

VASTAGH ZOLTÁN

NEM-KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉT CÉLZÓ KÖZÖSSÉGI SZEMLÉLETŰ SZOCIÁLIS PROGRAMOK HATÁSVIZSGÁLATÁNAK MÉRŐESZKÖZEI*

A szociális szakma hazai képviselőire is egyre kényszerítőbb elvárásként nehezül a szociálpolitikai beavatkozások tényalapú mérlegelésének, mérésének és hatáselemzésének igénye. A tanulmány célja, hogy a gyermekeket és fiatalokat célzó, közösségi alapú beavatkozások esetében segítsen a szociális szakembereknek megfelelni e nyomásnak. Ennek érdekében a dolgozat körüljárja a nem-kognitív készségek fogalmát, amely megfelelő értelmezési keretet nyújthat a fejlesztő beavatkozások, illetve mérések potenciális hatásterületeinek szisztematikus átgondolásához, továbbá felhívja a figyelmet 37 viszonylag egyszerűen használható, kérdőív típusú mérőeszközre, amelyek a nemzetközi szakirodalom alapján biztos kiindulási alapot nyújthatnak a közösségi szemléletű beavatkozások hatásának méréséhez. E mérőeszközök kivétel nélkül megfelelnek az elvárható szakmai követelményeknek és így a közöttük történő választás kérdése tartalmi és praktikus megfontolásokra redukálható, ugyanakkor rutinszerű hazai alkalmazásuk érdekében még erőfeszítéseket kell tenni.

Bevezetés

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy segítséget nyújtson szociális szakemberek számára a gyermekeket és fiatalokat célzó, közösségi alapú szociálpolitikai fejlesztések hatásainak és eredményeinek mérhetővé tételében. Ennek érdekében először a kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom alapján körvonalazom azokat a hatásterületeket, amelyek potenciálisan kapcsolódhatnak az ilyen jellegű beavatkozások – elsősorban a közösségi terek – céljaihoz és a bennük végzett gyakorlati munkához. Ezután ismertetem a nemzetközi szakirodalom szerint leggyakrabban használt és leginkább megbízhatónak tartott mérési eszközöket, végül pedig azokat a gyakorlati szempontokat foglalom össze, amelyeket a fejlesztéssel vagy

* Készült az EFOP-1.4.1.-15 program támogatásával.

méréssel foglalkozó szociális szakembereknek érdemes megfontolniuk ahhoz, hogy egy tervbe vett hatáselemzés esetén a céljainknak leginkább megfelelő mérőeszközt tudják kiválasztani.

Az USA-ban és az Egyesült Királyságban a közpénzekből támogatott programok megszorodása már közel két évtizede egyértelművé tette a szakpolitikusok és a civil szervezetek számára is, hogy egyre megkerülhetetlenebbé válik az eredmények tényalapú mérlegelése, annak érdekében, hogy a döntéshozók elfogadható információkat és bizonyítékokat kaphassanak a szakpolitikai célok megvalósulásának fokáról, illetve hogy visszacsatolást nyerjenek a közpénzek minél hatékonyabb felhasználásához, a programok fenntarthatóságához. (Campbell et al., 2016: 22; Darling-Churchill–Lippman, 2016: 2, 4; Walker, 2001; Craig, 2003; Blake–Walzer, 2013; Vercseg, 2002; Kiss 2018)

A rendszerváltozás után Magyarországon is egyre több példa akadt civil vagy egyházi kezdeményezésben és/vagy finanszírozásban létrehozott és működtetett közösségfejlesztési fókuszú beavatkozásra, az elmúlt pár évben pedig az állami finanszírozású közösségi házak és terek is gombamód szaporodni kezdtek. Így a hazai szereplőkön is egyre nagyobb a nyomás, hogy munkájuk eredményeit minél meggyőzőbb módon mutathassák be a források fölött rendelkező döntéshozók, illetve az érdekeltek és a szélesebb közvélemény számára. Az eredmények számszerűsíthető mérési lehetőségeinek feltérképezésével tehát itthon is meg kell küzdeni.

Az Egyesült Államokban az ezredforduló környékétől kezdődően egyre több szociálpolitikai beavatkozás célozta meg a társas és érzelmi készségeknek kifejezetten gyermekkori fejlesztését is.

Ezen kezdeményezések hatékonyságának értékelése mind a mai napig komoly kihívást jelent a szakemberek számára, és egyelőre nem született megnyugtató konszenzus az erre legalkalmasabb és legmegbízhatóbb mérőeszközök köréről¹ (Carter et. al., 2004; Zaslow et al., 2006; vö. Halle et al., 2016: 8).

Magyarországon a gyerekesély programok keretében kezdeményeztek olyan tevékenységeket, amelyek hasonló célokat is szolgálnak (Husz, 2016; Husz et al., 2016). Ilyen programelem a settlement típusú közösségi házak létrehozása, amelyeknek egyik célkitűzése a hátrányos helyzetű településeken élők társadalmi integrációjának a közösségfejlesztés eszköztárával történő megerősítése. E mellett több más állami finanszírozású felzárkóztató programban – például a komplex telepprogramokban, illetve a tanoda típusú programokban – is létrejöttek hasonló jellegű, közösségi megközelítésű projektek, illetve közösségi terek (Farkas–Kórodi–Kósa, 2014: 16-18.).

A gyerekesély program fókuszából adódóan az itt megvalósuló közösségi terek fókuszpontja némileg eltér attól, mint amit a közösségfejlesztésről szóló szak-

¹ A közösségfejlesztés eredményeinek mérési nehézségeivel, illetve az ezt mégis kényszerítő okokkal az utóbbi időkben a közösségfejlesztési irodalom is többször foglalkozott (Vercseg, 2002; Farkas; 2016a; Farkas; 2016b; Benedek, 2016).

irodalomban legtöbbször hangsúlyozni szoktak (Molnár–Peták–Vercseg, 2014: 9–12.; Varga–Vercseg, 1998: 15–23.; Vercseg, 2004). A gyerekek esetében az önszerveződés, a civil kurázi vagy az empowerment területei kisebb jelentőségűek, és nagyobb sikerrel kecsegtet a kooperáció, lelki egészség, motiváció, iskolai eredményesség és más hasonló területeken keresni a hatásokat (pl. Nikitscher–Széll, 2015). Bár a pályázati kiírásban és a már működő közösségi terek napi gyakorlatában kétségtelenül fontos elem – egyéb szociális funkciók biztosításán túl, melyek a „settlement” jelleghez kötődnek – a helyi felnőtt közösség bevonása, mozgósítása és önszerveződésének elősegítése is, de jelentős társadalmi hátrányokkal küzdő gyermekekről, felnőttekről és közösségeikről lévén szó, még erősebb – az ugyan szintén közösségi alapú, de szervezett – fejlesztés, felzárkóztatás és kompetenciaerősítés.

A sok eltérő forrásból finanszírozott és különböző megvalósítókkal működtetett közösségi jellegű fejlesztő kezdeményezéseket nehéz együttesen jellemezni, mivel céljaik és módszereik igen változatosak. Az azonban közös bennük, hogy kimondva-kimondatlanul mindegyik nagy hangsúlyt fektet az ún. nem-kognitív készségek (pl. együttműködés, kezdeményező-készség, öntevékenység, nyitottság stb.) fejlesztésére. Ezek a készségek ugyan nem válhatnak át közvetlenül munkaerőpiaci előnyökre, iskolai eredményekre, gazdasági növekedésre, de a vonatkozó szakirodalom alapján megalapozott a feltételezés, hogy közvetve mégis jelentős hatással vannak ezekre is (Van Der Zee et. al., 2002; Shin An–Cooney, 2006; Campbell et al., 2016: 20.; Darling-Churchill–Lippman, 2016: 2.; Halle et al., 2016: 9.; Fazekas, 2017: 13-14.).

Az ilyen nem-kognitív készségek fejlesztése bármely életkorban lehetséges, de minél korábbi életkorban kezdődik, annál eredményesebb (Zsolnai, 2011: 83., 86-87.; Zsolnai, 2013: 56.; Zsolnai–Kasik, 2015: 3.). Ez az egyik oka annak, hogy ebben az írásban elsősorban a gyermek, kamasz és ifjúkorban alkalmazható mérőeszközökre koncentrálok. Ezeknél a korosztályoknál is több típusa létezik a számításba vehető mérőeszközöknek², de itt most csak a legegyszerűbben alkalmazható, kérdőív alapú mérőskálákkal foglalkozom, mivel ez a leggyorsabb

² Zsolnai Anikó a szociális készségek mérési lehetőségei kapcsán foglalta össze a legtöbbször alkalmazott és legismertebb technikákat, amelyek: az interjú, a megfigyelés, az önjellemzés/önértékelés, a szociometria és a mérőskálák (Zsolnai, 2008: 124-125.; Zsolnai, 2011: 88.; Zsolnai–Kasik, 2015: 4.). Ezeknek a mérési technikáknak az alkalmazása attól függ, hogy milyen céllal, milyen életkori csoportnál használnák őket. A kutatók gyakran többféle eljárást vegyesen használnak, de az is gyakori, hogy csak egyetlen vizsgálati eszközt (pl. kérdőívet) alkalmaznak. Ez utóbbi esetben legtöbbször lehetőség van arra, hogy több értékelőt (pl. pedagógusok, szülők, társak) is bevonjanak a mérésbe (Zsolnai, 2011; Zsolnai–Kasik, 2015: 6). Gyermekvizsgálatánál a kérdőív használata a leggyakoribb (Zsolnai, 2011: 89-90.; Zsolnai, 2008: 124-125.).

és legköltséghatékonyabb típus³. Ez elsősorban gyakorlati megfontolásokból fakadó (ön)korlátozás mivel hazánkban a hatásvizsgálat a szociálpolitika területén jelenleg még mindig viszonylag fejletlen, kísérleti fázisában⁴ jár, másrészt a civil kezdeményezésű programok sem bővelkednek úgy az anyagi forrásokban, hogy a hosszadalmasabb és költségesebb eljárások elterjedésével reális alternatívaként számolhatnánk a közeljövőben. A másik oka annak, hogy kifejezetten a fiatalok és gyermekkorúak vizsgálatának lehetőségeit próbálom körüljárni az, hogy bár a közösségi terek és általában a közösségfejlesztés céljaik szerint nyitottak bármely korosztály számára, de a fiatalok érdeklődésének felkeltése és az ő bevonásuk a közösségi tevékenységekbe talán még fontosabb, mint az idősebb felnőtt korosztályoké, hiszen az ő személyiségük még könnyebben formálható.

A gyerekesély programok közösségi házaiban zajló munka eddigi tapasztalatai alapján is megállapítható, hogy a leghátrányosabb helyzetű térségek településein működő közösségi terekben sem korlátozódik kizárólag a gyerekekkel és fiatalokkal való foglalkozásra a mindennapi munka, de a legnagyobb eredményekről mégis velük kapcsolatban számolnak be a munkatársak. Bár ezek a házak nem egységes, nem központilag meghatározott módszertan szerint működnek – így ahány ház, annyi szokás –, de az eddig készített interjúink alapján az eredmények, illetve hatások mégis nagyon hasonlóak:

- a gyerekeknek és a fiataloknak láthatóan jobb a kedve, nagyobb a motivációja, szélesebbé vált az érdeklődése;
- a gyerekeknek javult a magatartása, illetve közeledett a viselkedése az iskola és a társadalom által elvárt normákhoz, illemszabályokhoz;
- a gyerekek jobban odafigyelnek másokra és mások tiszteletben tartására;
- sok gyerekeknek javult az iskolai teljesítménye.

Tehát a korábbi gyakorlati tapasztalatok és az interjúink alapján is elmondható, hogy a gyerekesély program keretei között működő közösségi házak sikereket képesek elérni a gyerekek és fiatalok motivációjában, másodlagos szocializációjában, érzelmi egyensúlyának elősegítésében, társas kapcsolataik javításában. Így a kapcsolódó szakirodalmi megállapításokkal egyetértésben arra következtethetünk, hogy ha valahol, akkor a 18 év alattiaknál bizonyosan nagy esély van az

³ Más mérési, értékelési eszközök, illetve technikák (pl. az interjú, a megfigyelés, az önjellemzés, önértékelés vagy bizonyos esetekben a szociometria) esetében az egy megfigyelésre vonatkozó információk begyűjtésének időigénye általában nagyobb, a vizsgálati minta lehetséges nagysága kisebb, az információk feldolgozása több körülményt és talán még nagyobb szakmai felkészültséget igényel, és ezekkel összefüggésben alkalmazásuk humán erőforrás igénye is nagyobb. Előnyükre szól, hogy egy-egy eset mélyebb megértésére és részletesebb elemzésére adnak lehetőséget.

⁴ Ugyanakkor mára már hazánkban is megjelent ezen a területen a hatásvizsgálat módszertana (pl. Balás et al., 2016).

eredmények számszerűsíthető mérésére⁵, akármilyen közösségi alapú fejlesztő-programról legyen is szó.

Releváns hatásterületek

A hazai szociálpolitikai gyakorlatban a fentiekhez hasonló hatásokat eddig többnyire kvalitatív kutatások, interjúk és megfigyelések alapján azonosították, így teljes spektrumukat egyelőre nem tudjuk felrajzolni, a változások mértékét nem tudjuk mérni, a változások tartóssága is kétséges. Így pedig nem lehetséges, de legalábbis igen nehéz azoknak a lényeges beavatkozási pontoknak az azonosítása, ahol az alkalmazott módszerek továbbfejlesztésével vagy megváltoztatásával a legnagyobb, leggyorsabb vagy pénzügyileg legköltséghatékonyabb módon lehetne egy-egy speciális szociálpolitikai célt – pl. a gyerekesély program esetében a szegénységben és kirekesztettségben élő gyermekek hátrányainak csökkentését, iskolai eredményességének és későbbi munkaerőpiaci esélyeinek javítását, tágabban pedig társadalmi integrációját – elérni. Az azonban már most is meglehetősen jól körvonalazható, hogy mely tudományterületek fogalmait és mérési tapasztalatait lehetne hasznosítani a közösségi alapú szociálpolitikai beavatkozások hatáselemzéseinél. Ezek egyrészt a pedagógia és az oktatáskutatás, másrészt pedig a pszichiátria, pszichológia, illetve pszichodiagnosztika tudományterületei. Ezekhez fordulhatunk segítségért mind a potenciális és releváns hatásterületek azonosítása, mind pedig ezek mérhetővé tételének kérdésében.

A bevezetésben említett hatások, változások szinte magától értetődően kapcsolhatók össze a gyermekek különböző részterületeken történő fejlődésének és fejlesztésének lehetőségeit kutató nemzetközi és hazai szakirodalommal, elsősorban is a korábban említett nem-kognitív készségek, illetve a társas- és érzelmi tanulás (social-emotional learning; SEL⁶) kérdéskörében tárgyalt fogalmakkal.

A nem-kognitív készségek fogalma – amelyet elsőként két szociológus, Bowles és Gintis (1976) fogalmazott meg – biztosítja talán a gyerekekkel és fiatalokkal folytatott közösségi alapú fejlesztő munka potenciális célterületeinek, illetve hatásterületeinek feltérképezéséhez a legbővebb keretet. Ez a fogalom eredetileg

⁵ Egy korábbi közoktatási integrációs program hatásvizsgálata például alátámasztja ezt a feltételezésünket (Kézdi–Surányi, 2008a; 2008b; Surányi–Kézdi, 2010), amelyben a szerzők néhány, a nem-kognitív készségek ernyőfogalma alá sorolható területen is (pozitív önértékelés; stresszes, konfliktusos helyzetekkel való megküzdés; sztereotípiák; előítéletek; távolságtartás; szociális dominanciaorientáció (SDO); társas szorongás) szignifikáns változásokat tudtak kimutatni.

⁶ A szociális és érzelmi tanulás fogalma (*Social and Emotional Learning, SEL*) a *Fetzer Intézet 1994-es oktatásügyi konferenciáján* került bevezetésre. A koncepció szerint (Elias et al., 1997; Zins, 2001; Zins–Elias, 2006) a „szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésnek, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociális problémamegoldás képességét. E folyamatban egymás működését kiegészítve és erősítve egyaránt fejlődnek a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés” (Zsolnai, 2013: 72.; Zsolnai–Rác–Rác, 2015: 60–61.).

azokra a tényezőkre próbálta irányítani a figyelmet, amelyek nem voltak megragadhatók a korábbi időszakokban szinte kizárólagosan alkalmazott kognitív tesztekkel. Bowles és Gintis ezt abban a meggyőződésükben fogalmazták meg, hogy a nem-kognitív készségek, attitűdök, motivációk, személyiségvonások, amelyeket az emberek nem az oktatási rendszerben szereznek meg, szintén jelentős szerepet játszanak a munkaerőpiaci sikerességben⁷.

Fontos azonban megjegyezni, hogy – hasonlóan a legtöbb szóba jöhető meghatározáshoz – a nem-kognitív készségek fogalma sem teljesen egyértelmű és nem is övezi teljes körű konszenzus. Gutman és Schoon némileg eltérő megfogalmazásában nem-kognitív készségek alatt azokat az attitűdöket, viselkedéseket és stratégiákat érthetjük, amelyek elősegítik az iskolai, illetve munkahelyi sikerességet; így például a motivációt, a kitartást, és az önkontrollt. A nem-kognitív jelző kifejezi a hagyományosan mért kognitív, iskolai eredményesség szempontjából elsődlegesnek tartott készségektől való elkülönítést (Gutman–Schoon, 2013: 4.).

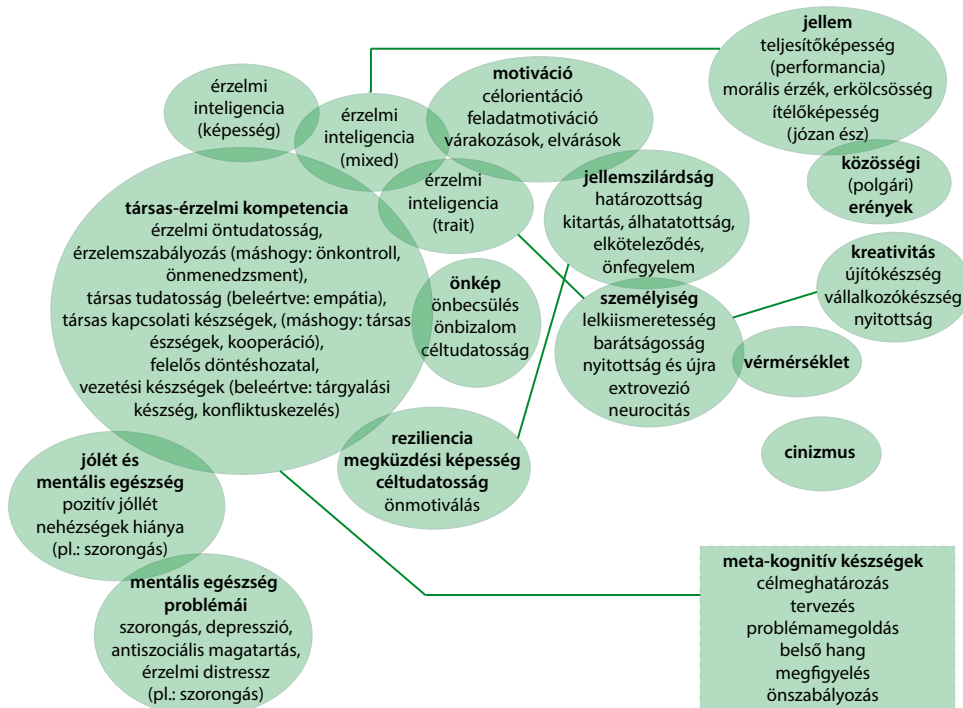
Gutman és Schoon egy 2013-as összefoglalásukban kifejezetten a gyerekekre és fiatalokra irányuló SEL programok lehetséges hatásterületeivel, mérési lehetőségeivel, illetve későbbi kimeneteivel foglalkoztak. A nem-kognitív készségek tágabb ernyőfogalmán belül nyolc kulcskompetenciát azonosítottak: 1. Önkép 2. Motiváció 3. Kitartás 4. Önfegyelem 5. Metakognitív stratégiák 6. Társas kompetenciák 7. Reziliencia (rugalmasság) és megküzdés 8. Kreativitás (Gutman–Schoon, 2013: 7.)

Jelenleg azonban a nem-kognitív készségek körében értelmezhető készségek vagy személyiségvonások, mint például a „szociális készségek”, „önbizalom” vagy „érzelmi intelligencia” – szemben az iskolai teljesítménnyel, amely kétségtelenül jól körvonalazott, régre visszanyúló hagyományokkal és kipróbált mérőeszközökkel rendelkező kutatási terület –, fogalmilag sokkal kevésbé tisztán definiáltak és megértett részterületek (Wigelsworth et al., 2017b: 4). Az alkalmazott fogalmak felderítését és tisztázását célzó munkáikban Wigelsworth és munkatársai (2017; 2017b) a SPECTRUM mozaikszó⁸ alatt próbálták összegezni azokat a területeket és alterületeket, amelyek a szakirodalomban szoros összefüggést mutatnak egymással, és amelyeket korábban Gutman és Schoon a nem-kognitív készségek címke alatt tárgyalt. Wigelsworth és munkatársai a potenciálisan összekapcsolódó nemzetközi szakirodalom alapján először megkíséreltek létrehozni egy fogalmi térképet (Wigelsworth et al., 2017), amely jó iránytűt biztosít a területet jellemző fogalmi kuszaságban történő eligazodáshoz. Ebben a munkájukban a fő területek és kapcsolódási pontjaik azonosítását tűzték ki célul és az 1. ábrában foglalták össze eredményeiket.

⁷ Ezt több frissebb kutatás is alátámasztja: pl. Farkas, 2003; Heckman et al., 2006.

⁸ Social, Psychological, Emotional, Concepts of self, and Resilience: Understanding and Measurement

1. ábra: A nem-kognitív készségek ernyőfogalma alá sorolható hatásterületek⁹



Forrás: Wigelsworth et al., 2017: 5

Mint az 1. ábrán is jól látszik, nagyszámú, egymással közelebbi-távolabbi rokonságban álló fogalom¹⁰ azonosítható a nemzetközi szakirodalomban, amelyek sok tekintetben átfedésben¹¹ is állnak egymással. Ez az átfedés egyrészt szubsztantív jellegű, mivel a különböző nem-kognitív tényezők nyilvánvalóan egymástól sem függetlenek, másrészt esetleges, mivel sok esetben csak a túl laza definíciókból fakad. Emellett az is igaz, hogy egyes jellemzőknek, jellemvonások-

⁹ A buborékok nagysága az eredeti ábra arányait tükrözi, ahol nincs kapcsolatban sem a fogalom jelentőségével, sem a szakirodalomban való előfordulások számával, hanem csak a kitöltő szöveg kívánta hely határozza meg. A pontozott vonalak jelentős azonosságot jeleznek (Wigelsworth et al., 2017: 4).

¹⁰ Ezek tartalmának értelmezéséhez lásd Wigelsworth et al., 2017: 11-15.

¹¹ A reziliencia önmagában is összetett fogalom, amely olyan rugalmas alkalmazkodóképességként értelmezhető, amely segíti az akár súlyos nehézségek ellenére történő boldogulást, illetve lehetővé teszi a változásokkal való adaptív megküzdést (Homoki–Czinderi, 2015; Kiss et al., 2015; Pikó–Hamvai, 2012; Masten, 2001, 2007; Chicetti-Cohen 2006; Rosen et al. 2010). A rezilienciát befolyásoló tényezők közül kiemelhetők a kognitív képességek, az önfegyelem, a pozitív énkép, a motiváció, az empátia, a problémamegoldó képesség, az éhhatékony viselkedés, valamint a támogató társas kapcsolatok (család, felnőttek, kortársak, iskola stb.) szerepe, amelyeket így mind a rizikófaktorok, mind pedig a potenciális beavatkozási területek között számításba kell venni. (vö. Homoki, 2014: 313-318.; Homoki, 2014b: 50-51.) A rezilienciával szoros kapcsolatban álló coping, azaz megbirkózási-megküzdési készség – vagyis „az egyén külső és belső erőinek mozgósítása” valamilyen probléma kezelésének érdekében (Lazarus–Folkman, 1984, idézi: Pikó–Hamvai, 2012: 24.)

nak, karakterjegyeknek és kompetenciáknak több elnevezése is közszájon forog. Végül pedig a kuszaság forrása az is, hogy több meghatározás valójában maga is „ernyőfogalom”, amely többfajta megközelítést és fogalmat fed le¹². Azt is jól szemlélteti az ábra, hogy a nem-kognitív készségek ernyőfogalma alá sorolható területek a szociális kompetenciától kezdve, a lelki egészségen át, a civil kuráziig rendkívül széles spektrumot ölelnek át. Mindebből az is következik, hogy a hatások számszerű kimutatása nem egyszerűen mérés technikai kérdés, hanem alapvetően függ attól is, hogy a kiválasztott mérőeszköz jól illeszkedik-e egy-egy program sajátos céljaihoz és a ténylegesen megvalósított fejlesztői munkához.

Ajánlott mérőeszközök

Az imént látott potenciális beavatkozási vagy hatásterületek számszerűsíthető vizsgálatára rengeteg mérőeszköz került kifejlesztésre az elmúlt évtizedek során. Ezek azonban jelentős mértékben eltérnek a megcélzott területek és alterületek (hatókör, alkalmazási terület), az érvényesség (validitás) és pontosság, valamint sok egyéb részletkérdés tekintetében. Az elmúlt bő két évtizedben szerencsére több olyan összehasonlító áttekintés is napvilágot látott a nemzetközi szakirodalomban, amelyek alapján viszonylag jól behatárolható a mérőeszközöknek egy olyan viszonylag szűkebb köre, amelyek mind tartalmi és érvényességi, mind pszichometriai jellemzőiket tekintve bizonyítottak, illetve amelyek a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjából is jól használhatónak bizonyultak. Az alábbiakban ezek megállapításait kiindulási alapul véve ismertetem a mérőeszközöknek azt a szűkebb körét, amely jelen állás szerint széles körben történő felhasználásra is nyugodt szívvel ajánlható.

A szisztematikus összehasonlító irodalomnak két viszonylag elkülönülő ágát lehet beazonosítani, amelyek részben eltérő szakirodalmi előzményekre alapoznak ugyan, de vizsgálati fókuszuk tekintetében többé-kevésbé átfedik egymást és eredményeik is azonos irányba mutatnak. Ez a két áramlat a korábban már említett két tudományterülethez, az oktatáskutatáshoz, illetve a pszichodiagnosztikához kapcsolódik. Előbbihez sorolhatjuk a Wigelsworth, Humhrey, Tsang, illetve munkatársaik, utóbbihoz pedig a Merrel, Deighton, Matson, Wilkins, Kwan, Rickwood, Darling-Churchill, Halle, Lippman, Campbell, Damary, Ruffalo, Wade, Crowe, Cordier és kollégáik által készített elemzéseket.

A mérőeszközök összehasonlító elemzése még tíz éve is szinte csak a széles körben elterjedt eszközökre korlátozódott, és a korai próbálkozások azok közül is csak néhány összevetésére vállalkoztak; így viszonylag korai elemzésben

¹² Például a metakognitív stratégiák Gutman és Schoon (2013) ismertetésében önálló területként jelennek meg, de a SPECTRUM értelmezésében ez nem-kognitív és kognitív kompetenciák közötti „híd” szerepében értelmezhető, vagy mint az előző lábjegyzetből kiderül, a reziliencia fogalmának értelmezéséhez önmagában is több olyan „építőelem” felhasználására van szükség, amelyek a SPECTRUM-térképen más területek alá vannak besorolva.

Demaray és Ruffalo (1995) hat¹³, később Merrell (2001) három¹⁴ különböző eszközt vizsgált. Az online adatbázisok és keresőprogramok elterjedésével azonban egyre szélesebb körű és egyre szisztematikusabb elemzések láthatnak napvilágot, aminek eredményeképpen ma már igen sok eszköz, igen sok szempontból való összehasonlítására és értékelésére adódott lehetőség.

E szélesebb körű összehasonlítások egyike Matson és Wilkins (2009) nevéhez fűződik. Ők összesen 48 darab releváns mérőeszköz közül válogatva, 29 olyan szociális készségekre irányuló tesztet találtak, amelyek megbízhatóságáról és validitásáról is rendelkezésre álltak adatok. Ezek értékelése után végül a szerzők ez utóbbiakat kivétel nélkül elfogadhatónak találták. Matson és Wilkins elemzésével szemben azonban kritikaként fogalmazódott meg, hogy az általuk vizsgált mérőeszközök kiválasztása nem történt elég szisztematikusan ahhoz, hogy teljes körű összehasonlításként lehessen értelmezni. Ennek ellenére Matsonék munkája iránymutatónak bizonyult és a későbbiek során Crowe és munkatársai, valamint Cordier és kollégái is ezt a munkát tekintették példaként immáron minden kétséget kizáróan szisztematikus vizsgálatukban (Crowe et al., 2011: 778.; Cordier et al., 2015: 4-5.). Cordier-ék szintén csak a szociális készségek mérését célzó eszközöket vizsgálták és összesen 56 ilyen eszközt azonosítottak a releváns szakirodalomban. Ezek közül 13 mérőeszközt találtak alkalmasnak a részletes pszichometriai összehasonlításra, amelyek közül hat „kiváló”, hat „jó”, és egy „elfogadható” minősítést kapott a szerzőktől (Cordier et al., 2015: 10, 12-17.). Humphrey valamint Wigelsworth és kollégái a gyermekek társas és érzelmi kompetenciáit vizsgáló mérőeszközökre keresve összesen 189 témába vágót találtak, amelyek közül végül 12-t minősítettek még szigorúbb összehasonlításra is érdemesnek (Humphrey et al., 2011; Wigelsworth et al., 2010; vö. Humphrey–Wigelsworth, 2016: 14).

A szociális készségek, illetve a társas és érzelmi kompetenciák mellett a lelki egészség, illetve jóllét területén alkalmazható eszközökről is készültek szisztematikus áttekintések. Ezek közül Tsang és munkatársai (2011) a gyermek és ifjúsági korcsoportok pszichoszociális jóllétének vizsgálatát állították fókuszba és szisztematikus keresésük során 17 eszközt azonosítottak, amely ennek mérését tűzte ki céljául. Ezek szigorúbb pszichometriai összevetése alapján a legjobb 5A-s osztályzatot egyetlen mérőeszköz érdemelt ki, 4A-t öt darab, 3A-t pedig három darab kapott. Megbízhatósági elemzésükben e 17 eszköz közül nyolc kapta meg a legjobb, A-s minősítést. Pár évvel később Deighton és kollégái (2014) a lelki egészség és jóllét területén keresgélve 117 darab 18 év alattiakra érvényes mérőeszközt találtak. Ezek közül szigorú pszichometriai kritériumok alapján végül 11-re szűkítették a rutin használatra ajánlhatók körét. Egy hasonló elemzésben szintén a lelki egészség kérdéskörére, de kifejezetten a 12–25 éves korosztályra fókuszálva

¹³ School Social Behavior Scales, Social Skills Rating System, Walker McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment, Waksman Social Skills Rating Scale, School Social Scales Rating Scale, Social Behavior Assessment Inventory.

¹⁴ School Social Behavior Scales, Social Skills Rating System, Walker McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment.

Kwan és Rickwood (2015) 29 megfelelő eszközt talált (vö. Wigelsworth et al., 2017: 6-7.; Humphrey–Wigelsworth (2016: 14), de ezek közül tíz csak klinikai keretek között volt használható, így csak 12 maradt, amely klinikai környezetben kívül és/vagy általános felhasználásban alkalmazható.

Végül Crowe és munkatársai a „szociális funkciók¹⁵” mérésére vonatkozóan összesen 209 különböző értékelő eszközt találtak előzetesen megadott keresési szempontjaik szerint, melyek közül különböző okok miatt 82-t kellett kizárniuk, de még így is 86 mérőeszköz felelt meg az előzetesen felállított kritériumaiknak (Crowe et al., 2011: 778.).

E szisztematikus összehasonlító elemzések alapján megállapítható, hogy a nem-kognitív készségek különböző részterületein (*I. ábra*) mindent egybevéve több száz¹⁶ „forgalomban” lévő mérőeszköz közül válogathat a hatáselemzés végrehajtását fontolgató szakember. Továbbá az is bizonyos, hogy hasonlóan magukhoz a részterületeket jelző fogalmakhoz, sok esetben maguk a mérőeszközök is átfedésben állnak egymással.

Az alábbiakban táblázatos formában foglalom össze azt a 37-et, amelyet az imént hivatkozott szerzők megfelelőnek ítélték, és amely így a mai állás szerint bizonyosan az ajánlható kategóriába sorolható¹⁷. A következő négy táblázatban a mérőeszközök életkori alkalmazhatóság szerint tagolva láthatók, különbséget téve a tágabb és a szűkebb életkori határok között érvényes eszközök között. A táblázatokban összefoglalom azokat a legfontosabb és legalapvetőbb információkat, amelyek segíthetik a hatáselemzést megvalósítani szándékozó szakembereket a kezdeti tájékozódásban. Azokban az esetekben, amikor az összehasonlító tanulmány szerzője valamely információt nem közölt, megpróbáltam kiegészíteni a SPECTRUM honlapján¹⁸ található leírásokból, illetve amennyiben lehetőségem nyílt rá, akkor a mérőeszköz eredeti ismertetője alapján egészítettem ki a kérdéses helyeket. Sajnálatos módon itt-ott még így is maradtak hiányzó részletek, amelyeket kérdőjellel jelöltem.

¹⁵ A szociális funkciók fogalma meglehetősen hasonló a nem-kognitív készségek fogalmához (vö.: Crowe et al., 2011: 768–769.).

¹⁶ 2018. augusztus végén (08. 26.) csak a SPECTRUM honlapján 468 db mérőeszköz volt felsorolva.

¹⁷ A kiválasztás feltétele, hogy legalább egy szisztematikus összehasonlító tanulmányban megfelelőnek bizonyuljon.

¹⁸ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/evaluating-projects/measuring-essential-skills/spectrum-database/>

1. táblázat: A nem-kognitív készségek méréséhez ajánlható eszközök: 1,5–21 éves kor között¹⁹

Mézőeszköz	Életrkori alkalmazhatóság	<= 5	6-14	15-17	>= 18	Magyar nyelven	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdezés hossza	Rövid leírás	Forrás
ASEBA – Achenbach System of Empirically Based Assessment	1,5-18; self-report: 11-18	I	I	I	N	nem	van	Sz./T/Ő	105-120	15 perc	externalizáció, internalizáció, szorongás, depresszió, visszahúzóódás, szomatizáció, társas kapcsolatok zavarai, gondolkodási problémák, figyelemzavar, szabálysértő magatartás	Deighton et al., 2014
CBCL – Child Behavior Check List	1,5-5 év; 6-20 év; szülői és tanári változat 6-18 év, önkítöltő változat 11-18 év	I	I	I	N	igen	van	Sz./T	118	15-20 perc	társas és érzelmi viselkedés, szorongás, depresszió, szomatizáció, kapcsolati, gondolkodási, figyelem problémák, szabálysértő, agresszív magatartás	Kwan – Rckwood, 2015
SSIS – Social Skills Improvement System / SSRS – Social Skills Rating System	3-18 év	I	I	I	N	nem	van	Sz./T/Ő	75-83	10-25 perc	társas és érzelmi kompetencia, externalizáció, internalizáció, kognitív kompetenciák, hiperaktivitás, terrorizálás, kommunikáció, együttműködés, érdekvényesítés, felelősségvállalás, elköteleződés, önfegyelem,	Humphrey et al., 2011
HoNOSCA – Health of the National Outcome Scale for Children and Adolescents	3-18; self-report 13-18	I	I	I	N	nem	van	Sz./Ő/K	13+2	5 perc	bomlasztó magatartás, túlmozgás, önsértés, kábítószer-használat, hallucinációk, érzékszálódások, társas kapcsolatok, kognitív készségek,	Deighton et al., 2014

¹⁹ Rövidítések: I – igen; N – nem; Sz – szülői; T – tanári; Ö – önkítöltő;

Mérőeszköz	Életkori alkalmazhatóság	<= 5	6-14	15-17	>= 18	Magyar nyelven	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdés hossza	Rövid leírás	Forrás
SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire	4-16 év, 11-17 év	I	I	I	N	igen	nincs	Sz / T / Ö	25	5 perc	társas és érzelmi kompetencia, externalizáció, internalizáció, lelki egészség és jólét, magatartásproblémák, érzelmi tünetek, társas kapcsolatok, proszociális viselkedés, hiperaktivitás	Deighton et al., 2014 / Tsang et al., 2011 / Kwan – Rckwood, 2015
YOO – Youth Outcome Questionnaire	4-17 év, self-report: 12-18 év	I	I	I	N	nem	nincs	Sz / Ö	30-64	?	intrapersonális diszstressz, szomatizáció, társas kapcsolatok, viselkedési diszfunkciók	Deighton et al., 2014
CSI – Child Symptom Inventories	4-18 év	I	I	I	N	nem	van	Sz / T / Ö	77-108	?	ADHD, oppozíciós zavar (ODD), magatartásproblémák, generalizált szorongásos zavar (GAD), obszesszív-kompulzív zavar (kényszerbetegség (OCD)), főbiák, súlyos depresszív zavar (klinikai depresszió)	Deighton et al., 2014
DANVA – Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy (DANVA-2)	4-18 év	I	I	I	N	nem	?	Ö	16-32	30 perc	társas és érzelmi fejlettség	Humphrey et al., 2011
HCSBS – Home and Community Social Behavior Scales	4-18 év	I	I	I	N	nem	van	Sz	64	?	társas és érzelmi kompetencia, anti-szociális viselkedés, társas kapcsolatok, önmenedzselés, alárendelődés	Cordier et al., 2015

Mérőszköz	Életkori alkalmazhatóság	<= 5	6-14	15-17	>= 18	Magyar nyelven	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdés hossza	Rövid leírás	Forrás
MESSY – Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters	4-18 év	I	I	I	N	nem	nincs	Ö / T	62-64	10-25 perc	társas és érzelmi kompetencia, lelki egészség és jóllét, indokolatlan magabiztoság, önteltség, indulatosság, féltékenység, visszahúzóds	Humphrey et al., 2011
MESSY-II – Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters-II	4-18 év	I	I	I	N	nem	van	Sz / T / Ö	64	15 perc	társas és érzelmi kompetencia, elfogadott és nem megfelelő viselkedés, lelki egészség és jóllét, indokolatlan magabiztoság, önteltség, indulatosság, féltékenység, barátságatlanság, ellenségesség, visszahúzóds	Cordier et al., 2015
BASC-2 – Behavior Assessment System for Children, Second Edition	2-21 év	I	I	I	I	nem	van	Sz / T / Ö	100-160	10-20 perc	társas készségek, magatartásp problémák, szomatizáció, szorongás, depresszió, hiperaktivitás, agresszió, figyelemzavar, tanulási nehézség, visszahúzóds, alkalmazkodóképesség, vezetési képesség	Kwan – Rckwood, 2015
BASC – Behavior Assessment System for Children	2-21 év	I	I	I	I	nem	van	Sz / T / Ö	100-185	10-30 perc	társas készségek, magatartásp problémák, szomatizáció, szorongás, depresszió, hiperaktivitás, agresszió, figyelemzavar, tanulási nehézség, visszahúzóds, alkalmazkodóképesség, vezetési képesség	Deighton et al., 2014

2. táblázat: A nem-kognitív készségek méréséhez ajánlható eszközök: 5–17 éves kor között

Mérészköz	Életkori alkalmazhatóság	<= 5 Éves	6-14 éves	15-17 éves	>= 18 éves	Magyar nyelven	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdés hossza	Rövid leírás	Forrás
PTM-R – Prosocial Tendencies Measure– Revised	11-18 év	N	I	I	N	nem	?	Ö	25	30 perc	proszociális, altruista viselkedés	Humphrey et al., 2011
BERS-2 – Behavioral and Emotional Rating Scale 2	5-18 év	N	I	I	N	nem	van	Sz / T / Ö	52	10 perc	családi elköteleződés, bevonódás, iskolai funkcionáltság, intraperszonális erősségek, interperszonális erősségek, érzelmi erősségek	Deighton et al., 2014 / Tsang et al., 2011
CHQ – Child Health Questionnaire	5-18, self-report: 10+ év	N	I	I	N	nem	nincs	Sz / Ö	28-87	?	lelki egészség, viselkedés, önbecsülés, általános egészségkép, testi fájdalom, pszichés funkcionáltság	Deighton et al., 2014
PSC – Pediatric Symptom Checklist	4-18 év	N	I	I	N	nem	nincs	Sz	36 / 17	?	érzelmi és magatartási problémák (egydimenziós értékelőesköz)	Deighton et al., 2014
W-SSRS – Waksman Social Skills Rating Scale	6-18 év	N	I	I	N	nem	nincs	T	21	?	társas és érzelmi kompetencia, agresszivitás, passzivitás	Demaray – Ruffalo, 1995
W – M (SSCSA) – Walker McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment	7-12 év / 6-18 év	N	I	I	N	nem	?	T	43-53	5 perc	társas és érzelmi kompetencia, tanár-preferált társas viselkedés, kortársak által preferált társas viselkedés, iskolai alkalmazkodás, önfegyelem, empátia	Crowe et al., 2011

Mérőszköz	Életkori alkalmazhatóság	<= 5 Éves	6-14 éves	15-17 éves	>= 18 éves	Magyar nyelven	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdés hossza	Rövid leírás	Forrás
AFARS - Affect and Arousal Scale	7-18 év	N	I	I	N	nem	?	Ö	27	?	lelki egészség és jóllét, negatív és pozitív affektívítás, fokozott készenlét	Tsang et al., 2011
BYI – Beck Youth Inventories	7-18 év	N	I	I	N	nem	van	Ö	5*20	5*5 perc	depresszió, szorongás, indulat-harag, bomlasztó magatartás, önkép	Deighton et al., 2014
EQI:YV – Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version	7-18 év	N	I	I	N	nem	?	Ö	60 (30)	20-25 (10-15) perc	érzelmi intelligencia, alkalmazkodóképesség, stressz-menedzsment, általános kedélyállapot, inkonzisztencia index	Humphrey et al., 2011
KIDSCREEN-52/ Kidscreen	8-18 év	N	I	I	N	nem	részben	Ö	52	?	mentális jóllét, társas kapcsolatok, fizikai jóllét, kedélyállapot, önkép, érzelmek, önállóság, családi élet, iskolai környezet, társas elfogadottság, iskolai bántalmazás	Deighton et al., 2014 / Kwan – Rckwood, 2015
,K10 (Kidscreen 10)	12-25 év	N	I	I	I	nem	van	Ö	10	5 perc	szubjektív egészség és jóllét átfogó egydimenziós mérőszköze	Kwan – Rckwood, 2015
DES-IV – Differential Emotions Scale	7-x év	N	I	I	I	nem	?	Ö	36 / 17	10-15 perc	pozitív és negatív érzelmek (öröm, élvezet, féltékenység, undor, harag, szégyen, büntudat, félelem, öngyűlölet)	Humphrey et al., 2011

3. táblázat: A nem-kognitív készségek méréséhez ajánlható eszközök: 6–14 éves kor között

Mérőeszköz	Életkori alkalmazhatóság	<= 5 éves	6-14 éves	15-17 éves	>= 18 éves	Nyelv	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdés hossza	Rövid leírás	Forrás
EBS - Emotional Behavior Scale	11-15 év	N	I	N	N	nem	nincs	Ö	65	?	társas és érzelmi kompetencia, lelki egészség és jóllét, önbecsülés, társas szorongás, rosszindulatú agresszió	Tsang et al., 2011
CRS – Child Rating Scale	5-13 év	N	I	N	N	nem	?	Sz / T / Ö	18-38	10-20 perc	társas kapcsolatok, szabálykövetés, kiélés (acting out), szorongás, visszahúzódság, magabiztoság, féltékenység, frusztráció tolerancia, feladatorientáció	Humphrey et al., 2011
ERC – Emotion Regulation Checklist	6-12 év	N	I	N	N	nem	?	Sz / T	24	10 perc	negativitás, érzelmi szabályozás	Humphrey et al., 2011
SCI – Social Competence Inventory	7-10 év	N	I	N	N	nem	nincs	Sz / T	25 / 29	?	társas-, érzelmi kompetencia, proszociális orientáció, társas kezdeményezőkészség	Crowe et al., 2011
CABS – Child Assertive Behaviour Scale	8-12 év	N	I	N	N	nem	?	Sz / T / Ö	27	10-15 perc	ön tudatosság, passzivitás, agresszivitás	Humphrey et al., 2011
PANAS – C-Positive and Negative Affect Scale	8-14 év	N	I	N	N	nem	nincs	Sz / Ö	20 / 27	?	lelki egészség és jóllét, negatív és pozitív affektívitás	Tsang et al., 2011
SSBS-2 – School Social Behavior Scales-2 / SSBS – School Social Behavior Scales	14-18	N	N	I	N	nem	van	T	32+33	10 perc	társas és érzelmi kompetencia, anti-szociális magatartás, társas kapcsolatok, önmenedzsmnt, engedékenység, iskolai magatartás	Cordier et al., 2015

4. táblázat: A nem-kognitív készségek méréséhez ajánlható eszközök: 9 éves kor alatt

Mérőszköz	Életkori alkalmazhatóság	<= 5 éves	6-14 éves	15-17 éves	>= 18 éves	Nyelv	Költség	Kérdőív típusa	Kérdőív hossza	Kérdézés hossza	Rövid leírás	Forrás
ITSEA – Infant Toddler Social Emotional Assessment	12-48 hónap	I	N	N	N	nem	nincs	Sz	166/60	10 / 20-30 perc	externalizáció, internalizáció, diszreguláció, társas kapcsolatok, atipikus magatartások, viselkedési-, alkalmazkodási zavarok	Halle – Darling-Churchil, 2016
DECA / DECA-C – Devereux Early Childhood Assessment Clinical Form	2-6	I	N	N	N	nem	van	Sz/T	62	15 perc	érzelmi intelligencia (mixed, trait), társas-, érzelmi kompetencia, reziliencia, kezdeményezőkézség, alkudozás, önfigyelem, társas kapcsolatok, elköteleződés, magatartás	Tsang et al., 2011
SCBE – Social Competence and Behavior Evaluation Scale	2,5-6,5 év	I	N	N	N	nem	?	Sz/T	80 (30)	15 perc	társas kompetencia, externalizáció, internalizáció, alkalmazkodóképesség, lehangoltság-vírámság, szorongás-magabiztosság, indulat-tolerancia, izoláltság-integráció, agresszivitás, nyugaltság, egoizmus-proszocialitás, ellenkezés-együttműködés, függés-önállóság	Humphrey et al., 2011
PKBS-2 – Preschool and Kindergarten Behaviour Scales-2	3-6 év	I	N	N	N	nem	nincs	Sz/T	76	12 perc	társas és érzelmi kompetencia, externalizáció, internalizáció, társas kapcsolatok, együttműködés, ön-állóság, problémás magatartások, egoizmus, lobbánékonyság, figyelmi problémák, túlmozgás, visszahúzóds, szorongás, szomatizáció	Humphrey et al., 2011
ACES – Assessment of Children's Emotion Skills	4-8 év	I	N	N	N	nem	?	0	56	10-25 perc	érzelemfelismerés (indulatok, harag, öröm, szomorúság)	Humphrey et al., 2011

Az ábrán látható szempontok két csoportba sorolhatók: egyrészt a mérőeszköz pszichometriai jellemzői, másrészt a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjai között kell megtalálni az optimumot. A fenti táblázatokban felsorolt mérőeszközök pszichometriai jellemzőiket tekintve mind az érvényesség, mind a megbízhatóság szempontjából megfelelőek, hiszen ez volt kiválasztásuk egyik legfontosabb szempontja. Erről az oldalról tehát legfőképpen azt érdemes mérlegelni, hogy azon a területen mérik-e a lehetséges hatásokat, amelyre a fejlesztő tevékenység irányul, illetve azt, hogy mely életkori csoportoknál alkalmazhatók. Ehhez a fenti táblázatok rövid leírásai, illetve az életkori alkalmazhatóság oszlopai segítséget nyújtanak, ugyanakkor a végső döntést csak egy-egy konkrét program céljainak, illetve tényleges tevékenységeinek ismeretében lehet meghozni.

A gyakorlati alkalmazhatóság szempontjából nyilvánvalóan egyszerűbb a kiválasztás, hiszen minél olcsóbb, rövidebb, illetve minél több válaszadó esetében és könnyebben használható egy mérőeszköz, annál vonzóbb a hatáselemzést megrendelő, illetve megvalósító szakemberek számára. Azonban sajnálatos módon ezek között akad egy olyan szempont, amely a Magyarországon történő felhasználást erősen korlátozza és emiatt jelen állapot szerint igencsak leszűkíti a választási lehetőségek körét. A táblázatokban szereplő mérőeszközök közül magyar nyelven mindössze kettő elérhető: a Képességek és nehézségek (SDQ), illetve a Gyermekviselkedési (CBCL) kérdőív. Ez azt jelenti, hogy a korábban hivatkozott megbízhatósági és érvényességi vizsgálatok csak e kettő mérőeszköz esetében tekinthetők a magyar változat esetében is igazoltnak. E két mérőeszköz nyilvánvalóan nem fedi le a nem-kognitív készségek ernyőfogalma alatt az *1. ábrán* bemutatott összes területet, azonban sok esetben ezek is elegendők lehetnek egy-egy konkrét program eredményeinek vagy akár csak részeredményeinek felméréséhez és bemutatásához.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott mérőeszközök és kiválasztási szempontok, illetve a nem-kognitív készségek ernyőfogalma alá besorolható különböző alterületek együttes mérlegelése és gondos összehangolása szilárd alapot biztosíthat a közösségi alapú szociálpolitikai célzatú fejlesztőprogramok hatáselemzéséhez.

Az ilyen programok hatáselemzése nem csak tudományos eredmények bővítése miatt fontos, és nem csak azért, mert a finanszírozók részéről egyre többször és egyre nagyobb kényszerítő erővel merül fel az igény a felhasznált anyagi források elvárásainak megfelelő hasznosulásának bizonyítására. Ezeknél a szempontoknál talán még fontosabb, hogy a hatáselemzések eredményei visszajelzésül szolgálhatnak a fejlesztő tevékenységeket megvalósító szociális szakemberek számára is arról, hogy az általuk alkalmazott módszerek és technikák valóban elérik-e a megcélzott eredményeket vagy pedig átgondolásra, módosításra szorulnak.

Egy-egy konkrét fejlesztő program hatásainak számszerű kimutatása ugyanakkor nem egyszerűen mérés technikai kérdés. A megfelelő hatáselemzéshez nélkülözhetetlen, hogy alapoktól átgondolásra kerüljenek a kitűzött célok és az azok megvalósítását szolgáló eszközök és módszerek. Az eredmények kimutatása ugyanis csak akkor lehetséges, ha a kiválasztandó mérőeszköz jól illeszkedik a konkrét programhoz. Így pedig nem csak a hatáselemzés eredményei lehetnek rendkívül hasznosak a tervezők és megvalósítók számára, hanem már önmagában az a gondolkodási folyamat is, amely során megkísérlik összekapcsolni a célokat és tevékenységeket azokkal a nem-kognitív készségek fogalma alá sorolható hatásterületekkel, amelyek e tanulmányban is ábrázolásra kerültek.

Az e tanulmányban ismertetett 37 viszonylag egyszerűen használható, kérdőív típusú mérőeszköz a hivatkozott nemzetközi szakirodalom alapján biztos kiindulási alapot nyújthat a közösségi szemléletű – implicite vagy explicite nem-kognitív területek fejlesztését célzó – szociálpolitikai jellegű kezdeményezések hatásának méréséhez. Ugyanakkor ezek közül egyelőre csak két mérőeszköz érhető el magyar nyelven is. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a többi felsorolt kérdőív, illetve mérőskála hazai alkalmazása ne lenne lehetséges, sőt kívánatos. Sokkal inkább arra hívja fel a figyelmet, hogy mennyi lehetőség, illetve teendő áll még a hazai – állami, civil, vagy akár egyházi alkalmazásban álló – szociális szakemberek előtt, amennyiben erőfeszítéseket kívánnak tenni más tudományágak előremutató módszereinek átültetésére és rutinszerű alkalmazására a szociálpolitika területén is.

Irodalom

- Balás Gábor – Baranyai Zsolt – Herczeg Bálint – Jakab Gábor (2016): *Biztos Kezdet program hatásvizsgálata – Értékelés és hatásvizsgálati zárójelentés*, HÉTFA Kutatóintézet, Budapest
- Benedek Gabriella (2016): A LEAP a magyarországi közösségfejlesztésben – Mit kínál a LEAP mint szemlélet- és keretrendszer a hazai közösségfejlesztésnek, közösségfejlesztőknek? (Kivonat az összefoglaló tanulmányból), *Parola*, 2016/2
- Blake, Andy S. – Walzer, Norman (2013) Measuring community development: what have we learned?, *Community Development*, 2013 Vol. 44, No. 5, 534–550.
- Bowles, S. – Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America* (Vol. 75). New York: Basic Books.
- Campbell, Susan B. – Denhamb, D – Susanne A. – Howarth, Grace Z. – Jones, Stephanie M. – Whittaker, Jessica Vick – Williford, Amanda P. – Willoughby, Michael T. – Yudron, Monica – Darling-Churchill, Kristen (2016): Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and

- recommendations, *Journal of Applied Developmental Psychology* 45 (2016) 19–41. KJ: László! Ezt nem inkább et al.-lal kellene?
- Carter, A. S. – Briggs-Gowan, M. J. – Davis, N. O. (2004): Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109–134.
- Cicchetti, D. – Cohen, D. J. (eds.) (2006): *Developmental Psychopathology*. Volume 3: Risk, Disorders and Adaptation. Hoboken. John Wiley & Sons
- Cordier, R. – Speyer, R. – Chen, Y-W. – Wilkes-Gillan, S. – Brown, T. – Bourke-Taylor, H. (2015): Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A *Systematic Review*. PLoS ONE 10(7): e0132299.
- Craig, Gary (2002): Towards the Measurement of Empowerment: The Evaluation of Community Development, *Community Development*, 2002. vol.33. No.1, 124–146.
- Crowe, L. M. – Beauchamp, M.-H. – Catroppa, C. – Anderson, V. (2011): Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010, *Clinical Psychology Review* 31 (2011) 767–785.
- Deighton, J. – Croudace, T. – Fonagy, P. – Brown, J. – Patalay, P. – Wolpert, M. (2014): Measuring mental health and wellbeing outcomes for children and adolescents to inform practice and policy: a review of child self-report measures. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8, 14–28.
- Darling-Churchill, Kristen E. – Lippman, Laura (2016): Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement, *Journal of Applied Developmental Psychology* 45 (2016) 1–7.
- Demaray, Michelle K. – Ruffalo, Stacey L. – Carlson, C John – Busse, R. T. – Olson, Amy E. – McManus, Susan M. – Leventhal, Amy (1995): Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales, *School Psychology Review* Volume 24, No. 4, 1995, pp. 648–671.
- Dvorsky, M. – Girio-Herrera, E. – Owens, J. S. (2014): School-based screening for mental health in early childhood. In: Weist, M. D. (ed.): *Handbook of school mental health* (pp. 297–310). New York, NY: Springer.
- Elias, M. J. – Zins, J. E. – Weissberg, R. P. – Frey, K. S. – Greenberg, M. T. – Haynes, N. M. – Kessler, R. – Schwab-Stone, M. E. – Shriver, T. P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. a kérdés u.a.
- Halle, Tamara G. – Darling-Churchill, Kristen E. (2016): Review of measures of social and emotional development, *Journal of Applied Developmental Psychology* 45 (2016) 8–18.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006): The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.

- Homoki Andrea – Czinderi Kristóf (2015): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben, *Esély*, 2015/6. 61–81.
- Homoki Andrea (2014): A gyermekvédelmi szempontú reziliencia kutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek, In: *Jó szülő-e az állam? A corporate parenting terminus gyakorlatban való megjelenése* (szerk: Rácz Andrea), Rubeus Egyesület, Budapest, 312–326.
- Homoki Andrea (2014b): Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai, In: *Régió és oktatás IX. – Határtalan oktatás-kutatás – Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (Szerk. Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán), Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary)
- Husz Ildikó (2016): A kistérségi komplex gyerekesély program tervezésének és megvalósításának külső környezete, In: Husz I. (szerk): *Gyerekesélyek a végeken II.*, MTA TK, Budapest
- Husz Ildikó – Kiss Márta – Vastagh Zoltán – Zeller Eszter (2016): A komplex kistérségi gyerekesély programok tervezése és megvalósítása, a tevékenységek illeszkedése a „Legyen Jobb a Gyerekeknek” Nemzeti Stratégiához, In: Husz I. (szerk): *Gyerekesélyek a végeken II.*, MTA TK, Budapest
- Farkas, G. (2003): Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29(2003), 541–62.
- Farkas Gabriella (2016a): Közösségi szolgáltatás – közösségi működtetés kistelepüléseken. A Közösségfejlesztők Egyesülete NCTA programjának 33 hónapja, *Parola* 2016/2
- Farkas Gabriella (2016b): Közösség – tervezés – tanulás – eredmény (Összefoglaló a projektzáró tanácskozásról), *Parola*, 2016/2
- Farkas Zsombor – Kóródi Miklós – Kósa Eszter (2014): *Áttekintés a szegénységben élők társadalmi befogadását célzó fejlesztésekről*, Autonómia Alapítvány / Közösségfejlesztők Egyesülete / Lechner Lajos Tudásközpont / Szociális Szakmai Szövetség, Budapest
- Fazekas Károly (2017): Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon, Budapest *Munkagazdaságtani Füzetek*, BWP 2017/9, MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest
- Glover, T. – Albers, C. (2007): Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45.
- Gutman, L. M. – Schoon, I. (2013): *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London, United Kingdom: University of London / Education Endowment Foundation
- Humphrey, N. – Kalambouka, A. – Wigelsworth, M. – Lendrum, A. – Deighton, J. – Wolpert, M. (2011): Measures of social and emotional skills for children and young people. *A systematic review. Educational and Psychological Measurement*, 71, 617–637.

- Humphrey, Neil – Wigelsworth, Michael (2016): Making the case for universal school-based mental health screening. *Emotional and Behavioural Difficulties* [invited article], 21, 22–42.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008a): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. Kutatási összefoglaló. Educatio Kht., Budapest
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008b): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio*, 2008/IV.
- Kiss Enikő Csilla – Vajda Dóra – Káplár Mátyás – Csókási Krisztina – Hargitai Rita – Nagy László (2015): A 25-ites Connor–Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 16 (2015) 1, 93–113.
- Kiss Márta (2018): A fenntarthatóság dilemmái a hátrányos helyzetű térségekben. *Magyar Tudomány* (3). Tematikus összeállítás a fenntarthatóság társadalomtudományi megközelítésében. pp. 331–341.
- Kwan, B. – Rickwood, D. (2015): A systematic review of mental health outcome measures for young people aged 12 to 25 years. *BMC Psychiatry*, 15, 279–298.
- Lazarus, R. – Folkman, S. (1984): *Stress appraisal and coping*. Springer, New York.
- Masten, Ann S. (2001) Ordinary Magic – Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, Vol. 56, No. 3. (2001. március), 227–238.
- Masten, Ann S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the forth wave rises. *Development and Psychopatology*, 19. 921–930.
- Matson, Johnny L. – Wilkins, Jonathan (2009): Psychometric testing methods for children's social skills, *Research in Developmental Disabilities* 30 (2009) 249–274.
- Merrell, Kenneth W. (2001): Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3–18.
- Molnár Aranka – Peták Péter – Vercseg Ilona (2014): *Közösségi lehetőségek a mélyszegénység elleni küzdelemben – Önszerveződés és szakmai együttműködés, Autonómia Alapítvány / Közösségfejlesztők Egyesülete / Lechner Lajos Tudásközpont / Szociális Szakmai Szövetség*, Budapest
- Nikitscher Péter – Széll Krisztián (2015): A kistérségi gyerekesély program és az általános iskolai oktatás teljesítményének összefüggése. MTA TK *Gyerekesély Műhelytanulmányok* 2015/3.
- Pikó Bettina – Hamvai Csaba (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban, *Iskolakultúra*, 2012/9., 24–33.
- Rosen, Jeffrey A. et al. (2010): *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC, USA: RTI Press Book.
- Shin Ann, J. – Cooney, T. M. (2006): Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships

- across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30. 410–421.
- Surányi Éva – Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában, *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, BWP – 2010/1, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, BCE Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest
- Tsang, K. L. V. – Wong, P. Y. H. – Lo, S. K. (2011): Assessing psychosocial well-being of adolescents: a systematic review of measuring instrument, *Child Care Health and Development*, December 2011, 38(5):629–46.
- Van der Zee, K. – Thijs, M. – Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. 103–125.
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (1998): *Közösségfejlesztés*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- Vercseg Ilona (2002): Eredményesség és mérhetőség a közösségfejlesztésben, *Parola* 2002/3
- Vercseg Ilona (2004): *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak* (Módszer-tani füzet), Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest
- Walker, Robert (2001): Great expectations: can social science evaluate New Labour's policies?, *Evaluation*, July, 2001. 7(3): 305–330.
- Wigelsworth, M. – Humphrey, N. – Kalambouka, A. – Lendrum, A. (2010): A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26, 173–186.
- Wigelsworth, Michael – Humphrey, Neil – Stephens, Emma (2017): *Social, Psychological, Emotional, Concepts of self, and Resilience outcomes: Understanding and Measurement (SPECTRUM) A brief report of a conceptual mapping exercise*, Manchester, United Kingdom: University of Manchester / Education Endowment Foundation, pp 27.
- Wigelsworth, Michael – Humphrey, Neil – Black, Louise – Symes, Wendy – Frearson, Kirsty – Ashworth, Emma – Petersen, Kim – McCaldin, Tamsin – Runacres, Jess – Demkowicz, Ola – Pert, Kirsty – Tronsco, Patricio – Anders, Louise (2017b): *Social, Psychological, Emotional, Concepts of self, and Resilience outcomes: Understanding and Measurement (SPECTRUM) A brief guide to the selection, use, and interpretation of SPECTRUM measures*, Manchester, United Kingdom: University of Manchester / Education Endowment Foundation, pp 23. a kérdés u.a
- Zaslow, M. – Halle, T. – Martin, L. – Cabrera, N. – Calkins, J. – Pitzer, L. – Margie, N. G. (2006): Child outcomemeasures in the study of child care quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577–610.
- Zins, J. E. (2001): Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *The Journal of Primary Prevention*, 21./4. 441–446.

- Zins, J. E. – Elias, M. J. (2006): Social and emotional learning. In: Bear, G. G. – Minke, K. M. (ed.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. 1–13.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban, *Iskolakultúra Online*, 2, (2008) 119–140. https://www.researchgate.net/publication/255657264_A_szocialis_keszsegek_fejlodeses_es_fejlesztese_gyermekkorban
- Zsolnai Anikó (2011): A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In: Csapó Benő – Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 83–104.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest. 55–77.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2015) *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/szocialis_kompetenciak_tartalmi_keret.pdf
- Zsolnai Anikó – Rácz Anna – Rácz Kata (2015) Szociális és érzelmi tanulás az iskolában, *Iskolakultúra*, 25. évf., 2015/10. szám, 59–68.