

A Trefort Nomád Tábor diákokra gyakorolt hatásainak vizsgálata

Nehéz lenne néhány dolgot kiemelni, hogy mitől különleges a Trefort Nomád Tábor, miért lehet a környezeti nevelés hatékony eszköze. Válaszoljanak inkább a diákok a szerzők helyett: „Tizenegyedikes kísérő diákként látni a kilencedikesek egyik napról a másikra történő változásait, hogy együttműködőbbek, elfogadóbbak stb. egészen érdekes volt.”; „Nagyon fontos a mobilok és minden hasonló eszköz hiánya, ez volt a legjobb az egészben, hogy az eszközök nem vonják el a figyelmet.”; „Nagyon nehezen indultam a Nomád Táborba. Bizalmatlan voltam osztálytársaimmal szemben, és így nehezen hagytam el a megszokott környezetemet. Azonban életem egyik legjobb élményévé vált, és hihetetlenül sokat nevettem az egész tábor alatt.”

Bevezetés

Egyre több jel mutat arra, hogy az emberiség egy olyan globális polikrizisbe sodródott (Lawrence és mtsai, 2024), amely a *Homo sapiens* által az elmúlt 250 esztendőben létrehozott társadalmi és gazdasági rend teljes felbomlását eredményezheti. A kiváltó okok között meghatározó szerepe van a természettudományos ismeretek hiányának, illetve ezen törvényszerűségek alulértékelésének, ami nemcsak a hétköznapi emberek, de a legmagasabb szintű döntéshozók vonatkozásában is megfigyelhető jelenség. Mindez azt eredményezi, hogy a gazdaságot és társadalmat az alapvető természettudományos törvényszerűségeket figyelmen kívül hagyva igyekeznek megszervezni és működtetni (Webb és Kurtz, 2022). Az anyagi javakat hajszólo fogyasztói társadalom és az ezt kiszolgáló növekedésorientált gazdaság számos területen feszegeti a planetáris határokat (Orrantia Cavazos, 2021; Richardson és mtsai, 2023; Thanh Son, 2021).

„Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!” Az 1970-es évektől vált széles körben használt jelmondatá ez a gondolat, ami jelen írás mottója is lehetne. A fentiekben összefoglalt globális kihívásokra való felkészülésben és az aktív társadalmi szerepvállalás belső igényének kialakításában kulcsszerepe kell legyen az oktatásnak. A jövő nemzedék tudásán és szemléletén múlik, hogy az emberiség képes lesz-e kezelni a polikrizis következményeit. Ennek okán az iskoláknak nem csupán ismereteket kellene közvetíteniük, hanem olyan készségeket és gondolkodásmódot is fejleszteniük, amelyek segítségével a fiatalok felismerik a természettudományos törvényszerűségek társadalmi és gazdasági összefüggéseit, valamint felelős döntéseket tudnak hozni a jövő formálásában

A magyar közoktatás azonban mintha nem tartana lépést ezekkel a sürgető és aggasztó változásokkal. A tananyag a hétköznapi élet fokozódó kihívásairól szinte tudomást sem véve döntően elméleti tudáshalmazt fog össze, túldimenzionálva a lexikális

ismeretanyagot. A természettudományos tárgyak súlya drámai mértékben visszaszorult. A negatív változások már az alsó tagozatban világosan látszanak, hiszen az 1–2. évfolyamon megszűnt a környezetismeret tantárgy önálló formában történő oktatása, harmadik és negyedik osztályban is csak heti egy órában szerepel (Homoki, 2025). Az 5–6. évfolyamon a természetismereti/természettudományi tantárgyaknak az óraszám kb. 40-50%-kal csökkent az elmúlt 15-20 évben egyes intézménykörökben (Juhos és Hegedűs, 2024). A gimnáziumokban a fizika, kémia, biológia, földrajz négy évre eső heti összes óraszám 20-ról 15-re csökkent a 2020-as változásokkal. Jelen írás szerzői éppen ezért különösen értékes gyakorlatnak, sőt egyenesen példának tekintik az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium Nomád Táborát – és az ahhoz hasonló eseményeket – abból a szempontból, hogy a (természet)tudományos ismereteket hogyan lehet a gyakorlatban alkalmazni, és motiválni a diákokat a környezetük minél alaposabb megismerésére és megértésére. Egy egyhetes tábor nem tudja megoldani a fent említett problémákat, de egyrészt segíthet abban, hogy a diákok nomád körülmények között megtapasztalhassák, hogy mi az, ami „elég” számukra a mindennapjaikhoz és a boldogságukhoz, másrészt pedig segíthet megtapasztalni, hogy összefogva másokkal milyen sok mindenre képesek lehetnek. Minél több efféle kezdeményezés jelenik meg, a diákok érdemi bevonásával, annál nagyobb esély van a tartósabb társadalmi változások elindulására is.

Szakirodalmi háttér

A Trefort Nomád Tábor vizsgálatának megalapozásához érdemes áttekinteni mind az iskolán kívüli környezeti nevelési programok diákokra gyakorolt hatását, mind pedig a táborozás pedagógiai és pszichológiai alapjait.

Egy korábbi, 256 pedagógus megkérdezésén alapuló, nem reprezentatív, kényelmi mintavétellel történő kutatás arra enged következtetni, hogy három tanárból csupán egy alkalmazott valaha a munkája során iskolán kívüli tanítási programot (Nagy és mtsai, 2020). Ennek évtizedes múltra visszanyúló oka lehet a pedagógustársadalom társadalmi és anyagi megbecsültségének alacsony szintjére visszavezethető kontraszelekció (Hanley és McKeever, 1997; Varga, 2007), illetve – ezzel összefüggésben – az is, hogy egy-egy ilyen program szervezésébe és megvalósításába sok időt és energiát kell fektetni. Sokakat eltántorít, hogy napokon át folyamatos és nagyfokú felelősséget kell vállalni a programba bekapcsolódó diákokért. Ugyanakkor pozitív változás, hogy ma már kipróbált módszerek széles skálája áll a pedagógusok rendelkezésére, amelyet alkalmazhatnak akár városi, akár egy zöldövezeti területen elhelyezkedő intézményben (Seres és Nagy, 2025). Az iskolán kívüli környezeti nevelési tevékenységeknek olyan jelentős pozitív hatása lehet a diákokra, az osztályközösségre, és végső soron egy környezettudatosabb generáció kialakítására, hogy feltétlenül érdemes volna erre időt és energiát áldozni (Orosz, 2019; Seres, 2019).

Az elmúlt években két olyan metaanalízis is készült, amelyek – bár nem tartalmaznak magyarországi kutatásokat – alátámasztják a fent leírtakat: a szerzők 43 ország 169 környezeti neveléssel foglalkozó kutatását tekintették át, amely alapján kijelenthető, hogy az iskolai és iskolán kívüli programok szignifikánsan növelik a környezeti ismereteket és a cselekvési szándékot (van de Wetering és mtsai, 2022); továbbá, hogy a terepi programok kedvezően hatnak a pszichés jólétre (hangulatjavulás, szorongás-csökkenés) és a társas kapcsolatokra (csapatmunka, kommunikáció, csoportdinamika), ugyanakkor a szerzők ajánlásai szerint az iskolai és közösségi terek egyaránt fontosak, tehát nem kizárólag az iskolán kívül érvényesülnek a hatások (Vasilaki és mtsai, 2025). Kijelenthető, hogy a tanulók személyiségének egészét formálhatják a terepi környezeti nevelési programok, hiszen mind érzelmileg, mind értelmileg és cselekvési szinten is

bevonódnak a diákok (Kövecsesné Gősi, 2018). Kimutatható az is, hogy a környezeti nevelési programok során végzett aktív gyakorlati tevékenységek jelentősen növelik a környezeti elkötelezettséget és tudatosságot, szemben a hagyományos tantermi oktatással (Kabylbek és mtsai, 2025; Loor Zarate és mtsai, 2024). A kutatások alátámasztják azt is, hogy a tapasztalati, játékalapú és természeti környezetben történő tanulás hatékonyan működik a serdülőkorban (Dabaja, 2022; Harris, 2021; van de Wetering és mtsai, 2022), ezzel ellentmondva azoknak a korábbi vizsgálatoknak, amelyek szerint más életkori csoportokkal összevetve serdülőkorban a környezeti nevelés kevésbé végezhető hatékonyan (Otto és mtsai, 2019; Sánchez-Llorens és mtsai, 2019). Kijelenthető, hogy a terepi ismeretszerzés olyan élethelyzeteket teremtenek, melyek során a diákok meg tapasztalhatják a természet közelségét és értékét, saját határait, valamint a közösség fontosságát is (Fernengel, 1995).

Bizonyított az is, hogy a hosszabb és intenzívebb programok (akár erdei iskolai programok vagy nomád táborok) tartósabb hatást eredményeztek, mint az egynapos kirándulások és szakmai programok (Braun és Dierkes, 2017; Mann és mtsai, 2022). Fontos tisztázni, hogy mit is nevezünk tábornak és milyen alapvetései kell, hogy legyenek. A szakirodalom szerint három alapvető feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy egy eseményt tábornak nevezhessünk: több napon át tartó, intenzív közösségi együttlét; a megszokott környezettől való elszakadás, amely új élmények és tapasztalatok befogadását teszi lehetővé; továbbá személyiségfejlesztő és érték közvetítő pedagógiai célok megjelenése a programok során (Nagy, 2018).

A modern táborozás gyökerei a 19–20. század fordulójára nyúlnak vissza: az iparosodó, zsúfolt városokból szervezetteren vitték a gyerekeket napfény- és tisztalevegő-kúrákra. Ez a gyakorlat ráirányította a figyelmet a természeti környezet jelentőségére; a korszakban ez főként egészségvédelem, természetközeli életmód és terepi természetismeret formájában jelent meg – nem nyíltan a mai értelemben vett „környezetvédelemként”. A Magyarországon kialakuló vándortáborok ezt az alapot különösen erősítették: a táj bejárása gyalogosan, kerékpárral vagy vízen terepen történő tanulási lehetőséget adott (Révész, 2018). A környezet iránti tisztelet a különböző ifjúsági mozgalmak normáiban is megjelent, az úttörők tíz pontja között „Az úttörő szereti és védi a természetet”, a cserkésztvények között pedig „A cserkész szereti a természetet, jó az állatokhoz, és kíméli a növényeket”.¹

Leírható az is, hogy a tábor egy „másik világ”: természetközeli környezet, napirend, önkiszolgálás, kollektív feladatok, ahol a komfortzónán kívüli tapasztalatszerzés a programok szintjén is, illetve mindennapi létfenntartási tevékenységek szintjén is megjelenik (Gruber és Garabás, 2018). A táboroztatás hatékonysága érdekében el kell kerülni, hogy az iskola légköre és logikája szivárogon át, azaz az egyformaság, autoritativ irányítás, ezek helyett előnyben kell részesíteni a sokféleséget, a személyességet és a szabad légkört (Gyarmathy, 2018). Táborozás során a diákok kizökkennek a mindennapi tantermi közegből, és számtalan új direkt és indirekt hatás éri őket. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a formális tantervvel ellentétben egy tábori közegben a diákok rejtett tanterv szerint informálisan és gyakran tudattalanul sajátítják el az ismereteket az interakciók és az oktatási környezet révén (Haidet és mtsai, 2019; Nagy, 2023; Neve és Collett, 2018). Kiemelendő az is, hogy a tábori környezet a hátrányos helyzetű vagy valamilyen okból marginalizált csoportok számára fokozottan előnyös lehet, mivel elősegítheti a társadalmi integrációt és a pozitív identitás kialakítását (Anderson-Butcher és mtsai, 2014; Henert és mtsai, 2021; Smith és mtsai, 2022).

Kutatások sora bizonyítja, hogy a nomád táborok és erdei iskolák olyan természetközeli élményeket nyújtanak, amelyek mérhető növekedést eredményeznek a fiatalok környezettudatosságában, környezeti ismereteiben és környezettudatos viselkedésében, ezek pedig azt eredményezhetik, hogy a fiatalok nagyobb valószínűséggel azonosulnak

a környezeti értékekkel, és a környezet őrzőiként viselkednek (Cheeseman és Wright, 2019; Collado és mtsai, 2013; Nelles és Ressler, 2023). Az erdei iskolák vagy nomád táborok esetében arra sincs szükség, hogy külön specifikus környezeti nevelési programokat alkalmazzanak, mivel a táborokban való részvétel önmagában növeli a felelősségérzetet, a természethez való kötődést és a környezettudatos viselkedésre való hajlandóságot (Cheeseman és Wright, 2019; Collado és mtsai, 2013). A fentiek mellett egyes tanulmányok rámutatnak arra is, hogy ezek a természeti környezetben megvalósuló táborok az önállóságot és az empátiát is bizonyítottan növelik (Pirchio és mtsai, 2021), továbbá pozitív hatással vannak az étellel való elégedettségre, és a megélt stressz érzetét is csökkentik (Mutz és Müller, 2016).

A környezeti nevelési táborok sikerességének és hatékonyságának egyik záloga a tanulók aktív bevonódása a feladatokba. Ez történhet csoportosan vagy önállóan is, a lényeg, hogy élményközpontúan, gyakorlatorientáltan valósuljon meg (Husztai és mtsai, 2019). Ezekben a programokon valóban a diákok elé tárul a világ, mivel terepen sok olyan dolgot tapasztalhatnak meg, amelyeket eddig csak tankönyvekben láttak. Konstruktívan részt vehetnek egy olyan tanulási formában, amely az élet természetes összetettségét és az ember és környezet kapcsolatát helyezi előtérbe (Kövecsesné Gósi, 2015). A terepi tanulás lehetőséget ad arra is, hogy a pedagógusok segítsék a diákokat az elméleti tudás gyakorlati alkalmazásában, valamint a tantárgyak ismeretanyagai közötti kapcsolatok felismerésében, ami mélyebb megértést és fokozott motivációt eredményezhet a STEM-területeken történő továbbtanulás irányába (Ghadiri Khanaposhtani és mtsai, 2018). Mindemellett arra is lehetőség nyílik, hogy a tantervből teljes mértékben hiányzó alapismereteket is átadhassanak, mint például a tisztább

Kutatások sora bizonyítja, hogy a nomád táborok és erdei iskolák olyan természetközeli élményeket nyújtanak, amelyek mérhető növekedést eredményeznek a fiatalok környezettudatosságában, környezeti ismereteiben és környezettudatos viselkedésében, ezek pedig azt eredményezhetik, hogy a fiatalok nagyobb valószínűséggel azonosulnak a környezeti értékekkel, és a környezet őrzőiként viselkednek. Az erdei iskolák vagy nomád táborok esetében arra sincs szükség, hogy külön specifikus környezeti nevelési programokat alkalmazzanak, mivel a táborokban való részvétel önmagában növeli a felelősségérzetet, a természethez való kötődést és a környezettudatos viselkedésre való hajlandóságot. A fentiek mellett egyes tanulmányok rámutatnak arra is, hogy ezek a természeti környezetben megvalósuló táborok az önállóságot és az empátiát is bizonyítottan növelik, továbbá pozitív hatással vannak az étellel való elégedettségre, és a megélt stressz érzetét is csökkentik.

begyűjtás és környezetkímélőbb fatüzelés (Csontos és mtsai, 2025).

Érdemes azt is megjegyezni, hogy nemcsak a diákokra, hanem a szülőikre is pozitív hatása lehet a környezeti nevelési táboroknak, hiszen a gyermekben újonnan kialakuló, nagyobb fokú környezettudatosság áttételesen a szülőkre is kihathat (Cheeseman és Wright, 2020), ugyanakkor a környezeti nevelés önmagában nem mindig vezet tartós

viselkedésváltozáshoz, ha elmarad a családi és társadalmi támogatás (Bergman, 2016; Edsands és Broich, 2020; Nagy, 2023).

A középiskolás diákok körében végzett erdei iskola és nomád tábor típusú természetközeli oktatási programok hatásait vizsgáló kutatások több esetben is a jelen kutatás módszertanához hasonlóan és kontrollcsoport bevonásával történtek. Ezek is kimutatták, hogy a programok pozitív hatással lehetnek a diákok testi és lelki jóllétére, környezettudatos viselkedésére, valamint csökkenthetik az iskolai stresszt és javíthatják a tanulmányi teljesítményt (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018; Braun és Dierkes, 2019; Pirchio és mtsai, 2021). További, kontrollcsoport bevonásával végzett vizsgálatok kiemelik azt is, hogy a városi diákok körében különösen jelentős attitűdváltozás figyelhető meg a környezeti nevelési táborok után (Said és mtsai, 2022). Ugyanakkor azt is fontos kiemelni, hogy az okozott változások mértéke és tartóssága a programtól és annak időtartamától, a populációtól és mérési módszertől függően változik (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018; Braun és Dierkes, 2019).

Jelen kutatásban az alábbi kérdések vizsgálata kerül középpontba:

- Igazolható-e az a hipotézis, hogy egy egyhetes iskolai nomád tábor pozitív hatással lehet a részt vevő diákok környezettudatosságára és környezeti attitűdjeire?
- Mely programelemeknek milyen hatása van az osztályközösségre és a baráti kapcsolatokra?
- A tanulóknak mely képességeik és készségeik fejlődnek egy ilyen tábor hatására?
- Milyen időtávon befolyásolja a tábor a diákok gondolkodását és viselkedését?

A Nomád Tábor bemutatása

Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium egyedinek számít abból a szempontból, hogy a pedagógiai programjában szerepel az egyhetes Nomád Tábor. Minden májusban, immár 25 éve, egy magyarországi helyszínen épül fel az a tábor, ahol a kilencedik évfolyam három osztálya egy héten át közösen él nomád körülmények között, elzárva a modern világ zajától. Itt a természettel és osztálytársaikkal összhangban élve végeznek terepi programokat, megismerik a természeti környezetüket.

Az osztályt az osztályfőnök kíséri, és gyakran vele tart az osztályfőnök-helyettes vagy más tanár is. További résztvevők a táborvezető, aki széles körű táboroztatási tapasztalattal rendelkező tanár, illetve a tizenegyedik osztályos diákok, akik segítőként kapcsolódnak be a programba. A segítők az osztályfőnök választja ki a táborvezetők segítségével, és a feladataikra a június végén megrendezett „Haladó Nomád Táborban” készítik fel őket. A segítők általában – minden táborozó osztállyal – hatan vannak, három fiú és három lány. A táborban kiemelt feladatuk van, hiszen a táborvezető utasításai és a napirend szerint segítik és koordinálják a mindennapi működést. Pontos felkészítést kapnak a tábor hétköznapjaihoz: a munkavégzéshez, ételkészítéshez és a programok lebonyolításához. Az ő munkájukat segíti a kilencedikes táborozók közül kikerülő, és naponta beosztott „napos csapat”, akik végzik az ételek előkészítését és a tábor körüli munkákat. A tábor elsődleges célja, hogy kizökkentse a diákokat a hétköznapokból, és kívülről szemléljék azt a megszokott világot, amelyben élnek, méghozzá a természetközelség aspektusából. Fontos továbbá, hogy a diákok is megtapasztalják, mi az, ami „elég”, hiszen a mindennapjaik során annyi fölösleges inger, hatás és „luxus” éri őket, amely az értékrendjüket erősen befolyásolja, és eltolja a természetközelségtől.

Egyértelmű cél az alkalmazkodási készség fejlesztése is: alkalmazkodás a természethez, környezethez, élőlényekhez, a diáktársakhoz és önmagukhoz. Megtapasztalják a sátorban alvás kihívásait; például azt, hogy a pók csak akkor fog kimenni a sátrukból, ha kitesséklik; a víz sem érkezik magától – a forráshoz vezető séta is a tábori

tapasztalatszerzés része. A diákok a tábor alatt megélhetik, hogy egy közösségbe tartoznak. Ez a „mi”-tudat segíthet nekik megküzdeni a nehézségekkel. Számítaniuk kell egymásra és bízniuk kell egymásban, elvégre csak így lesz étel, így lesz tüzelő és így lesz víz. Az összetartozásukat és a fejlődésüket egyértelműen támogatja, hogy rengeteg visszajelzést kapnak a diákok mind a tanároktól, mind pedig a diáktársaktól. Ugyanakkor egyértelmű visszajelzés az is, ha valamit – akár sokszori próbálkozás után – sikerül megoldaniuk (például tüzet rakniuk), vagy ha éppen sikerül egy váratlan helyzetben helytállniuk. Konkrét hasznosíthatósága is van ezeknek a tapasztalásoknak, mert rájöhetnek, hogy milyen nagy mértékben formálják az őket körülvevő világot, továbbá, direkt és indirekt módon mennyi mindenre lehetnek hatással.

A tábor programja tudatosan épül a nevelési célokra, ezért egységes étkezés, telefonmentesség és a nassolás mellőzése jellemzi a mindennapokat. Ugyanakkor a tábor szervezői természetesen az egyéni ételérzékenységeket figyelembe veszik az étkezések során. A szállást a résztvevők által hozott sátrak biztosítják, míg a fürdéshez és az ételek hűtéséhez a közeli patak szolgál vízforrásként. Ivóvíz a közeli forrásokból származik, amelyet a táborozók együtt hordanak a táborhelyre, akár csak a tüzelőnek valót. A tűzhely szerepét három, egymás mellett elhelyezkedő, talajba ásott tűzrakó látja el. Ezeknek a tűzrakóknak az átmérője pont akkora, mint egy nagyobb kondér, amelyben az ételek elkészítése történik. Meglepően egyszerű felépítésének ellenére a tűzhely nagyon jól ellátja a szerepét, mivel nagy mennyiségű vizet rövid idő alatt képes felforralni, hiszen – megfelelő szellőzés biztosítása esetén – a lángok körülölelik a kondér alját. Az ételmaredekot – ha egyáltalán marad valami – egy talajba ásott gyűjtőhelyre juttatják, amelyet a hatósági előírásoknak megfelelően rendszeresen fertőtlenítenek. A tábori illemhelyeket egyszerű, fakeretes, talajba ásott latrinák biztosítják.

A tábor programja során nagy hangsúlyt kap a természeti környezet megismerése és a térbeli tájékozódás fejlesztése is (1. melléklet). Mindez indirekt módszerekkel, a terepi vizsgálódások, mérések és tapasztalatszerzések segítségével történik. Reggeltől kora délutánig a diákok kirándulnak, vagy valamilyen közös terepi programon vesznek részt. A táborhelyre való visszaérkezést követően ebéd várja a résztvevőket, majd délután kézműves foglalkozások, együttműködésre épülő játékok és az osztályfőnök által vezetett csapatépítő programok következnek. Este a táborút körül ülve tanulságos mesék és történetek hangzanak el; lehetőség van megbeszélni a napi történéseket, gondokat és tapasztalatokat, de akár népdaléneklésre is lehetőségük nyílik a táborozóknak. Különleges hangulata van a tűz köré gyűlve a csillagos ég alatt ülve beszélgetni, énekelni és érezni azt, hogy mind egy közösség tagjai vagyunk.

A tájékozódás fejlesztését elsődlegesen a tájséták látják el. Ezen séták során a diákok megismerkednek:

- a turistajelzésekkel és térképi jelekkel;
- a szintvonalakkal és azok jelentőségével;
- a térkép használatával;
- a tájoló használatával;
- a távolságbecsléssel;
- az iránylevétellel és iránymeghatározással.

A megismerésen túl e készségek az önálló alkalmazás szintjére fejlődnek, mivel az első napokban még a táborvezető segítségével járnak az erdőben a diákok. A napok előrehaladtával kis csoportokba rendeződve, végül pedig párosával járják az erdőt. A zárónapon a tanulók párokban vesznek részt egy egész napos terepi feladatmegoldásban. A reggeli induláskor megkapják az ellátmányukat, valamint egy térképet, tájólót és útmutatót, amely az állomások helyét és sorrendjét rögzíti. A kijelölt útvonal bejárása során az egyes állomásokon zsírkretás jelöléssel igazolják jelenlétüket. A feladat során sem

az időeredmény, sem az elért állomások száma nem mérvadó. A lényeg, hogy a résztvevők a megszerzett tájékozódási képességeikre támaszkodva, térkép és tájoló segítségével bejárják az útvonalat, és végül visszatérnek a táborhelyre.

A terepi környezeti nevelés szinte minden eszköze a táborozók rendelkezésére áll a táborhelyen, mikroszkóptól a távcsövön keresztül a preparáláshoz szükséges eszközökig. Vannak képes határozók is, így a növény- és állathatározáson túl lehetőség van szőrmintákból vagy akár madárköpetből is kitalálni, hogy milyen fajtól származhat az adott minta. Az élettelen környezeti elemek vizsgálatára és megfigyelésére is van lehetőség, például csapadékmérésre, ásványok és kőzetek vizsgálatára, a csillagos égbolt megfigyelésére, vízvizsgálatra vagy akár hőmérsékleti profilok készítésére.

A Trefort Nomád Táborokon részt vevők körében végzett vizsgálatok bemutatása

Az elemzéshez két adatforrást használtunk (1. és 2. kutatás), amelyeket az alábbiakban mutatunk be. Az adatforrások más-más témaköröket vizsgálnak eltérő módszerekkel, így jól kiegészítik egymást. Az első kutatás hat hónapos időszakot ölel fel, és két gimnáziumi osztály bevonásával készült felmérés eredményeit mutatja be. A második kutatás egy, a Nomád Táborot húszéves távlatban vizsgáló kérdőíves adatfelvétel, amely eredetileg belső használatra készült. Mivel azonban ez – jelen írás szerzői szerint – jelentős tudományos értéket képvisel, az adatokat másodlagos elemzés céljából feldolgoztuk, oly módon, hogy kizárólag a nagykorú válaszadók anonimizált válaszait vettük figyelembe.

1. kutatás

Minta és az eljárás menete

A kutatásban két osztály vett részt. Kontrollcsoportként a budapesti Városmajori Gimnázium egy véletlenszerűen kiválasztott, hat évfolyamos munkarendben tanuló kilencedik osztálya szolgált. Ők a vizsgált időszakban nem vettek részt sem iskolán belüli, sem azon kívüli, környezet- vagy természetvédelemmel kapcsolatos szemléletformáló programban. A másik osztály pedig a budapesti ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium egyik véletlenszerűen kiválasztott kilencedikes osztálya, akik szintén hat évfolyamos munkarendben tanultak. Ez az osztály volt, amely részt vett a Nomád Táborban. Leírható továbbá, hogy a tanulók a vizsgált időszakban azonos kerettantervi elvárások szerint végezték a tanulmányaikat, és a természettudományos tantárgyak tekintetében megegyezett az óraszámuk. A résztvevők szocioökonómiai háttéréről nincsen adatunk, ugyanakkor megemlítendő, hogy mind a két gimnázium fővárosi, sokszoros túljelentkezés van az intézményekbe, és rendre a legjobb tíz magyarországi gimnázium között vannak a *HVG* listáján. A két osztály közel azonos létszámú (33 és 32 fő), a vizsgálati csoport esetében a lányok és a fiúk aránya 20:13, míg a kontrollosztály esetében 20:12. A vizsgálatban részt vevők elméleti létszáma így 65 fő volt, ugyanakkor betegség és hiányzás miatt a kérdőívek kitöltésében kevesebben vettek részt (első: 52 fő, második: 24 fő, harmadik: 42 fő). A nemre vonatkozó információk csak az első adatfelvételkor szerepeltek. A kérdőív mérési pontosságának növelése érdekében egy validáló kérdést is alkalmaztunk a harmadik kérdőívben, amely során egy adott választ kellett megjelölniük a kitöltőknek. Téves válasz esetében a kitöltő válaszát a kiértékelés során nem vettük figyelembe. Adattörlésre a harmadik kérdőívben két esetben került sor.

Annak ellenére, hogy a szerzők igyekeztek mindent megtenni annak érdekében, hogy a kontroll- és a vizsgálati osztály legtöbb paramétere megegyezzen, az iskolai közeg és

a gimnáziumok területi elhelyezkedés is más. Ebből kifolyóan eltérések lehetnek a két osztály között. Ugyanakkor a vizsgálat során a kontrollosztály bevonását azért tartották szükségesnek, hogy láthatóvá váljon, hogy vajon a tanult tananyagnak vagy egyéb, nem vizsgált körülményeknek (akár társadalmi és környezeti hatások, például a vizsgálat ideje alatt bekövetkezett amazonasi erdőtüz) van-e a diákokra hatásuk, hiszen ezek mind a két csoportot befolyásolják. Az eredmények ismertetése során a kontrollosztályokra összehasonlításképpen hivatkoznak a szerzők, ugyanakkor a vizsgálati csoporton belüli változások bemutatása a legfontosabb.

Az adatfelvétel 2019. 05. 16. és 2019. 11. 04. között zajlott, három darab Google Forms-alapú online kérdőívvel,² anonim önkitöltős módszerrel, kényelmi mintavétellel. A kutatásban való részvétel nem volt kötelező. A bevont intézmények vezetői megismerték a kutatás menetét és engedélyezték a lefolytatását. A részt vevő osztályokba járó tanulók szülei az osztályfőnökökön keresztül tájékoztatva lettek a részvétel önkéntes voltáról, továbbá a felmérés céljáról és menetéről annak megkezdése előtt. Egyetlen szülő részéről sem érkezett olyan jelzés, hogy ne engedné, hogy gyermeke részt vegyen a kutatásban. A diákok a kitöltés előtt tájékoztatást kaptak arról, hogy anonim és bármikor megszakítható kérdőívet töltenek ki, továbbá, hogy a kitöltés önkéntes alapon történik, és több kérdőívet fognak kitölteni. A kitöltés tanórai keretek között történt, okostelefon használatával és osztályfőnöki felügyelettel. A kitöltés során a diákok egymással nem kommunikáltak.

Az első és második szerző a nevezett intézményekben tanít, de sem a kontroll-, sem pedig a vizsgálati csoportba járó diákokat nem tanította.

A kutatás időtartama alatt a kontrollosztály kettő, míg a táborozó osztály három kérdőívet töltött ki. Az első kitöltés azonos napon történt mind a két osztályban, az első kérdéssorral. Ehhez vannak viszonyítva a későbbi mérési időpontok. Ezt követően egy héttel a táborozó diákok elutaztak a hét napig tartó táborba, majd a visszaérkezést követő hetedik napon (az eredeti mérést követő 21. napon) csak a táborozó osztály töltötte ki a második kérdéssort. A kontrollosztállyal ekkor nem történt adatfelvétel. A kontrollosztály esetében a második, a táborozó osztály esetében pedig a harmadik adatfelvétel az első kitöltést követően közel fél évvel történt (a vizsgálati csoport esetében 25 hét telt el, a kontrollosztály esetében 22 hét). Összegezve tehát: maga a táborozás nem volt része a kutatásnak. A terepi program a kutatás két adatfelvételi időpontja közé illeszkedett, így a vizsgálat semmilyen módon nem befolyásolta a program lebonyolítását. A tábor az eredeti struktúra szerint, változtatás nélkül zajlott.

Az adatok feldolgozása Microsoft Excel és JASP statisztikai program segítségével történt, a leíró statisztikai módszerek mellett feltáró faktoranalízis és független mintás t-próba használatával. A t-próbák előfeltétel-vizsgálatához Shapiro–Wilk-próba történt, amennyiben az előfeltétel nem teljesült, a Mann–Whitney-próba eredményei kerültek feltüntetésre.

Mérőeszközök

A válaszadónak mindegyik kérdéssor elején meg kellett neveznie az iskoláját, illetve a második és harmadik kérdőívben azt is, hogy részt vett-e a Nomád Táborban. Ezután következett tizenkettő állítás, amelyről egy ötfokú skálán kellett véleményt nyilvánítaniuk. Ennél a kérdéssornál az „egy” minden esetben az „Egyáltalán nem értek egyet”, az „öt” pedig a „Teljes mértékben egyetértek” opció volt. Itt olyan állítások szerepeltek, melyekkel kapcsolatban változás volt várható a Nomád Tábor hatására. Több kérdés is vonatkozott egy-egy területre, és vonatkoztak kérdések a globális, az osztályközösségi és az egyéni szintekre is. Emellett több kérdés az összefogás révén elérhető társadalmi vagy környezeti változásokra irányult.

A kutatásban részt vevő fiataloknak az alábbi állításokkal kapcsolatban kellett véleményt nyilvánítaniuk:

- Felelősek vagyunk a Föld jövőjéért.
- Lehetőségünk van a természettel összhangban élni.
- Csak akkor tudunk változásokat elérni a környezetvédelemben, ha az egész emberiség összefog.
- Ha osztályként összefogunk, változásokat érhetünk el a közvetlen környezetünkben.
- Az összefogás elengedhetetlen, ha a környezetünkért tenni szeretnénk.
- Hatással vagyunk az élő környezetünkre.
- Nincsen ráhatásunk, hogy mennyi károsanyagot bocsátunk ki.
- A környezetünk attól függetlenül változik, hogy egyénileg hogyan cselekszünk.
- Csak a közvetlen környezetünkre vagyunk hatással.
- A környezettudatosság alapvető dolgokról való lemondással jár.
- Úgy is élhetünk jó és teljes életet, hogy kevés energiát használunk fel.
- A boldogság nem áll összefüggésben a felhasznált energia mennyiségével.

Az első kitöltés eredményein feltáró faktoranalízis történt, amely megfelelő illeszkedést mutatott a két faktoros megoldás esetében ($\chi^2(36)=129,341$; $p < 0,001$; RMSEA = 0,057 CI [0; 0,162], TLI = 0,922, CFI = 0,976. Ennek eredményeképpen, a fenti tételekből egy két, illetve egy három kérdésből álló alskálát lehetett létrehozni.

1. Energiatudatossági változó

- Úgy is élhetünk jó és teljes életet, hogy kevés energiát használunk fel.
- A boldogság nem áll összefüggésben a felhasznált energia mennyiségével.

2. Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála

- Csak akkor tudunk változásokat elérni a környezetvédelemben, ha az egész emberiség összefog.
- Az összefogás elengedhetetlen, ha a környezetünkért tenni szeretnénk.
- A környezettudatosság alapvető dolgokról való lemondással jár.

A második kérdéssorban – amelyet kizárólag a táborozó osztály töltött ki – szerepelt egy kérdés arra vonatkozóan, hogy a kitöltő saját bevallása szerint változott-e bármi a gondolkodásában vagy cselekedeteiben a Nomád Tábor hatására. A kérdéssor kitért arra is, hogy a tábor hatására történt-e változás a kitöltők életvitelében, és hogy nevezék meg azokat a tapasztalatokat, amelyekre véleményük szerint évekkel később is emlékezni fognak.

A harmadik kérdőív mind a két bevont csoportnak szólt. A kontrollcsoport esetében csak a korábban bemutatott 12 állítással kapcsolatban kellett véleményt nyilvánítani. A táborozók emellett megjelölhették, hogy véleményük szerint mely képességeik, készségeik fejlődtek a tábor hatására. A válaszadók egy ötfokú skálán jelölték, mennyire tartják magukra nézve érvényesnek az alábbi kijelentéseket:

- A tábor fejlesztette a térbeli tájékozódásomat.
- Jobban megismertem a természetet a tábor hatására.
- Azóta jobban tudok az osztálytársaimmal együtt dolgozni.
- A tábor hatására jobban megismertem a fizikai határaitam.
- Olyan tapasztalatokat szereztem, amelyet beépítettem a hétköznapijaimba is.

2. kutatás

Minta és az eljárás menete

A kérdőív célja az volt, hogy a Trefort Nomád Táboráról adjanak visszajelzést azok a résztvevők, akik a tábor első húsz éve alatt legalább egyszer részt vettek a táborban. A kitöltésre való toborzás online, a közösségi média bevonásával, illetve előszóban történt. Az adatgyűjtésre 2019. 05. 06. és 2019. 10. 11. között került sor Google Forms-alapú online kérdőívvel,³ önkitöltős módszerrel, keresztmetszeti kényelmi mintavétellel. Az elemzésbe csak azoknak a válaszai kerültek be, akik már leérettségiztek, és még középiskolásként vettek részt a Nomád Táborban, ezzel garantálva, hogy a kitöltés idején nagykorúak voltak. A név megadása opcionális volt, de az adatbázis összeállítása előtt minden ilyen adat törölve lett az anonimitás védelme érdekében. A kérdőívet 249-en töltötték ki (55,8% nő), az elemzésbe végül 183 válasz került be (56,2% nő). A mintával kapcsolatban leírható, hogy nem tekinthető reprezentatívnak a Nomád Táborokon valaha résztvevők populációjára nézve, nem homogén a koreloszlás, továbbá vélhetően inkább azok áldoztak időt a válaszadásra, akik számára sokat jelentett a tábor. Az adatok feldolgozása Microsoft Excel és JASP statisztikai program segítségével történt.

Mérőeszközök

A felmérést a cikk második szerzője állította össze és bonyolította le, aki az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium biológia vezetőtanára és egyben a Nomád Tábor egyik főszervezője. A kérdőív roppant szerteágazó, és több kérdéscsoportban, más-más aspektusból vizsgálja a Nomád Tábor táborozókra gyakorolt hatásait. Kitöltési ideje hozzávetőlegesen 30 perc. Jelen cikkben csak a kutatás szempontjából releváns kérdéseket mutatjuk be:

- Milyen szerepkörökben vettél részt a táborban? (9. osztályos diák; 11. osztályos kísérő; osztályfőnök; haladó táborozó; táborvezető; kísérőtanár)
- Melyik évben érettségiztél? (nem diákként vettem részt; még nem érettségiztem; évszámok 1998–2019-ig) E kérdés felhasználásával szűrtük ki azon kitöltőket, akik még nem érettségiztek.
- Hogy gondolsz most vissza a Nomád Táborra? Értékelj összességében 1-től (elégtelen) 5-ig (jeles).
- Meddig érezted azt, hogy van a tábornak hatása rád? (csak a tábor napjai alatt; a tanév hátralévő néhány hetében; a következő tanévben; az érettségiig; ma is érzékelhető)
- Személyes élményeid között milyen súllyal maradt meg a nomád tábor? (a legrosszabbak között; inkább rossz; szokványosan jó; nagyon jó; a legjobbak között)
- Milyen jelentősége volt személyesen, a te számodra a tábor alábbi mozzanatainak? 1-től (lényegtelen) 5-ig (nagyon fontos): a tájékozódás elsajátítása; a természet közelsége és megismerése; saját magad kipróbálása új helyzetekben; szemléletváltás; népdalok; közös munka; főzés és konyha körüli segítség; fizikai megpróbáltatások; tűz mellett alvás; körülötted élő társaid felfedezése; csapatépítés; tanárok más oldalról történő megismerése.
- Milyen képességek fejlődtek benned a tábor hatására? A résztvevők tetszőleges számú opciót választhattak az alábbiak közül: tűzgyújtás; tájékozódás; problémamegoldás; együttműködés; főzés; fizikai tűrőképesség; empátia mások iránt.
- Attitűdöket, érzéseket, gondolatokat soroltam fel. Jelöld meg, hogy melyek változtak benned, alakultak ki a tábor hatására: az egyszerű körülmények elfogadása;

az elektromosság nélküli élet elfogadása; a tűz szeretete; a népdalok szeretete; mások személyiségének elfogadása; a természet szeretete, tisztelete; az apró élőlények elviselése, megkímélése; a rendtartás igénye; a szelektív hulladékkezelés igénye; az egyszerű megoldások keresése; az egyszerű ételek szeretete; a fizikai terhelés viselése; környezetkímélő szokások kialakítása; környezetkímélő szokások kialakítása még kényelmetlenség vállalása árán is; a hazai élővilág szépségének felismerése; biztonságérzet a természetben; a tisztaság könnyedebb kezelése; a sátorozás megkedvelése; a tűz mellett alvás élménye; nem mindegy, mi történik a körülöttem lévő természettel.

- Az osztály közösségének mely köreire hogyan hatott az együtt eltöltött 6-7 nap? X-tengelyen: nem volt lényeges hatása; szorosabb lett a kapcsolatunk; ellentéteket szült és szétfeszített régi kapcsolatokat; új barátságok alakultak ki.
- Y-tengelyen: a legjobb baráti kapcsolatomra; a szűk baráti körömré; az osztály többi szűk baráti körére; az egész osztályra.
- Mely programok voltak a közösségépítés szempontjából a legfontosabbak? 1-től (legkevésbé) 5-ig (legfontosabbak): táborépítés; kirándulások; délutáni programok; táborítűz melletti esték; tájséta; métázás; más játékok; szabadon eltölthető idő; éjszák a sátorban.

Eredmények

Az eredmények ismertetése során bemutatjuk a kontroll- és a táborozó osztály esetében tapasztalt különbségeket, továbbá a táborozó osztály egyes mérései közötti különbségeket is. A Városmajori Gimnázium esetében (kontrollcsoport) nem található semmilyen szignifikáns különbség a bemeneti és kimeneti mérés között. Egyetlen létrehozott változó, továbbá egyetlen eredeti tétel esetében sem mutatható ki statisztikailag jelentős különbség.

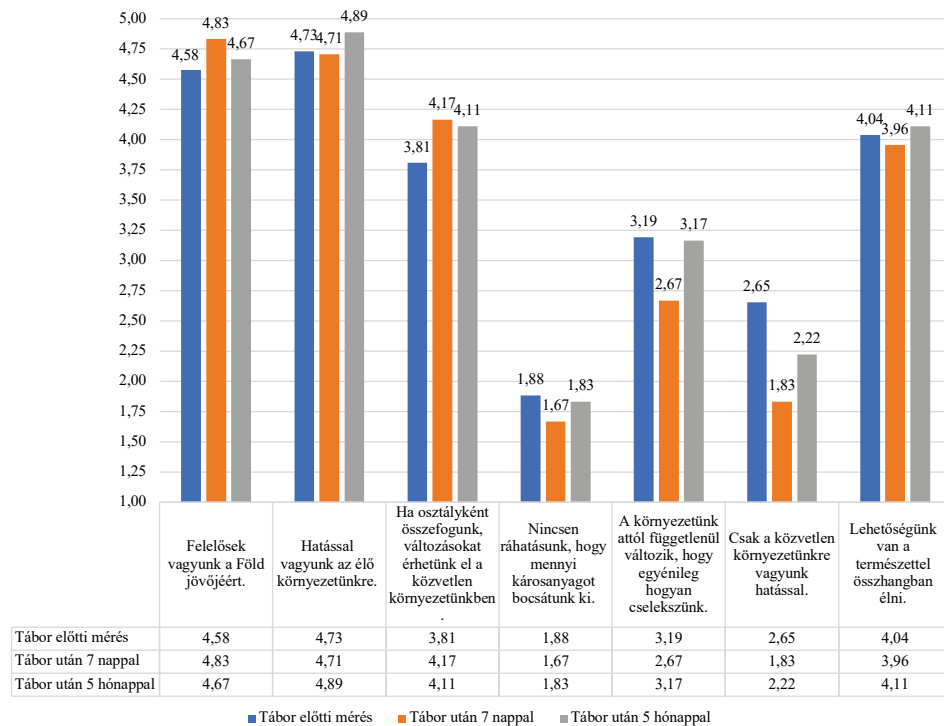
A kontrollcsoport és a táborozó csoport összehasonlítása során három esetben mutatható ki szignifikáns eltérés. Az első (bemeneti) mérés során a Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála esetében a kontrollcsoport pontszáma (átlag: 11,96, szórás: 2,91) szignifikánsan magasabb volt, mint a táborozó csoport pontszáma (átlag: 11,11, szórás: 1,63) ($U = 329,5$, $p = 0,003$). A második (kimeneti) mérés során a „Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála” esetében az első méréskor tapasztalt szignifikáns különbség eltűnt, azaz már nem volt kimutatható markáns különbség a táborozó és a kontrollosztály esetében. A második (kimeneti) mérés során továbbá azt tapasztaltuk, hogy az Energiatudatossági változó a kontrollcsoport esetében (átlag: 7,08; szórás: 1,97) szignifikánsan alacsonyabb, mint a táborozó csoportnál (átlag: 8,22; szórás: 1,51) ($t[40] = 2,034$; $p = 0,049$, Cohen-féle $d = 0,63$).

A kimeneti mérés alapján további egy tétel esetében mutatható ki statisztikailag releváns különbség: „Ha osztályként összefogunk, változásokat érhetünk el a közvetlen környezetünkben.” A kontrollcsoport esetében (átlag: 3,12; szórás: 0,99) szignifikánsan alacsonyabb, mint a táborozó csoportnál (átlag: 4,11; szórás: 1,07) ($t[40] = 3,072$; $p = 0,004$, Cohen-féle $d = 0,95$).

A továbbiakban a táborozó csoporton belüli, három mérés során történt változást mutatjuk be. Az első mérés a tábor első napja előtt hét nappal, a második mérés az egyhetes tábor utolsó napja után hét nappal, a harmadik mérés pedig a tábor után öt hónappal történt.

A tábor követően az Energiatudatossági változó értéke növekedett a 7,42 értékről (szórás: 1,65) 8,04 értékre (szórás: 1,40), majd az utánkövetés során 8,22 értékre (szórás: 1,52), amelyek növekedési trendként értelmezhetőek.

A Környezeti együttműködés és áldozatvállalás skála esetében a kapott értékek változása hibahatáron belüli, és nem rajzolódik ki változási irány sem. Az átlagos érték a tábor első napja előtt hét nappal történt mérésnél 11,11 (szórás: 1,63); a második mérésnél, a tábor utolsó napja után hét nappal 11,21 (szórás: 1,84); a harmadik mérésnél, a tábor után öt hónappal 10,38 (szórás: 2,45).



1. ábra. Az egyes tételre adott átlagpontszámok a három mérési időpontban

Leírható, hogy a válaszadók döntő többsége teljes mértékben egyetért azokkal az állításokkal, hogy felelősek a Föld jövőjéért, és hatással is vannak az élő környezetükre. Inkább egyetértenek azokkal az állításokkal, hogy osztályként a közvetlen környezetükben változásokat érhetnek el, és hogy lehetőségük van a természettel összhangban élni (1. ábra). A válaszok középérték körül szóródtak, ami arra utal, hogy a diákok megosztottan viszonyultak a következő két állításhoz: „A környezetünk attól függetlenül változik, hogy egyénileg hogyan cselekszünk.”, illetve „Csak a közvetlen környezetünkre vagyunk hatással.”. Ezzel szemben mindhárom mérési időpontban határozottan elutasították azt az állítást, hogy nincs befolyásuk arra, mennyi károsanyagot bocsátanak ki. A táborozás után még tovább nőtt az elutasítás aránya azzal az állítással szemben, hogy az egyéni cselekvésnek nincs hatása a károsanyag-kibocsátásra. Ez a válaszadók környezeti felelősségérzetének erősödésére utal.

A harmadik felmérés során a táborozók közel kétharmada egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy fejlődött a térbeli tájékozódási képessége, mélyebb kapcsolatba került a természettel, és jobban megismerte saját fizikai határait. Emellett a válaszadók több mint fele úgy nyilatkozott, hogy az osztálytársaival való együttműködése is javult. Érdekes ugyanakkor, hogy a válaszadók közel fele nem érzi helytállónak azt, hogy olyan tapasztalatokat szerzett, amelyeket be tudott építeni a hétköznapi életébe.

A képességfejlődésre vonatkozó kérdésnél lehetőség volt szöveges válasz megadására is. A válaszadók mintegy harmada kiemelte, hogy a tábor jelentősen hozzájárult térbeli tájékozódási képességének fejlődéséhez. Több válasz érkezett a türeklésség növekedésére, a magabiztosságra, a bizalomra, illetve a kommunikációs készségek fejlődésére. Előkerültek az elfogadásra és alkalmazkodásra utaló leírások is. Egy válasz különösen jól érzékelteti a személyes félelmek leküzdését: „Ma már nem sikitok a pókoktól, ha rajtam vannak, hanem lepöckölöm őket. Ez elég jó képesség.”

A táborból való visszaérkezést követően a résztvevők egy olyan kérdőívet töltöttek ki, amely három nyílt végű kérdést is tartalmazott. Ezekre rövid, szabadon megfogalmazott válaszokat adhattak. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy ők maguk változtak-e bármiben a Nomád Tábor hatására. A válaszadók 86%-a úgy véli, hogy a tábor hatással volt rá, míg 14%-uk nem érzékelt változást. Az alábbiakban néhány olyan szöveges válasz olvasható, amely jól szemlélteti a résztvevők élményeit. Egy lány például így fogalmazott: „Rájöttem, hogy nem gáz, ha ronda vagyok.” Ez a válasz jól tükrözi a serdülőkori identitáskeresést – azt a belső folyamatot, amely során a fiatalok megpróbálják meghatározni saját helyüket a világban. Emellett rávilágít arra is, hogy a közösségi médiában uralkodó normák – például a tökéletesen beállított, boldogságot sugárzó képek – gyakran éles ellentétben állnak a valóságos élményekkel és érzésekkel. A tábor egy hete alatt mindenki megtapasztalhatta, hogy vannak nehezebb pillanatok. Még a kívülről tökéletesnek tűnő embereket is megviselné, ha 10 fokban, sátorban, kevés alvással kellene tölteniük az éjszakát. Ezért a tábor valódi értéke abban rejlik, hogy megmutatja, kik vagyunk valójában: mennyire tudunk segíteni másokat, és hogyan kezeljük a felmerülő nehézségeket. A technológiai eszközökkel kapcsolatban sok válaszban megjelent az okostelefon és az internet említése. Azok közül, akik a tábor hatására változást tapasztaltak, minden negyedik diák kiemelte: nem gondolta volna, hogy egy hétig kibírja a telefonja nélkül, vagy hogy a tábor után már nem tartja olyan fontosnak, mint korábban. Ugyanebből a csoportból minden harmadik válaszadó írt arról, hogy sokkal jobban értékeli az eddig természetesnek hitt körülményeket. Leírták, hogy a meleget, a folyóvizet és az ágyat vagy akár a közösségi közlekedési eszközöket is jobban értékeli, mint korábban, mivel ezek sokkal kényelmesebbé és könnyebbé teszik az életüket. Több válaszban is megjelent, hogy elfogadóbbak lettek másokkal szemben, és általánosságban véve nyitottabbá váltak.

A második kérdés arra vonatkozott, hogy az életvezetésükön változtattak-e valamit, vannak-e olyan dolgok, amiket másképpen csinálnak, mint eddig. Itt a kitöltők 56%-a nemmel, nem hiszettel vagy nem tudommal válaszolt, míg 44% igennel. Az igen válaszokat kísérő szöveges kifejtésekben több diák hangsúlyozta, hogy a közösség szerepe felértékelődött számukra, ezért igyekeznek több időt tölteni barátaikkal. Többen arról is beszámoltak, hogy a tábor hatására a jövőben gyakrabban terveznek családi kirándulásokat a természetbe. Az igennel válaszolók több mint felénél megjelent, hogy a tábor hatására nőtt a környezet iránti igényességük: fokozottabban figyelnek a szelektív hulladékgyűjtésre és a hulladékcsökkentésre.

A harmadik kérdés arra irányult, hogy véleményük szerint melyek lesznek azok a tapasztalatok, élmények, amelyekre évek múltán is emlékezni fognak. A válaszadók többsége tömör, néhány szavas megfogalmazással reagált. Legtöbben leírták, hogy a sok kirándulásra, a GPS és telefon nélküli tájékozódásra, a jó hangulatra és az osztályközösségként megélt felejthetetlen élményekre fognak emlékezni. A válaszadók közül többen emlékezetes élményként említették a patakban való fürdést, illetve a táborút melletti és más közös alkalmak során zajló meghatározó beszélgetéseket.

Néhány választ teljes terjedelmében is idézünk:

„Jó volt kilépni a mindennapi modern világból. Megmutatta, hogy mennyi minden megadatik nekünk, ami nem szükséges, csak a kényelmet szolgálja. Megmutatta, hogy telefon nélkül is tökéletesen megvagyunk.”

„Nagyon jó csapatépítő volt az osztályunknak, sok emberhez közelebb kerültem. Rájöttem, hogy mindent meg lehet enni, ha nagyon éhes vagy. Megtanultam egyedül tájékozódni. Láttunk egy kis vadmalacot és egy őzgidát.”

„Összekovácsolódott az osztály, nem foglalkoztam a külsővel, mindenki sokkal elfogadóbb volt, jobban támaszkodtunk egymásra.”

„Kaják, korán kelés, közösség összetartása, sok szenvedés, aminek megvolt az eredménye.”

A 20 évet vizsgáló adatsor eredményeinek bemutatása

A résztvevők arra a kérésre, hogy értékeljék, hogyan gondolnak vissza a Nomád Táborra, 80%-ban a legmagasabb, ötös értékelést adták, míg 17%-uk négyes osztályzatot választott. Ez azt jelenti, hogy a kitöltők több mint 97%-a jó vagy kiváló élményként tekint vissza a táborra, pusztán a válaszok 3%-a hármast vagy annál rosszabb osztályzatot. Az értékelések átlaga 4,73, szórása 0,63.

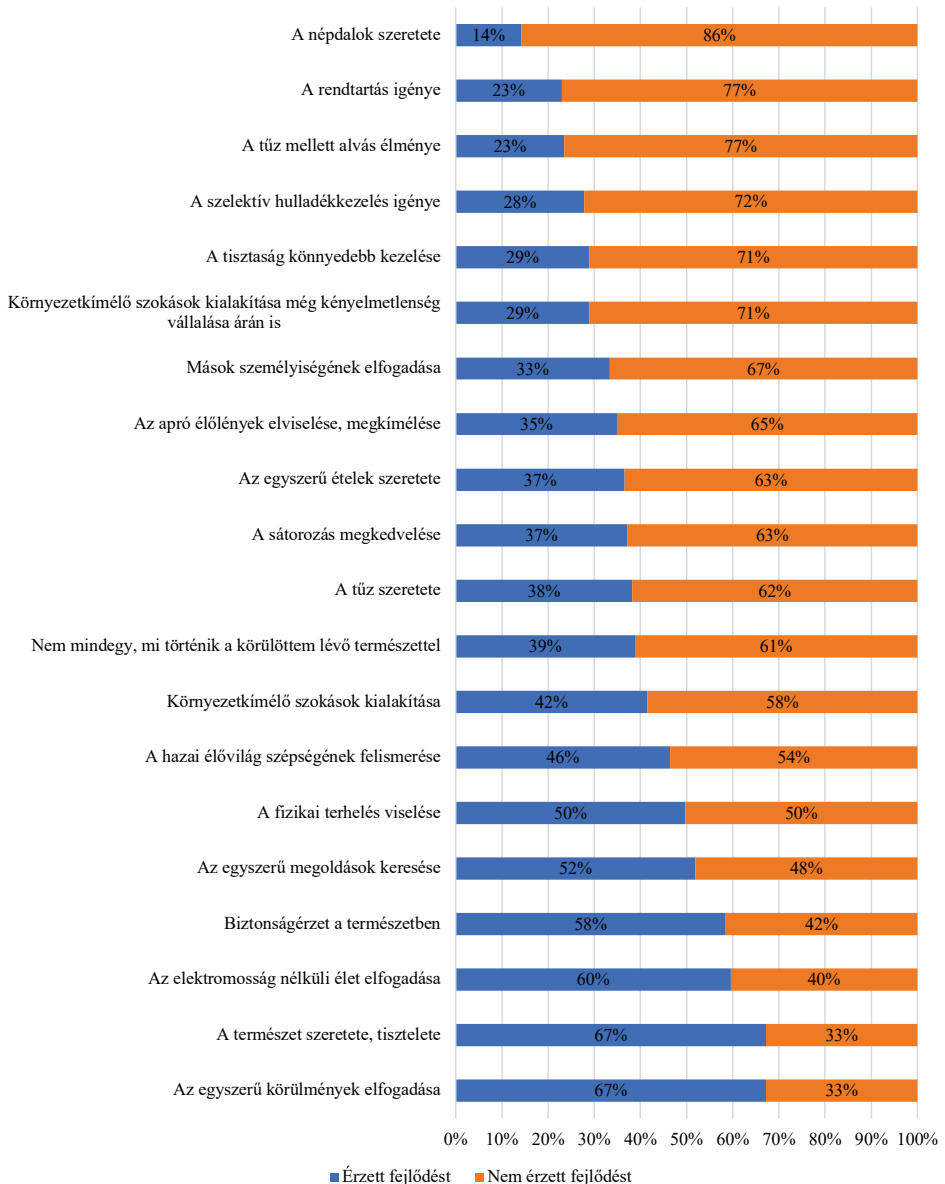
A „Meddig érezted a tábor hatását?” kérdésre adott válaszok többsége szerint a hatás ma is érzékelhető: a válaszadók 74%-a jelölte meg ezt az opciót. Az érettségiig tartó hatást 5%-uk említette, míg 2%-uk szerint a következő tanévig volt érezhető. Néhány hétig tartó határról 14%-uk számolt be, míg 5%-uk úgy nyilatkozott, hogy csak a tábor ideje alatt érzett változást.

A korábbi kedvező minősítésekhez hasonlóan az élmény megítélésére adott válaszok is túlnyomórészt pozitívak: 58%-uk a legjobb élményei között tartja számon a tábort, 31%-uk nagyon jó élményként emlékezik rá, míg 8%-uk szokványosan jóként értékelte. Mindössze 3%-uk jelölte inkább negatívként, és senki sem sorolta a legrosszabb élményei közé. A válaszok skálán jelölt átlagértéke itt 4,42, a szórás 0,78.

A tábor hatásának időbeli tartósságát vizsgáló felmérésben olyan kérdés is szerepelt, amely arra irányult, hogy a résztvevők szerint mely képességeik fejlődtek a tábor hatására. Mivel a tábor sokuk számára évekkorábban zajlott, különösen figyelemre méltó, hogy a válaszadók még ennyi idő elteltével is érzékelhető fejlődésről számoltak be. A másik mintán végzett elemzésekkel összehangban a résztvevők döntő többsége, 80%-a szerint fejlődött a tájékozódásuk, 75%-a szerint jobban tudnak együttműködni másokkal, 71%-a szerint a problémamegoldó képességük és 58%-a szerint a fizikai tűrőképességük is fejlődött. Ugyanakkor csak 40%-uk számolt be az empátia képességének fejlődéséről. A relatíve alacsonyabb érték hátterében esetleg az állhat, hogy eleve együttérzőnek és empátikusnak gondolták magukat a résztvevők. A tűzgyújtás képességében 32%-uk, míg a főzés területén 27%-uk érzett fejlődést.

A második ábra a tábor hatására bekövetkezett attitűd-, érzelme- és gondolkodásbeli változásokat mutatja be a válaszadók értékelése alapján. A válaszadók jelentős részét segítette a tábor abban, hogy az egyszerűbb körülményeket is elfogadják (67%), beleértve az elektromosság nélküli életet is (60%), továbbá hogy a felmerülő problémákra egyszerű megoldásokat keressenek (52%). A válaszadók kétharmada (67%) fejlődést érzett a természet megszeretésében és tiszteletében, ahol nagyobb biztonságban

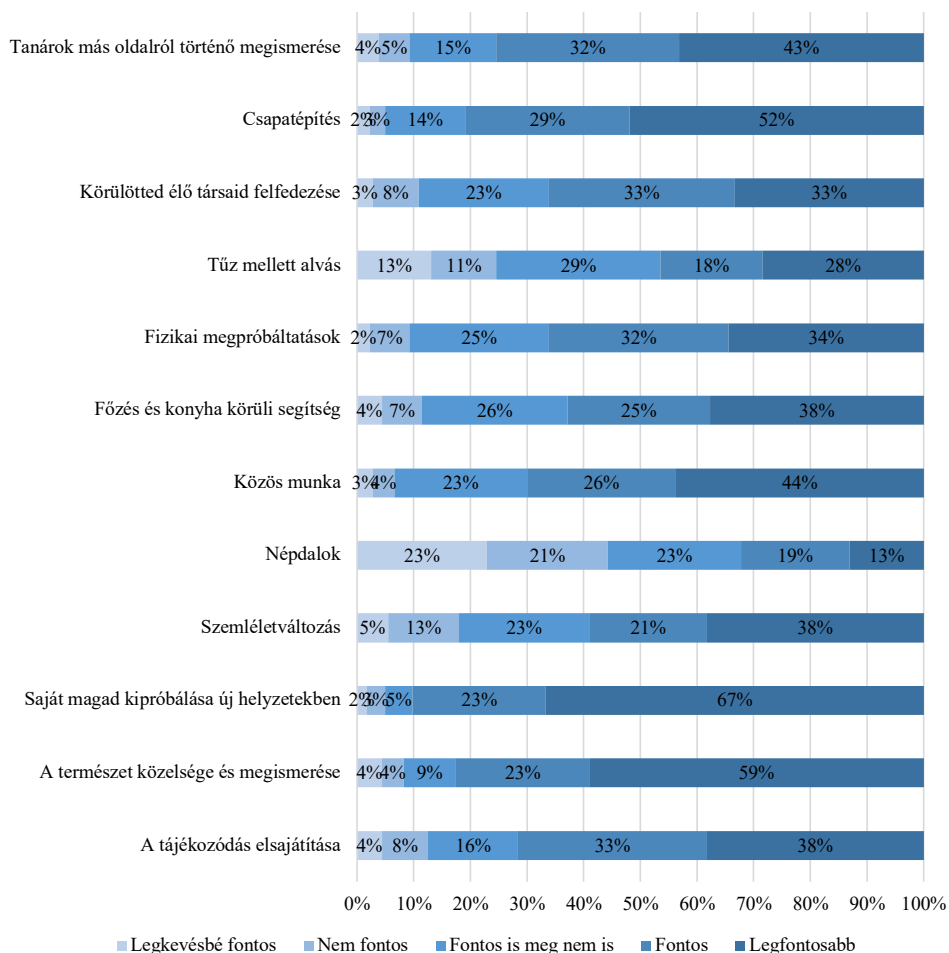
is érezték magukat (58%), míg 46%-uk a hazai élővilág szépségének felismerésében is fejlődést érzett. Ugyanakkor a válaszadóknak csak a 29%-a érzett fejlődést abban, hogy a környezetkímélőbb szokásokat válassza még a kényelmetlenség vállalása árán is.



2. ábra. Attitűdök, érzések, gondolatok, amelyek változtak vagy kialakultak a résztvevőkben a tábor hatására

A harmadik ábrán látható, hogy a kitöltők a tábor mely mozzanatait tartották fontosnak és melyeket kevésbé jelentősnek. A válaszadók 90%-a számolt be arról, hogy fontos vagy a legfontosabb mozzanata a tábornak az volt, hogy kipróbálhatták magukat új

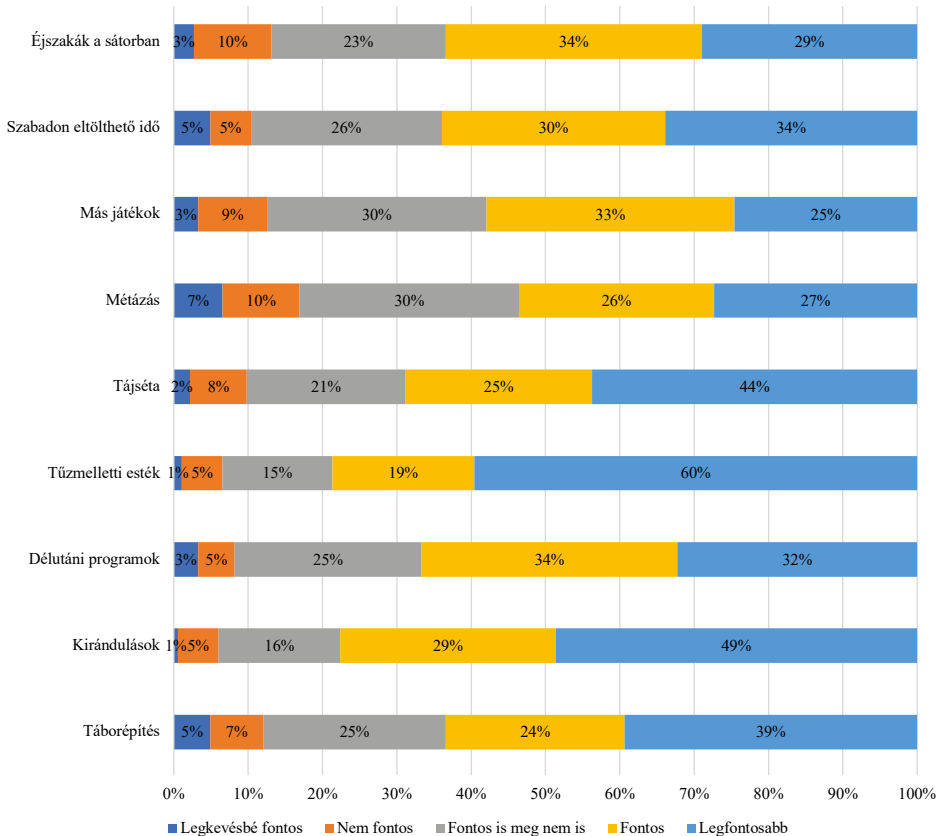
helyzetekben, 83%-uk kiemelte a természet közelségét és megismerését, 81%-uk pedig a csapatépítés fontosságát. A válaszadók többsége szerint több tényező is fontos vagy kiemelten fontos szerepet játszott a táborban. Legnagyobb arányban azt emelték ki, hogy lehetőségük volt tanáraikat egy másik oldalukról megismerni (75%). Ezt követte a tájékozódás (72%), a közösen végzett munka (70%), a társak megismerése (66%), valamint a fizikai megpróbáltatások (66%). Jelentős arányban értékelték fontosnak a konyhai segítséget és főzést (63%), illetve a szemléletváltást is (59%). Ezzel szemben a népdalok éneklését csupán a válaszadók egyharmada (32%) tartotta fontosnak vagy kiemelten fontosnak.



3. ábra. Egyes tábori mozzanatok fontossága a válaszadó számára (százalékban jelölve)

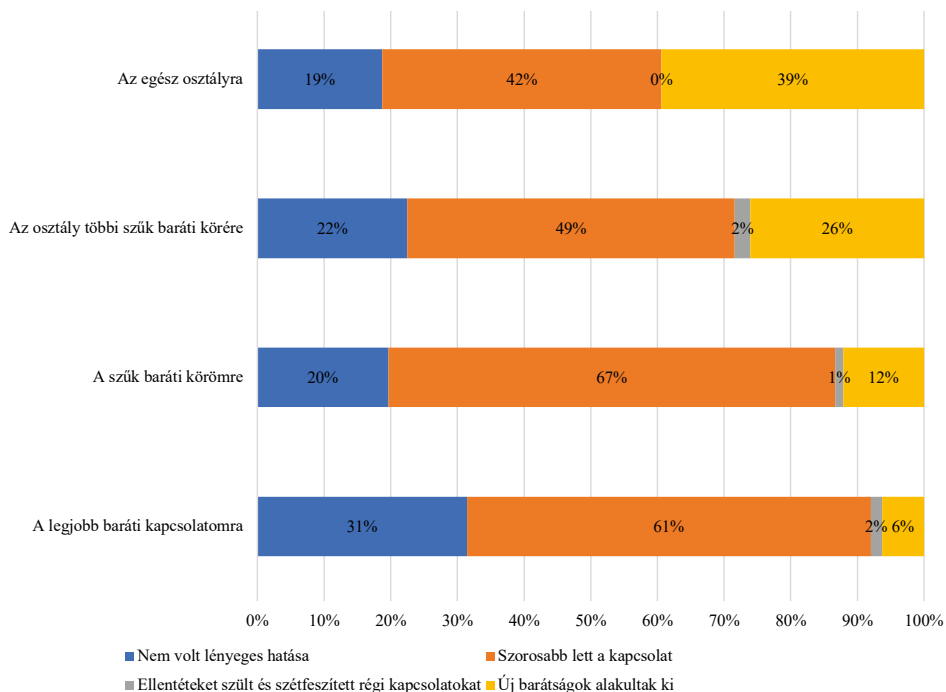
Ahogy a tábor céljainak megfogalmazásából és a korábbi válaszok elemzéséből is látható volt, igen jelentős a tábornak az osztályközösségre gyakorolt csapatépítő hatása, ezért feltártuk azt is, hogy mely tényezőknek van ebben a legfontosabb szerepe. A negyedik ábrán látható, hogy a válaszadók kiemelkedő többsége (79%) a tábortűz melletti estéket emelte ki mint a legfontosabb mozzanatot. 78%-uk a közös kirándulásokat, 69%-uk a tájsétákat emelte ki, amelyek során szintén sokat lehet beszélgetni és alaposabban

meg lehet ismerni az osztálytársakat. Szintén fontosnak jelölték a délutáni (67%) és szabadon eltöltött időt (64%), továbbá az éjszakákat a sátorban (63%). A legkevésbé fontosnak a nem versengő játékokat (58%) és a métázását (54%) tartották a kitöltők. A táborépítést a válaszadók 63%-a tartotta fontosnak vagy kiemelten fontosnak. Mivel azonban a tábort fizikailag csak egyszer kell felépíteni, ezt az élményt nem minden osztály élhette át. Elképzelhető, hogy ez a korlátozott élményszerzés befolyásolta az erre vonatkozó válaszok arányát, így az eredmény nem feltétlenül tükrözi a tevékenység valódi jelentőségét.



4. ábra. A kitöltők véleménye arról, hogy mely programok voltak a közösségépítés szempontjából a legfontosabbak

Az 5. ábrán látható, hogy a közösség mely köreire hogyan hatott a tábor. A válaszadók mindössze 2%-a jelezte, hogy a tábor ellentéteket szült vagy megbontotta korábbi kapcsolataikat. Ezzel szemben a visszajelzések túlnyomó többsége a közösségi kapcsolatok erősödéséről számolt be: 61%-uk szerint szorosabbá váltak a legjobb baráti kapcsolataik, 67%-uk a szűk baráti körében tapasztalt megerősödést, 42%-uk az osztályon belüli kapcsolatok elmélyüléséről számolt be, míg 39%-uk új barátságok kialakulását említette. Ahogyan az adatokból kitűnik, az eleve meglévő erős kapcsolatokat a legtöbb esetben a tábor még szorosabbá tette, és segítette az osztály jobb együttműködését is.



5. ábra. A kitöltő véleménye arról, hogy az osztály közösségének mely köreire hogyan hatott a tábor (százalékos megoszlás)

Diskusszió

A tanulmányban bemutatott eredmények – a szerzők reményei szerint – túlmutatnak a tábori élmények egyszerű feldolgozásán: azt jelzik, hogy a tanrendbe integrált, közösségi és fizikai kihívásokkal teli nomád tábor képes olyan mélyreható hatásokat kiváltani, amelyek évekkal később is érzékelhetők. Ez különösen releváns abban az oktatási környezetben, ahol a tanulók jellemzően elszigetelten, szigorúan strukturált keretek között, főként elméleti ismereteket tanulva töltik mindennapjaikat. Kevés lehetőségük adódik arra, hogy valódi, hétköznapi kihívásokkal találkozzanak – mint az önállóság fejlesztése, a közösségi felelősségvállalás gyakorlása vagy a természetben való jelenlét és tevékenykedés.

A tábor hatásmechanizmusa nem csupán a közvetlen élményekre épül, hanem arra a pedagógiai koncepcióra, amely a tanulók autonómiáját, együttműködését és reflexióját helyezi előtérbe. A válaszadók által jelzett szemléletváltozások – például az energiatudatosság elmélyítése, a mikroközösségi cselekvésbe vetett hit, vagy a tanárokkal való kapcsolat újraértelmezése – azt mutatják, hogy az élmény nemcsak emlékezetes, hanem nevelési szempontból is hatékony. Ez különösen fontos egy olyan korban, amikor az oktatás egyre inkább digitalizált, és a személyes, közösségi tapasztalatok háttérbe szorúlnak.

A közösségi kapcsolatok megerősödése, az új barátságok kialakulása és a meglévő kötelékek elmélyülése arra utal, hogy a tábor képes olyan szociális dinamikákat aktíválni, amelyek az iskolai hétköznapiakban ritkán bontakoznak ki. Ez nemcsak a tanulók érzelmi biztonságát növeli, hanem hosszú távon hozzájárulhat az osztályközösségek stabilitásához, a konfliktuskezelés fejlődéséhez és a társas tanulás hatékonyságához.

Összességében a nomád tábor nem csupán alternatív oktatási forma, hanem olyan komplex nevelési megközelítés, amely képes integrálni a személyes fejlődést, a közösségi tanulást és a környezeti nevelést. A hosszú távú hatások jelenléte azt jelzi, hogy az ilyen típusú programok nemcsak kiegészítik, hanem gazdagítják is az iskolai nevelés rendszerét. A jövő pedagógiai gyakorlatában indokolt lenne nagyobb teret adni az élménypedagógiai elemeknek, különösen azoknak, amelyek valós, terepi körülmények között zajlanak. Az ilyen tapasztalatok – amikor a tanulók a természetben, fizikai és közösségi kihívások közepette tanulnak – nemcsak az ismereteket mélyítik el, hanem az önállóságot, a felelősségvállalást és a kapcsolódás képességét is fejlesztik. Az iskola ilyenkor nem csupán tudásforrásként, hanem valódi közösségi és tapasztalati térként működik.

Mindezek fényében nem kerülhető meg az a kérdés sem, hogy a jelenlegi hazai tanárképzés mennyiben készíti fel a leendő pedagógusokat az ilyen típusú, terepi körülmények között zajló, élménypedagógiai programok vezetésére. A szerzők tapasztalata szerint az egyetemi hallgatók jelentős része már eleve felszínes természettudományos ismeretekkel érkezik a képzésbe – nagyrészt a közoktatásban tapasztalható óraszámcsökkentések következményeként. Ez a hiány nemcsak a tartalmi felkészültséget érinti, hanem azt az érzékenységet is, amely szükséges ahhoz, hogy a természetes környezetben zajló tanulási helyzeteket ne csupán logisztikai kihívásként, hanem nevelési lehetőségeként tudják értelmezni és megvalósítani. Külön aggodalomra ad okot, hogy a jelenlegi gyorsított és leegyszerűsített tanárképzési formákban gyakorlatilag nincs lehetőség az efféle elmélyült, terepi tapasztalatokon alapuló pedagógiai szemlélet átadására, így a leendő pedagógusok nemcsak módszertani, hanem szemléleti szinten is felkészületlenek maradnak az ilyen típusú nevelési helyzetek kezelésére, az azokban rejlő lehetőségek kibontására.

Jelen adatelemzés és összehasonlítás során csak arra van lehetőség, hogy az egyes csoportok válaszainak eredményeit összevessük, egyéni fejlődéseket nincsen lehetőség kimutatni. A szerzők korlátként jelölik meg, hogy a vizsgálat két átlagos (32 és 33 fő) osztálylétszámmal rendelkező gimnáziumi osztállyal készült, így a minta elemszáma alacsonyabb. Meglátásuk szerint a nagyobb elemszám elősegítette volna, hogy több szignifikáns eltérést lehessen kimutatni, de jelen kutatás csak erre a két osztályra terjedt ki. Kiemelendő az is, hogy az utánkövetéses minta esetében csak egyetlen tábor egyetlen csoportjának a vizsgálata történt; bár a tábor forgatókönyve minden esetben azonos, mégis sokféle külső tényező befolyásolhatja, hogy a diákok milyen tapasztalatokat szereznek, ennek egyik eleme az is, hogy ki vezeti az adott tábor, vagy melyik magyarországi helyszínen kerül lebonyolításra.

Nagy Bence

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet,
Városmajori Gimnázium, Budapest*

Fernengel András

ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium

Ágoston-Kostyál Csilla

Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet

Munkácsy Béla

Eötvös Loránd Tudományegyetem Környezet- és Tájföldrajzi Tanszék

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával a Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának keretében valósult meg.

Irodalom

- Anderson-Butcher, D., Riley, A., Amorose, A., Iachini, A. & Wade-Mdivanian, R. (2014). Maximizing Youth Experiences in Community Sport Settings: The Design and Impact of the LiFE Sports Camp. *Journal of Sport Management*, 28(2), 236–249. DOI: [10.1123/jsm.2012-0237](https://doi.org/10.1123/jsm.2012-0237)
- Bergman, B. G. (2016). Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students' environmental attitudes, awareness, and intention to act. *Environmental Education Research*, 22(4), 480–503. DOI: [10.1080/13504622.2014.999225](https://doi.org/10.1080/13504622.2014.999225)
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2018). Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, 24(9), 1250–1267. DOI: [10.1080/13504622.2017.1307327](https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1307327)
- Braun, T. & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937–949. DOI: [10.1080/13504622.2016.1214866](https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866)
- Braun, T. & Dierkes, O. (2019). Evaluating Three Dimensions of Environmental Knowledge and Their Impact on Behaviour. *Research in Science Education*, 49, 1347–1365. DOI: [10.1007/s11165-017-9658-7](https://doi.org/10.1007/s11165-017-9658-7)
- Cheeseman, A. & Wright, T. (2019). Examining environmental learning experiences at an earth education summer camp. *Environmental Education Research*, 25(3), 375–387. DOI: [10.1080/13504622.2018.1509301](https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1509301)
- Cheeseman, A. & Wright, T. (2020). Perspectives from parents: An investigation of the longer-term benefits of an earth education summer camp program. *Applied Environmental Education and Communication*, 19(2), 117–128. DOI: [10.1080/13504622.2018.1509301](https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1509301)
- Collado, S., Staats, H. & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37–44. DOI: [10.1016/j.jenvp.2012.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002)
- Csontos, Cs., Harmat, Á., Nagy, B., Campos, J. & Munkácsy, B. (2025). Közösségi hőenergia-tervezés Bükkzentkeresztben – egy kooperatív akciókutatás tapasztalatai. Centeri, Cs. (szerk.), *Az Európai Zöld Megállapodás stratégiai céljainak megvalósítását szolgáló tájleptéki megoldások. Absztraktkötet*. MATE Press. 39–44. DOI: [10.54597/mate.0136](https://doi.org/10.54597/mate.0136)
- Dabaja, Z. F. (2022). Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel. *Education 3-13*, 50(6), 737–750. DOI: [10.1080/03004279.2021.1905019](https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905019)
- Edsand, H. E. & Broich, T. (2020). The Impact of Environmental Education on Environmental and Renewable Energy Technology Awareness: Empirical Evidence from Colombia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 611–634. DOI: [10.1007/s10763-019-09988-x](https://doi.org/10.1007/s10763-019-09988-x)
- Fernengel, A. (1995). *Tegzes – Az iskolai nomád táborozás kézikönyve*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Ghadiri Khanaposhtani, M., Liu, C. C. J., Gottesman, B. L., Shepardson, D. & Pijanowski, B. (2018). Evidence that an informal environmental summer camp can contribute to the construction of the conceptual understanding and situational interest of STEM in middle-school youth. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 8(3). DOI: [10.1080/21548455.2018.1451665](https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1451665)
- Gyarmathy, É. (2018). A táborozás szociálpszichológiai aspektusai. In Nagy, Á. (szerk.), *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – Ifjúságszakmai Társaság. 89–115.
- Gruber, A. & Garabás, T. (2018). A komfortzónán is túl – a táborozás élménypedagógiai megközelítésben. In Nagy, Á. (szerk.), *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – Ifjúságszakmai Társaság. 70–88.
- Haidet, P., Teal, C. R. & Hafferty, F. W. (2019). Hidden Curriculum. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1–3. DOI: [10.1002/9781405165518.wbeosh028.pub2](https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosh028.pub2)
- Hanley, E. & McKeever, M. (1997). The Persistence of Educational Inequalities in State-Socialist Hungary: Trajectory-Maintenance versus Counterselection. *Sociology of Education*, 70(1), 1–18. DOI: [10.2307/2673189](https://doi.org/10.2307/2673189)

- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228. DOI: [10.1080/13504622.2021.1896679](https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679)
- Henert, S., Jacobs, J. & Wahl-Alexander, Z. (2021). Let's Play! Exploring the Impact of Summer Day Camp Participation on the Physical and Psychosocial Experiences of Diverse Urban Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(4), 381–391. DOI: [10.1007/s10560-021-00769-6](https://doi.org/10.1007/s10560-021-00769-6)
- Homoki, E. (2025). Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei. *Gyermeknevelés*, 13(2), 327–345. DOI: [10.31074/gyntf.2025.2.327.345](https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.2.327.345)
- Husztai, A. (2019). The forest school like a potential scene for developing problem-solving thinking. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(3), 117–132. DOI: [10.24368/jates.v9i3.133](https://doi.org/10.24368/jates.v9i3.133)
- Juhos, Á. & Hegedűs R. (2024). Enyhe értelmi fogyatékos és többségi tanulók 2012-es és 2020-as természet-tudomány tanterveinek összehasonlítása. *GeoMetodika*, 7(3), 23–36. DOI: [10.26888/GEOMET.2023.7.3.2](https://doi.org/10.26888/GEOMET.2023.7.3.2) <https://geometodika.hu/enyhe-ertelmi-fogyatekos-es-tobbsegi-tanulok-2012-es-es-2020-as-termesztudomanyos-5-6-osztaly-tanterveinek-osszehasonlitas>
- Kabylbek, K., DeChano-Cook, L. M., Childibaev, D. & Balta, N. (2025). Determining high school students' functional environmental literacy and the effect of participatory action research on functional environmental literacy. *Environmental Education Research*, 31(6), 1207–1223. DOI: [10.1080/13504622.2024.2437572](https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2437572)
- Kövecsesné Gósi, V. (2015). Az erdei iskola mint a környezeti nevelés egyik legfontosabb szintere. *Katedra*, 23(3), 28–31.
- Kövecsesné Gósi, V. (2018). The Efficiency Test of the Forest Pedagogy Project Among Students with Normal Pace of Development and with Mild Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(3), 43–67. DOI: [10.24368/jates.v8i3.46](https://doi.org/10.24368/jates.v8i3.46)
- Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockström, J., Renn, O. & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: the causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7, e6. DOI: [10.1017/sus.2024.1](https://doi.org/10.1017/sus.2024.1)
- Loor Zarate, M. del C., Cruz-Montero, J. M. & Calderon Pita, M. M. (2024). Ecological sustainability program in the development of environmental awareness of high school students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(Special), 351–360. DOI: [10.47460/uct.v28iSpecial.834](https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.834)
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058. DOI: [10.3389/fpubh.2022.877058](https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058)
- Mutz, M. & Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105–114. DOI: [10.1016/j.adolescence.2016.03.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009)
- Nagy, Á. (2018). A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban – A hidden extracurriculum körvonalai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 68–85. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035_upsz_2018_05-06.pdf
- Nagy, Á. (2023). The concept of hidden extracurriculum. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1). DOI: [10.1080/14729679.2021.1929359](https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1929359)
- Nagy, B., Persa, M. & Munkácsy, B. (2020). Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról. *Gyermeknevelés*, 8(3), 145–165. DOI: [10.31074/gyntf.2020.3.145.165](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.145.165)
- Nelles, G. L. & Ressler, M. B. (2023). Youth eco-consciousness and environmentalist identity development at a summer camp. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 19(2), e2308. DOI: [10.29333/ijese/13052](https://doi.org/10.29333/ijese/13052)
- Neve, H. & Collett, T. (2018). Empowering students with the hidden curriculum. *The Clinical Teacher*, 15(6), 494–499. DOI: [10.1111/tct.12736](https://doi.org/10.1111/tct.12736)
- Orosz, M. (2019). Why is it good to go to forest school? Forest school seen by a teacher's eyes / Miért jó erdei iskolába menni? Az erdei iskola pedagógusszemmel. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(3), 172–186. DOI: [10.24368/jates.v9i3.127](https://doi.org/10.24368/jates.v9i3.127)
- Orrantia Cavazos, J. R. (2021). ¿Antropoceno o Capitaloceno? Más allá de los términos. *LOGOS Revista de Filosofía*, 136(136). DOI: [10.26457/lrf.v136i136.2876](https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2876)
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J. & Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, 101947. DOI: [10.1016/j.gloenvcha.2019.101947](https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101947)
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M. & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.648458](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458)
- Révész, Gy. (2018). Kirajzás – a modernkori táborozás kezdetei. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 197–212. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035_upsz_2018_05-06.pdf
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kumm, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D.,

- ... Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37). DOI: [10.1126/sciadv.adh2458](https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458)
- Said, O., Taff, M., Zakaria, J., Yasim, M., Ramli, F. & Hamid, A. (2022). The Effect of Outdoor Education Programme on Environmental Attitudes Among Secondary School Students in Sabak Bernam district. *Jurnal Sains Sukan & Pendidikan Jasmani*. DOI: [10.37134/jsspj.vol11.2.5.2022](https://doi.org/10.37134/jsspj.vol11.2.5.2022)
- Sánchez-Llorens, S., Agulló-Torres, A., Del Campo-Gomis, F. J. & Martínez-Poveda, A. (2019). Environmental consciousness differences between primary and secondary school students. *Journal of Cleaner Production*, 227, 712–723. DOI: [10.1016/j.jclepro.2019.04.251](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.251)
- Seres, Z. (2019). Környezeti szemléletformálás – A fenntarthatóság témakörének feldolgozási módszerei és eszközei a földrajztanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9–10), 34–56. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_9_10_online_0.pdf
- Seres, Z. & Nagy, B. (2025). Környezeti szemléletformálás két eltérő környezeti adottsággal rendelkező budapesti gimnáziumban. *Gyermeknevelés*, 13(1), 143–160. DOI: [10.31074/gyntf.2025.1.143.160](https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.1.143.160)
- Smith, B. H., Kim, H., Esat, G., Izuno-Garcia, A. K., Meinert, A., Banks Hawthorne, D., Vazquez, M. & Gonzalez, J. (2022). Comparing Three Overnight Summer Camp Experiences for Marginalized Middle School Students: Negative, Neutral, and Positive Results. *Journal of Experiential Education*, 45(2), 136–156. DOI: [10.1177/10538259211030529](https://doi.org/10.1177/10538259211030529)
- Thanh Son, V. (2021). The Process of Sustainable Development and the Linkage to the Social – Ecological Transformation in the World and in Vietnam. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies*, 37(1). DOI: [10.25073/2588-1116/vnupam.4293](https://doi.org/10.25073/2588-1116/vnupam.4293)
- Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J. & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101782. DOI: [10.1016/j.jenvp.2022.101782](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782)
- Vasilaki, M. M., Zafeiroudi, A., Tsartsapakis, I., Griivas, G. V., Chatzipanteli, A., Aphas, G., Giannaki, C. & Kouthouris, C. (2025). Learning in Nature: A Systematic Review and Meta-Analysis of Outdoor Recreation's Role in Youth Development. *Education Sciences*, 15(3), 332. DOI: [10.3390/educsci15030332](https://doi.org/10.3390/educsci15030332)
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Webb, R. M. & Kurtz, L. (2022). Politics v. science: How President Trump's war on science impacted public health and environmental regulation. In *Progress in Molecular Biology and Translational Science*, 188, 65–80. Academic Press. DOI: [10.1016/bs.pmbts.2021.11.006](https://doi.org/10.1016/bs.pmbts.2021.11.006)

Jegyzetek

¹ <https://www.cserkesz.hu/magunkrol/cserkeszmodszerek>

² https://drive.google.com/file/d/1-eFYHX6QiMp6zdCPnymZYt6isywS589k/view?usp=drive_link

³ https://drive.google.com/file/d/1AHKtea4gGh14Og3nJt8v9Wlds3a1Mzpt/view?usp=drive_link

Melléklet

A kezdő nomád táborok 6 napjának programja (minta a Bakonyra)

Ezt az egészet tekintsétek javaslatnak. Azt vegyétek igénybe belőle, amit jónak láttok. Annyi a kötöttség, hogy a tájékozódást meg kell tanulniuk a gyerekeknek térképpel és tájolóval, a tájsétával bezárólag.

1. nap

beszerzés Herenden az út mellett balra, a Kossuth u sarkán lévő boltban meg van rendelve minden, a zöldséget a szemközti sarki boltocskában vesszük, pontosítani kell a 3. és 5. nap rendeléseit is

utazás Csehbányáig, onnan gyalog a „Mátyás pincéig”
csomagokat a tűzrakóhely köré, összerogyás, pihegés

beavatás: minek jöttünk ide?, közel jöttünk a természethez, vendégek vagyunk, a leg-egyszerűbben próbálunk meg élni, a természetre és egymásra figyeljenek

10-11.-sek kéréseit tekintsék úgy, mintha tanár kérte volna: meg kell csinálniuk
kullancsok kezelése: nincs sok, de figyelni kell – kiszedés, piros folt növekedése,

hallótávolságban - hívójel

sátorsorrend kialakítása, Trefortos sátrak átadása, állapotuk feljegyzése, sátorállítást FÉLKÖRBEN, szerszámokat ne szana-szét!

táborhasználat sétával: tűzrakóhely, szemetes zsák, konyha, fürdősátor (időbeosztás), WC, fogmosás, szersátorba csak az ezért felelős 11-es járkáljon be, vagy akit kifejezetten küldenek valamiért.

napirend 6:00 konyhások, 7:30 reggeli, 8:30 indulás, 14:30 ebéd, 17:00 délutáni program, 19:30 vacsora, 23:00 takarodó

átöltözés, rózsegyűjtés, ha két emberenként egy nagy ölnyi fát gyűjtenek a hüvelyknyi és a csuklónyi vastagság között, akkor nem kell többet, amin levél van az nem rózse, célszerű párosonként írni a negyedeket-hatodokat, össze is kellene azonnal törni 20-30 cm-es darabokra, falépítés a tűzhelynél, ha kilóg a tető alól, akkor takarófoliát rá,

karbantartás: WC-ásás

padlássöprés: hangya, darázs és ételromlás ellen, van szociális vetülete is

csoporthozzászólás ismertetése: 5 csoport (az 1. és a 6. nap csoportja azonos), célszerű a meglévő kapcsolatokat szétszedni, hogy néhány napon, néhány órán át másokkal is legyen mindenki, figyelni kell a konyha, a tájékozódás, a talpraesettség szempontjából is egyenletes elosztásra, válasszanak a csapatok neveket (pl. sasok, ölyvek, sólymok, hollók, vércsék/pockok, egerek, hörcsögök, ürgek, cickányok), így könnyebb szólítani őket

séta és térképhasználat (térkép, füzet, toll): orvosi igazolások összegyűjtése, szülői beírások átnézése, térképükre a nevüket írják fel, séta útvonal: föl a Fodor tanya mellett a piroson, Kövecses tanya, befele az erdőbe, amíg jól ülhető helyet nem találunk; nem kell messze menni, mi a kerítés előtt ültünk le, füzetbe - színek jelentése a térképen, szintvonalak jelentése (eséstüske) - gyakorlással, piktoqramok átolvasása kiegészítése (áthatolthatatlan bozót), útvonaljellemzés közösen majd egyénileg a füzetbe írva és egyeztetve,

vacsoránál kikérdezés kártyácskákkal

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

esti mese, beszélgetés: a Törzsfőnök levele kapcsán

népdalénekülés, ha lenne vállalkozó, aki elindítja, a papírosládában vannak a dalosfüzetek, de csak az kapjon, aki kér (nevét írja rá), nagyon rossz a sárba taposva megtalálni

2. nap

tájéoloztás: név szerint felírni, anyagi felelősséget vállal mindenki a sajátjáért, kössék a hátizsák vállpántjához

kiránduláshoz mindig: térkép, tájoló, füzet, toll, esőkabát, közös kaja

közös kirándulás útvonala: Öreghálás, pirosan a Tisztavíz forrásig és tovább a kis csalánmentes rétig (a Nagy Maci – árok tövéig), itt első leülés, innen iránymenettel a piros elérése NY-ÉNY-i irányban, K a Pápvár alatt, Messzi kútnál ebéd és második térképezés, a párhuzamos földutakon le DK-re a patakig, a Vánik legelő dombja tövében a lovarda kerítését kikerülve, a széles mezőn vissza a táborba

tájékozódás tanítása és gyakorlása a kirándulás közben: útjellemzés újra, a tájoló részei, működése, használata, **1.)** térkép tájolója, **2.)** szög mérés térképen, gyakorlása, szöggel megmért vagy megadott irány követése a terepen, gyakorlása, **3.)** terepen szög mérése, gyakorlása, mért szög rávetítése a térképre: mit látok ott? és oldalmetszés, gyakorlása

délután ahogy gondoljátok

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap? ...

esti mese, beszélgetés: Ne féljünk a farkastól!

népdaléneklés

3. nap

BESZERZÉS – 2 napi élelmiszer és ami még szükséges

kirándulás útvonala: (közben minden eddigi gyakorlása térképpel és tájolóval) Kövecses tanya, a réten a Kő kútig, bemérni mindent, amit látunk, irányban elkapni a P négyzetet a sziklaktól D-re, a jelzésen a Hegyes kő tövéig (az út eléggé máshogy megy, mint ahogy a térkép mutatja: nem az erdőben, hanem a patak mellett), ott tizenegy órai után szétválás 2 csapatra, hazaérés legkésőbb 15 órára: **sasok** – a Szömörke patak mellett a Kerteskői szurdokig, Z, P+ (itt beleépült egy lovarda az útba, ki kell kerülni és vissza az útra), Szent László pénze, védett szilfa, S É-ra az útig, irányban át a P négyzetre, ki a széles rétre, azon haza, **róák** – P négyszög, P+, Z, Kerteskői szurdok, Szömörke patak mellett vissza Hegyes kőhöz, onnan Szekrényes kő árokig vissza, majd ki a széles rétre és azon haza.

délután ahogy gondoljátok

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

esti mese, beszélgetés: egy Lázár Ervin mese a Hétféjű Tündér c. kötetből

népdaléneklés – ha működik

4. nap

kirándulás az öt csoportban, pontos indulással, miközben többen követik térképen az utat, kitalálnak egymásnak feladatokat, gyakoroltatják a nehezebben tanulókat, visszaérkezés legkorábban 14:30-ra, legkésőbb 15 órára, rövid távok, hogy pihenjenek egy kicsit:

1. Öreghálás, P, szénahordó nyiladékiig, iránymenet K felé az útkereszteződés felé, Bauxitszállító útig, majd a folytonos fekete úton haza,
2. Öreghálás, P+ úton D-re, a széles kocsiúton DK felé a 2. vízmósásig, ott K-re irányban átesapni az erdő tövében jelzett ház felé (nincs meg), védett berkenye, Gombás barlang (nem találták), haza,
3. Fodor tanya, P+ D-re, Gombás bg, védett berkenye, K-re irányban át a sárgára, Hajag csúcsa, ház, torony, P-on haza,
4. P, PS Augusztin tanya, P négyzetről a mélyülés előtt irányban át a S-ra K-re, Kő kút és a széles réten haza,
5. Öreghálás, Tisztavíz forrás, Fekete séd, Hegyes kő, mezőn át haza,

a pontos utakat egyeztessétek a csoportokkal (persze hagyhattok nekik szabad döntést is, de beszéljétek át velük)

tájséta kitézése mindeközben, a fiúk tudják a pontokat, vagy forgatókönyv van róla, vagy újat lehet csinálni,

délután ahogy gondoljátok, de célszerű beleilleszteni egy órányi intenzív tájékozódás gyakoroltatást és akinek gyengébben megy, nekik külön „konzultáció”

tájséta körülményeinek ismertetése, párok kialakítása és útvonalválasztásuk, időbeosztás és a korábban indulókkal ennek egyeztetése, nem kell őket túlgerjeszteni: reális távolság, mindent tudnak hozzá, ami kell, NYUGI

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

esti mese, beszélgetés: Lázár Ervin : Tűz novella kapcsán

népdaléneklés

5. nap

beszerzés reggel és élelmiszermaradék elvitele

tájséta forgatókönyv mellékelve, a pontok és a fokok lediktálása közösen, mi a dolguk a megtalált pontoknál, indulás előtt negyed órában térképükre berajzolás és kiegészítő infók elmondása, beérkezéskor célprémium (Balaton szelet), sztori-hallgatás, tájolóbegyűjtés állapotellenőrzéssel (törés, olajelszivárgás, forgathatóság),

megbeszélés este a segítőkkel: van-e gond? mi lesz holnap?

szabad utolsó esti mese, ahogy gondoljátok, vagy beszélgetés a tűz mellett, a reggeli ébresztő időpontjának tudatában úgy, hogy aki akar, alhasson

értékelés a gyerekek elől elhúzódnak a tűzhelyhez (általában a vacsora alatt vagy a szabad késő esti program alatt, egyenként végiggondoljuk: milyen volt a gyerek, hogy dolgozott, hogy vette az akadályokat, várjuk-e, hogy jön haladóba, szerintünk jó lehet-e 11-ben segítőknek – nem csak az a kérdés, hogy tudja és bírja-e, hanem az is, hogy tud-e másokért dolgozni)

népdaléneklés

6. nap

ébredés és reggeli 60 perc

leltározás állóeszközök a lista alapján, fogyóeszközök közül meg kell nézni, hogy a következő csapat hozhassa magával

kérdőív kitöltése kb. 60 perc, mellékelve

sátorbontás, sátorátadás, pakolás, szemétszedés a sátrak körül és a sűrűn használt utak mentén, 90 perc, közös cuccok visszaadása, fölösleges térképek beadása a közösbe,

táborértékelés 15 perc

kigyaloglás a buszhoz, 90 perc

szemét a bekötött zsákokat kocsival el kell vinni

élelmiszermaradék bevitele

WC ürítése, ha szükséges

Absztrakt

Az éghajlatváltozás és a környezet- és természetvédelmi problémák megoldásához elengedhetetlen, hogy közösségként összefogjunk és egyéni szinten is cselekedjünk. Ehhez a tanulóknak olyan készségeket kell elsajátítaniuk iskolai keretek között, amelyek révén a környezetük működését értő és azért felelősséget vállaló állampolgárok válhatnak belőlük. Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium minden évben megszervezi a Nomád Tábort, amelyben kilencedikes diákjai egy hetet töltenek egy magyarországi helyszínen nomád körülmények között. A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a tábor milyen hatással van a részt vevő tanulók környezettudatos attitűdjére, közösségi kapcsolataira, a képességek és készségek fejlődésére, továbbá arra, hogy a részt vevő diákok milyen hosszan érzik a tábor hatását. A tanulmány két adatforrás elemzésére támaszkodik: ezek egy kontroll- és egy vizsgálati osztály bevonásával készült, három mérésből álló adatsor, továbbá egy felmérés, amelyet a tábor első 20 évében részt vevő egykori diákok tölthettek ki. Az eredményekből kiderül, hogy a tanulók a tábort követően úgy vélik, hogy kevesebb energiafelhasználással is élhetnek teljes és boldog életet, továbbá, hogy nem kell alapvető dolgokról lemondani, ha környezettudatosak szeretnének lenni. A résztvevők jelentős része fejlődést tapasztalt térbeli tájékozódásban, önismeretben, fizikai állóképességben és együttműködési készségekben. Kiemelték az új helyzetekben való kipróbálás élményét, a csapatépítés jelentőségét és a közösséghez tartozás erősödését. A húsz évet vizsgáló kérdőív eredményeiből kiolvasható, hogy a táborozók több mint kétharmada szerint még a kitöltés pillanatában (azaz minimum 3 évvel a részvétel után) is érzékelhető a tábor hatása az életükre. A Nomád Tábor tehát olyan környezeti nevelési program, amely egyszerre támogatja a fenntarthatóságra nevelést, a személyes kompetenciák fejlesztését és a közösségépítést.

Kulcsszavak: nomád tábor, környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium