکان امروز در صورت داشتن مسئولیت‌های بزرگ در دوره‌های بزرگسالی می‌توانند در تغییرات اقلیمی جهان تأثیرات بسیار زیادی داشته باشند. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت همدلی محیطی یکی از عوامل موثر در سازگاری اجتماعی، محیطی و مدرسه است. با این وجود هنوز مشخص نیست چه عواملی سبب می‌شود فرد رفتار جامعه‌پسندانه را حفظ و مراقبت از محیط زیست را انجام دهد لذا این امر نیاز به پژوهش‌های بیشتر و بررسی متغیرهای مرتبط بيشماری دارد.

نتایج همچنین نشان داد پیوند با طبیعت و همدلی محیطی توانستند ۰/۲۲ از مقدار متغیر سازگاری با مدرسه را پیش‌بینی کنند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که نتایج این پژوهش محدود به مدارس دخترانه منطقه بندر امام است لذا از تعمیم آن به سایر شهرستان‌ها و مدارس پسرانه باید جانب احتیاط رعایت شود. اجرای پرسش‌نامه‌ها به صورت مجازی و حذف دو پرسش‌نامه به علت کامل نبودن از دیگر

محدودیت پژوهش است. از پیشنهادهای تحقیق حاضر این است که تحقیقی مشابه تحقیق حاضر در مورد پسران منطقه بندر امام انجام شود. پیشنهاد برگزاری هر چه بیشتر اردوها و بازدیدهای علمی و تفریحی در طبیعت، برگزاری کارگاههای مهارت زندگی در طبیعت و فضای باز برای دانش آموزان جهت افزایش قدرت سازگاری آنان و ایجاد روحیه ای شاداب در آن ها، و استفاده از گل و گیاهان زیبا در فضاهای داخلی مدرسه، مثلاً در فضای ورودی، در بالکن و تراس های آموزشی مرتبط با کلاس ها، استفاده از آکواریوم در فضاهای عبوری مدرسه با هدف ایجاد جذابیت و زیبایی جهت افزایش حس تعلق خاطر دانش آموزان به فضا از دیگر پیشنهادهای تحقیق حاضر است.

References

Abdullah, M.C, Elias., H, Mahyuddin., R & Uli., L. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian University, *European Journal of Social Sciences*, 8 (3).15-25.

Albelda, J. & Sgaramella, C. (2015). Empathy and sustainability. Empathic ability and environmental awareness in contemporary ecological art practices. *Ecozona: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 6, 10-25.

Arnocky, S, & Stroink, M. (2010). Gender differences in environmentalism: The mediating role of emotional empathy. *Current Research in Social Psychology*, 16, 1-14.

Barrable, A. (2019). The case for nature connectedness as a distinct goal of early childhood education. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 59-70.

Belvedere, M.C. (2000). *Social Aspects of Coping: Social support and adjustment among first year and transfer students*. Dissertation Abstracts International Section B The Sciences and Engineering 614- B ProQuest Information and Learning.

Bowler, D, Buyung-Ali, L, Knight, T., & Pullin A.S. (2010). The importance of nature for health: is there a specific benefit of contact with green space? CEE review 08-003 (SR40). Environmental Evidence: www.environmentalevidence.org/SR40.html.

Bragg, R, Wood, C, Barton, J, & Pretty, J. (201). *Measuring Connection to Nature in Children Aged 8-12: A Robust Methodology for the RSPB*. Colchester: University of Essex.

Brew, C, Beatty, B & Watt, A, (2004). *Measuring students' sense of connectedness with school*. Paper presented at the Australian association for research in education annual conference. Melbourne.

Bruni, C.M., Winter., P.L., Schultz., P.W., Omoto., A.M & Tabanico., J.J. (2017). Getting to know nature: evaluating the effects of the get to know program on children's connectedness with nature. *Environ. Educ. Res.* 23, 43–62.

Cantú-Martínez, P.C. (2014). Environmental education and school as an educational space to promote sustainability. *Educare Electronic Journal*, 18, 39-52.

Capaldi, C, Dopko, R, & Zelenski, J. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: a preliminary investigation. *J Environ Psycho*, 63, 134–138.

Cava, M., Povedano, A., Buelga, .S, & Musitu, G. (2015). Psychometric analysis of the scale of teacher's perception of school adjustment (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24, 63-69.

Cheng, J.H, & Monroe. M.C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44, 31-49.

Clayton, S.D. (2012). *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*: Oxford University Press.

Collado, S & Corraliza, J.A. (2015). Children's restorative experiences and self reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, 47(1), 38–56.

Collado, S, Staats, H, & Corraliza, J.A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. *J. Environ. Psychol.* 33, 34–37.

Cordano, M, Welcomer, S., Scherer, R., Pradenas, L & Parada, V. (2010). Proenvironmental behavior: A comparison between business students of Chile and the United States. *Environment and Behavior*, 10, 1-24.

Crosnoe, R, Johnson, M, & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student–teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60–81.

Davis, H. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106, 193–223.

DeCicco, T & Stroink, M. (2007). A third model of self-construal: The meta personal self. *International Journal of Transpersonal Studies*, 26, b82-104.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.

Eugenio, M & Aragón, L. (2017). Educative experiences in relation to agroecology at contemporary Spanish higher education: Introducing red universidades cultivadas (RUC). *Agroecologia*, 11, 31-39.

García, F.J, Carrero, V.E, Marande., G & Musitu, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, 462.

García, F.V, Bello, M.E & Ruvalcaba, J.M. (2017). *Relaciones entre conductas pro-ecológicas, conectividad con la naturaleza, eco-afinidad y eco-conciencia en niños de primaria*. Trabajo Presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Geng, L, Xu., J, Ye, L., Zhou L & Zhou, K. (2015). *Connections with nature and environmental behaviors*. *PLoS One* 10, 127247.

Golmohammadnejad, B.G & Rahimi, E. (2016). The effectiveness of metacognitive strategies education on social adjustment and social self-efficacy in Naghadeh high school female students. *Journal of Education and Evaluation*, 9 (35), 65-81.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Graça, J, Calheiros, M.M, Oliveira, A, & Milfont, T.L. (2018). Why are women less likely to support animal exploitation than men? The mediating roles of social dominance orientation and empathy. *Personal. Individ. Differ.* 129, 66–69.

Harrison, L.J, Clarke, L & Ungerer, J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.

Kahn, P.H & Kellert, S.R. (2002). *Children and nature. psychological, socio cultural, and evolutionary investigations*. Cambridge/London.

Kiuru, N, Nurmi., J, Aunola., K, & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 65-76.

Ladd, G.W & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325-1348.

Ladd, G.W & Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579- 1601.

Leary, M.R, Tipsord., J.M & Tate, E.B. (2008). *Allo-inclusive identity: Incorporating the social and natural worlds into one's sense of self*. In H.A. Wayment, and J.J. Bauer. *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego. Decade of behavior.* (pp. 137-147). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin books.

Luchs, M.G & Mooradian, T.A. (2012). Sex, personality, and sustainable consumer behaviour: Elucidating the gender effect. *Journal of Consumer Policy*, 35, 127-144.

Martín, C & Czellar, S. (2016). The extended inclusion of nature in self scale. *Journal of Environmental Psychology*, 47, 181-194.

Mayer, F.S, Frantz., C.M, Bruehlman-Senecal., E & Dolliver, K. (2008). Why Is Nature Beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*, 2(4), 15-21.

Mayer, F.S & Frantz, C.M. (2004). The Connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503-515.

Mcknight, D.M. (2010). Overcoming ecophobia: Fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 8(6), e 10-e15.

Milfont, T.L & Sibley, C.G. (2016). Empathic and social dominance orientations help explain gender differences in environmentalism: A one-year Bayesian mediation analysis. *Personality and Individual Differences*, 90, 85-88.

Mustapa, N.D, Maliki, N.Z, Aziz., N.F & Hamzah, A. (2016). *A review of the underlying constructs of connectedness to capture among children*. 1st International Conference on Humanities, Social Sciences and Environment (pp. 1-9).

Musitu-Ferrer, D, Esteban-Ibáñez, M, León-Moreno, C & García, O. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature? *Psychosocial Intervention*, 28,101-110.

Musitu, G & Callejas, J.E. (2017). Family stress model in adolescence: MEFAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 11-19.

Neaum, S. (2010). *Child development for early childhood studies*: SAGE Publications Limited.

Nisbet, E.K, & Zelenski, J.M. (2013). The NR-6: a new brief measure of nature relatedness. *Front. Psychol.* 4, 813.

Olivos, P, Aragonés, J.I & Amérgo, M. (2011). The Connectedness to nature scale and its relationship with environmental beliefs and identity. *International Journal of Hispanic Psychology*, 4, 5-19.

Palavecinos, M, Amérgo, M., Ulloa., J.B & Muñoz, J. (2016). Environmental concern and ecological responsible behavior in university students: A comparative analysis between Chilean and Spanish students. *Psychosocial Intervention*, 25, 143-148.

Patrick, H, Ryan, A & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98.

Perkins, H.E. (2010). Measuring love and care for nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 455-463.

Raju, M.V & Rahamtulla, T.K. (2007). Adjustment problems among school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1), 73- 79.

Restall, B, & Conrad, E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 159, 264-278.

Richardson, M & Sheffield, D. (2015). Reflective self-attention: A more stable predictor of connection to nature than mindful attention. *Ecopsychology*, 7, 166–175.

Rowe, F, Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches, *Health Education*, 107(6), 524-42.

Santoro C, Martínez-Ferrer B, Monreal-Gimeno C & Musitu G 2018. New directions for preventing dating violence in adolescence: The study of gender models. *Frontiers in Psychology*, 9:946.

Schultz, P.W, Shriver, C., Tabanico., J & Khazian, A. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31 -42.

Schultz, P.W. (2000). New environmental theories: Empathizing with nature - the effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406.

Soble, D. (1995). Beyond Ecophobia. Reclaiming the heart in nature education. *Clearing*, 91, 16-20.

Sobko, T, Jia, Z & Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PLoS ONE*, 13(11), e0207057.

Tam, K. (2013). Concepts and measures related to connection to nature: Similarities and differences. *J. Environ. Psychol*, 34, 64–78.

Tauber,G. (2012). *An exploration of the relationships among connectedness to nature, quality of life, and mental health* (undergraduate thesis). Utah State University.

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*: Routledge London.

Vasalampi, K, Salmela-Aro, K & Nurmi, J. (2009). Adolescents self concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European psychologist*, 14 (4).

Wei, H, & William, J,H. (2004). Relationship between peer victimization and school adjustment in sixth – Grade students: *Investigating Mediation effects*, 19(5), 557-71.

Xiao, C & McCright, A.M. (2015). Gender differences in environmental concern: Revisiting the institutional trust hypothesis in the USA. *Environment and Behavior*, 47, 17-37.

The role of connection with nature and environmental empathy in adjustment to school

Karim Sevari

Abstract

Information, values and attitudes related to the basis of life are conveyed through the school. To achieve these goals, adaptation to the school is essential. The aim of this study is to determine the role of connection with nature and environmental empathy in adjustment to school. The statistical population was the tenth-grade female students of Bandar-e-Imam city, of which 198 were selected voluntarily. To collect data, Masito-Ferrer et al. (2019) nature connection and environmental empathy questionnaire (whose reliability is 0.88 and its validity is confirmed by confirmatory factor analysis) and the Kawa et al. (2015) adjustment to school questionnaire (whose reliability is 0.83 and its validity is confirmed by confirmatory factor analysis) were used. The research design is correlational. Data analysis was performed using SPSS 24 with the help of Pearson correlation and multivariate regression. The results indicate that there is a significant positive relationship between connection and nature, on the one hand, and environmental empathy and adjustment to school, on the other hand. Regression analysis suggests that connection with nature and environmental empathy were able to explain 22% of adjustment to school. The present study shows that in explaining adjustment to school, attention should be paid to the role of connection with nature and environmental empathy.

Keywords: Connection with nature, Environmental empathy, Adjustment to school