# 3. SADAĻA

**MĀCĪŠANA PAR RAKSTURU: MĀCĪBU PROGRAMMAS STRATĒĢIJU UN AKTIVITĀŠU NOVĒRTĒŠANAS PERSPEKTĪVAS**

Šī sadaļa sākas ar vispārīgu pārskatu par pašvērtēšanas metožu un instrumentu būtību un izmantošanu. Tajā aplūkotas dažādas pieejas un metodes, ko var izmantot, lai izvērtētu formālu un neformālu mācību programmu iestrādes, stratēģijas un aktivitātes, kas paredzētas rakstura attīstīšanai. Šajā sadaļā ir apakšsadaļas ar informāciju par aptauju un pašnovērtēšanas skalu izmantošanu, stundu novērojumiem, grupu intervijām un dilemmām.

Katra apakšsadaļa sniedz skatījumu uz dažādām metodēm, ko skolas var izmantot, lai veiktu rakstura izglītības mācību programmas stratēģiju un aktivitāšu pašvērtēšanu. Apakšsadaļu autori ir cilvēki ar pieredzi konkrētās metodes izmantošanā. Ir svarīgi, ka skolas pielāgo šīs metodes un ieteiktos rīkus atbilstoši savām vajadzībām un kontekstam.

**APAKŠSADAĻAS**

3.1. Novērtēšanas plānošana

3.2. Aptaujas

3.3. Morālās dilemmas

3.4. Novērojumi

3.5. Intervijas

3.6. Rakstura izglītības mācībstundu novērtēšana

## 3.1. NOVĒRTĒŠANAS PLĀNOŠANA

Šeit sniegts vispārīgs pārskats par to, kas jāapsver, izstrādājot rakstura izglītības aktivitāšu vai intervences novērtēšanu, parādot, cik nozīmīga ir izpratne par novērtēšanas mērķi, kā arī novērtēšanas konteksta ietekmi uz tā struktūru. (Jauniešu ietekmes centrs)

### 3.1.1. Ar ko sākt: uz kādiem jautājumiem jūs vēlaties atbildēt?

Efektīva novērtēšana sākas ar pētījuma jautājumu. Ir svarīgi veltīt laiku refleksijai un pirms datu vākšanas apsvērt, uz kādiem jautājumiem jūs vēlētos saņemt atbildes? To nedarot, pastāv risks, ka vēlākā posmā nebūs pieejama nepieciešamā informācija un nevarēs izdarīt atbilstošus secinājumus.

Plānojot pašvērtēšanu, ir svarīgi pārdomāt, kāda informācija ir jāiegūst un kāds būs tās pielietojums: tie būs jautājumi, uz kuriem vēlaties atbildēt.

Vispārīgi runājot, ir divi novērtēšanas veidi — procesa un ietekmes.

**Procesa** novērtēšana pēta veidu, kādā tiek īstenota rakstura izglītības intervence[[1]](#footnote-1), lai sniegtu noderīgu informāciju par ikdienas pieredzi, sagatavojot un īstenojot projektu. Tipiskie jautājumi ir:

* Kāds bija intervences mērķis?
* Vai intervence noritēja kā plānots?
* Vai kaut kas bija grūtāk nekā paredzēts?
* Vai kaut kas bija vienkāršāk?
* Vai intervence tika īstenota konsekventi?
* Vai skolēni to novērtēja labi?

**Ietekmes** novērtēšana vērtē pārmaiņas, kas radušās projekta īstenošanas rezultātā. Parasti šajā novērtēšanā cenšas:

* noteikt sākotnējo situāciju (sākuma stāvokli);
* salīdzināt to ar situāciju beigās (beigu stāvokli) un
* laika gaitā salīdzināt šīs pārmaiņas ar situāciju, kurā netika īstenota intervence (kontroles grupa).

Ietekmes novērtēšanas mērķis ir noteikt, vai pārmaiņas notikušas īpašos intervences radītos apstākļos. Šī pieeja bieži saukta par eksperimentālo vai kvazi-eksperimentālo pieeju. Tas nozīmē, ka situācija tiek kontrolēta līdzīgi kā laboratorijā, lai izmēģinātu un attiecinātu konkrētas izmaiņas (piemēram, uzmanības uzlabošanos) uz intervenci. Šāda veida pētījumu “zelta standarts” ir nejaušināts kontrolēts pētījums (NKP). Kā minēts 1. sadaļā, šis ir ļoti sarežģīts pētījuma veids, un tam nepieciešamas vērā ņemamas zināšanas un materiāli. Visticamāk, veikt NKP rakstura izglītības projekta novērtēšanai nav pa spēkam lielākajai daļai skolotāju un skolu.

Visticamāk, ka jūs, strādājot pie rakstura izglītības, kādā brīdī gribēsiet uzzināt atbildes uz abiem jautājumu veidiem: procesa un ietekmes. Jūs vēlēsieties uzzināt, kāda bija projekta gaita un vai tas bija efektīvs. Projekta norise var šķist veiksmīga no sākuma līdz pat beigām, tomēr, ja nav panāktas nekādas izmaiņas, tas šķiet mazāk nozīmīgi. Otra galējība — projekts var būt bijis ļoti sarežģīti īstenojams, taču, ja tas ir parādījis reālu ietekmi, grūtības ir bijušas tā vērtas.

Tālab, iespējams, visnoderīgākā novērtēšana šajā kontekstā būs pieeju kombinēšana, kas sniedz noderīgus pierādījumus, atbildot gan uz procesa, gan ietekmes jautājumiem. Noderīgi pierādījumi būs:

* ticami,
* nozīmīgi un
* saprātīgi iegūstami.

Tas nozīmē, ka iegūtie pierādījumi būs iespējami maksimāli ticami, iespējami nozīmīgi skolai, tās personālam un skolēniem un iespējami saprātīgi iegūstami, lai tos varētu apkopot un analizētu, neizvirzot nepamatotas prasības attiecībā uz personāla un skolēnu laiku un resursiem.

### 3.1.2. Konteksts

Uz kādiem jautājumiem var atbildēt skolas vidē?

Ir būtiski saprast, kādi ir rakstura attīstības novērtēšanas ierobežojumi skolas vidē. Lai arī bērni un jaunieši pavada skolā daudz laika, arī ārpus skolas viņi sastopas ar daudz dažādām ietekmēm, kas būtiski skar viņu rakstura attīstību.

**Salīdzinājumam varam iztēloties bērnu, kas mācās valodu.**

Parasti valodas apguvei nepieciešama saskare ar sabiedrību bērnībā. Formāla izglītība nav obligāta. Televīzija un radio nevar aizstāt komunikāciju ar cilvēkiem, taču šī mijiedarbība var būt netieša. Bērni var apgūt valodu, klausoties, kā pieaugušie sarunājas savā starpā, neiesaistot sarunā bērnu (Smith, 2016). Tāpat bērni var attīstīt valodu arī tad, kad viņiem vispār nav regulāras mijiedarbības ar pieaugušajiem, ja vien viņi ir grupā ar citiem bērniem (Reed Magazine, 2013).

Pieņemot, ka bērnam ir regulāra komunikācija ar vairāk nekā vienu pieaugušo, viņš pilnībā apgūs dzimto valodu arī bez formālas izglītības. Šādā veidā bērns var apgūt vairāk nekā vienu valodu.

Tas nenozīmē, ka formālā izglītība, lasīt un rakstīt prasme un plašākas zināšanas neietekmēs bērna vārdu krājumu, gramatiku un izteiksmes bagātību. Tas nozīmē, ka bērns, kurš socializējas parastos veidos, spēj apgūt valodu bez formālas izglītības. Skolas iesaiste vienmēr papildinās šo iedzimto spēju. Skolai un izglītībai ir būtiska nozīme, attīstot bērna iedzimto spēju apgūt valodu.

Tas ietekmē valodas attīstības novērtēšanu mācību stundu kontekstā. Valodas pratības novērtēšanai ir gara vēsture, un nav pārsteidzoši, ka lielākā daļa no šīs vērtēšanas ir balstīta uz attīstības izvērtēšanu, nemēģinot šo attīstību saistīt ar pašu skolu vien, izņemot gadījumos, kad tiek izmantotas reitinga tabulas u. tml. Valodas attīstības sasniegumus var viennozīmīgi saistīt ar kādu specifisku programmu tikai ļoti retos gadījumos; kopumā to izdarīt ir ļoti grūti (Ofsted, 2013).

--

Rakstura attīstība ir līdzīga valodas attīstībai. Skolēna raksturu ietekmēs katra mijiedarbība ar sabiedrību gan skolā, gan ārpus tās. Tādēļ izmaiņu attiecināšana tikai uz skolas metodiku būtu apšaubāma un, pat ja tā ir būtiska, tā neizturētu uzticamības un saprātīguma pārbaudi.

Tālab ir vērts formulēt šaurākus pētījuma jautājumus un uzskatīt rakstura izglītības novērtēšanu par reflektīvas prakses veidu, kas uzdod jautājumus, vāc informāciju un veido izpratni, lai pastāvīgi uzlabotu šo praksi.

**2. attēls. Pakāpeniska rakstura izglītības intervences pašvērtēšana**

**1. SOLIS: IZSTRĀDĀT INTERVENCI**

Lai izstrādātu mācīšanas par raksturu intervenci, ir jāaplūko pieejamie pierādījumi. Intervences formai ir jāatbilst noteiktajai vajadzībai.

Izstrādājot rakstura izglītības intervenci, ir jāapsver šādi jautājumi:

* kādi pierādījumi intervences izstrādāšanai ir pieejami?
  + Anglijas kontekstā pierādījumu galvenie avoti ietver:
  + Agrīnās intervences fonds (*The Early Intervention Foundation*) http://www.eif.org.uk/
  + Izglītības atbalsta fonds (*The Education Endowment Foundation*) https://educationendowmentfoundation.org.uk/
  + Izglītības datu laboratorija (*The Education Datalab*) http://educationdatalab.org.uk/
  + Ieguldījums bērnos (*Investing in Children*), uz pierādījumiem balstītu programmu katalogs http://investinginchildren.eu/
  + Arī Jubilejas centrs piedāvā dažādus resursus, tostarp: Bruņnieciskie tikumi (*Knightly Virtues*) [www.jubileecentre.ac.uk/knightlyvirtues](http://www.jubileecentre.ac.uk/knightlyvirtues); Mans raksturs (*My Character*) [www.jubileecentre.ac.uk/mycharacter](http://www.jubileecentre.ac.uk/mycharacter)
* vai intervences izstrādē var iesaistīt skolēnus? Vai tas veicinātu viņu iesaistīšanos pašā intervencē?
* vai intervence ir paredzēta noteiktām skolēnu grupām?
* kā intervencē iestrādāt novērtējumu?

**2. SOLIS: FORMULĒT NOVĒRTĒŠANAS JAUTĀJUMUS**

Pārdomājot, kādi jautājumi būs novērtēšanas pamatā, būs vieglāk noteikt, kādas pētījuma metodes izmantot. Jautājumu formulēšanu ietekmēs tas, vai uzmanības centrā būs intervences ietekme vai tās īstenošanas process un vai sākotnējā programma tiks pielāgota īstenošanas laikā (īstenošanas precizitāte).

**Formulējot novērtēšanas jautājumus, ir jāapsver:**

* vai novērtēšanas uzmanības centrā ir rakstura izglītības intervences rezultāti (ietekmes novērtēšana) vai tas, kā intervence ir īstenota (procesa novērtēšana)?
* vai novērtēšanā ir jāpārbauda, cik daudz laika personāls pavadīja, izstrādājot un īstenojot intervenci?
* Ja novērtēšana ir vērsts uz īstenošanas precizitāti, ir svarīgi apsvērt:
  + kādas ir izmaiņas intervences mērķa grupā?
  + kādas ir izmaiņas intervences īstenošanā? Piemēram, izmaiņas intervences saturā, izmaiņas intervences metodēs, izmaiņas intervences intensitātē (noslogojumā) vai izmaiņas īstenošanas ilgumā.

**3. SOLIS: NOTEIKT PĒTĪJUMA METODES, KAS TIKS IZMANTOTAS DATU VĀKŠANAI UN ANALĪZEI**

Pareizu pētījuma metožu izvēle palīdzēs vākt pētījuma jautājumam atbilstošus datus. 3. sadaļā sniegta plašāka informācija par datu vākšanas metodēm, ko var izmantot.

Nosakot pētījuma metodes, ir jāapsver:

* vai pētījuma metodes piemērotas atbilstošas informācijas vākšanai?
* cik daudz laika un resursu var veltīt datu vākšanai un analīzei?

**4. SOLIS: RĪKOTIES, BALSTOTIES UZ PĒTĪJUMA REZULTĀTIEM**

Novērtēšanas vispārīgais mērķis ir uzlabot rakstura izglītības nodrošināšanu skolā. Novērtēšanā jāapsver, kā pētījuma rezultāti varētu būt praktiski izmantojami, veicinot rakstura izglītības attīstību nākotnē.

Pētījuma rezultātos balstītai rīcībai jāņem vērā:

* kādas būs jūsu iespējas rīkoties, balstoties uz pētījuma rezultātiem?
* kā kolēģi tiks informēti par rezultātiem?
* vai cilvēki, kas piedalījās novērtēšanā, tiks informēti par rezultātiem? Kā tas tiks darīts?

### 3.1.3. Kopsavilkums: ieteikumi par rakstura izglītības intervenču novērtēšanu, lai saprastu, kas “strādā”

* Plānojot rakstura izglītības intervenci, novērtēšanas plāna izveide jau pašā sākumā var palīdzēt ieplānot novērtēšanu noslogotā mācību gadā.
* Saistībā ar iepriekšējo punktu pārdomājiet, uz kādiem jautājumiem būtu jāatbild rakstura izglītības novērtēšanai. Iespējams, galvenā uzmanība tiks pievērsta intervences rezultātiem vai tās īstenošanai un īstenošanas procesa iespējamajai ietekmei uz rezultātiem.
* Novērtēšanas plāns nekad nebūs pilnīgs, un to vienmēr ierobežos konteksts. Ir svarīgi apzināties novērtēšanas ierobežojumus un to, ka skolēnu raksturu allaž skars arī plašākas ietekmes. Šie plašākie faktori ir jāņem vērā, lai intervence netiktu nepamatoti uzskatīta par noteikto rezultātu vienīgo cēloni. Novērtēšanas pārskatīšana palīdzēs noteikt dažus no šiem ierobežojumiem un pilnveidot novērtēšanas izstrādi nākotnē.
* Pārdomājiet, kā novērtēšanā iesaistītajiem cilvēkiem tiks sniegta atgriezeniskā saite par tās rezultātiem.

**Atsauces**

* Ofsted (2013) *Improving Literacy in Secondary Schools: A Shared Responsibility*. Available at **https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\_data/file/413182/Improving\_literacy\_in\_secondary\_schools.pdf** (Accessed: 18 August 2016)
* Reed Magazine (2013) *Birth of a Language*. Available at [**http://www.reed.edu/reed\_magazine/june2013/articles/features/signlanguage/signlanguage1.html**](http://www.reed.edu/reed_magazine/june2013/articles/features/signlanguage/signlanguage1.html)(Accessed: 18 August 2016)
* Smith, N. (2016) *Chomsky, Ideas and Ideals (third edition)*. Cambridge: Cambridge University Press

## 3.2. APTAUJAS

Šeit aplūkota aptauju izveide un īstenošana, kā arī aptaujās savākto datu analīzes pieejas. Tāpat apskatīti arī aptaujas pieejas ierobežojumi un nepieciešamība to izmantot kombinācijā ar citām metodēm. Papildus tam, šeit aprakstīts, kā loģiskie modeļi var papildināt novērtēšanas struktūru. (Ralph Scott, Demos)

### 3.2.1. Ievads

No visiem sociālo pētījumu rīkiem aptaujas, domājams, ir sabiedrības iztēlē visbiežāk atsauktais paņēmiens — tas ir pamats vairākām laikrakstu slejām ik dienu. Ja tās tiek pareizi izmantotas, aptaujas ļauj aptuveni kvantitatīvi novērtēt bieži vien sarežģītu sociālo realitāti, pārvēršot dzīvi skaitļos un tādējādi vienkāršojot situācijas interpretāciju. Tomēr šī paša iemesla dēļ aptaujas ir jāizmanto ar piesardzību, īpaši vērtējot rakstura pārmaiņas, kas aizvien ir ļoti jauna disciplīna. Turklāt, kā jau minēts citur šajā rokasgrāmatā, raksturs vienmēr būs sarežģīti vērtējams, izmantojot pašvērtēšanas rīkus vispār un īpaši aptaujas.

Šajā sadaļā aprakstīts, kādi apsvērumi jāpatur prātā, izmantojot aptaujas kā daļu no rakstura izglītības intervences novērtēšanas. Sākumā ir vērts atkārtot iepriekš teikto par triangulācijas pieeju: nereti aptaujas tiek izmantotas, lai izpētītu respondentu viedokli par savām rakstura stiprajām un vājajām pusēm, tomēr ir jāapsver arī uzvedības pārmaiņu novērošanas nepieciešamība (piemēram, apmeklējums, uzvedības un akadēmiskie uzlabojumi) un jāpatur prātā, ka plašāka mēroga attīstība var neatspoguļoties pašvērtēšanas aptaujās. Taču to bieži vien var konstatēt, izmantojot kvalitatīvās metodes: stundu novērojumus, intervijas ar dalībniekiem, viņu skolotājiem un citiem cilvēkiem, kas saistīti ar programmu.

Tālab aptaujā noteiktajiem rakstura izglītības rezultātiem nevajadzētu veidot vienpusēju novērtēšanas pamatu, jo aptaujas ne vienmēr palīdzēs ieraudzīt visu, kas jūs interesē.

Šajā apakšsadaļā informācija ņemta no neseniem vērtējumiem, ko veica *Demos of the Department for Education’s Character Grant*, īpaši no Skautu asociācijas programmas “Raksturs darbībā” novērtēšanas (Demos, 2016). Lasītājiem, kas vēlas uzzināt vairāk par pašvērtēšanu, ieteicams izlasīt Izglītības atbalsta fonda (*Education Endowment Foundation*) (2013) izveidotās pielāgojamās novērtēšanas vadlīnijas (kur galvenā uzmanība pievērsta rakstura ietekmei akadēmisko sasniegumu veicināšanā, taču ietver noderīgu informāciju par pašvērtēšanas metodi). Savukārt tie, kas meklē spēcīgu sociālo pētījumu metožu pamatojumu, var izmantot Brīmena (*Bryman*) grāmatu *Social Research Methods* (2012). Aptaujas piemērs, kas varētu būt noderīgs, ir VIA (*Values in Action* — Vērtību pielietošana) aptauja jauniešiem no 10 līdz 17 gadu vecumam. Plašāks skaidrojums ir sniegts 4.2. apakšsadaļā “Idejas un aktivitātes, kas veicina skolēnu pašrefleksiju par raksturu”.

### 3.2.2. Pētījuma mērķis un dizains

Tas var šķist pašsaprotami, tomēr pirms aptaujas veidošanas vai jebkura pētījuma aspekta uzsākšanas ir svarīgi skaidri noteikt pētījuma mērķus un visas pētījuma aktivitātes, kas sniegs atbildi uz noteiktu jautājumu vai jautājumu kopu. Tas novērsīs bezjēdzīga pētījuma veikšanu, kas nespēs sniegt atbildi uz jums interesējošo jautājumu, vai laika izšķiešanu aktivitātēm, kas nenesīs nekādu labumu.

To var darīt, piemēram, vienkārši pierakstot, ko ir paredzēts konstatēt pētījumā — piemēram, novērtējot programmu “Raksturs darbībā”, pētījuma jautājums bija šāds:

Kādu ietekmi uz raksturu un akadēmiskajiem sasniegumiem atstāj neformālās izglītības sešu mēnešu programma, kas izstrādāta dalībai skautu organizācijā? (Demos, 2016)

Nedaudz sarežģītāka pieeja ir izstrādāt programmas “loģisko modeli” — vienā lappusē izklāstīt intervences kontekstu, ieguldījumus, īstenošanu, plānotos rezultātus un ietekmi. Tas novērtētājam palīdz labāk saprast, ko ir cerēts panākt ar intervenci un attiecīgi kas jāietver pētījuma dizainā. Lai ilustrētu, ko nozīmē loģiskais modelis, tālāk sniegts piemērs, izmantojot programmu “Raksturs darbībā” (Demos, 2016). Ideālā gadījumā modeli veido, konsultējoties ar tiem cilvēkiem, kas iesaistīti intervencē, īpaši tiem, kas palīdz to izstrādāt un īstenot, bet arī tiem, kuru dalība intervencē plānota.

**3. attēls. Programmas “Raksturs darbībā” loģiskā modeļa piemērs (1)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **KONTEKSTS** | **IEGULDĪJUMI** | **ĪSTENOŠANA** | |
| **Aktivitātes** | **Dalība** |
| **Kur ir problēma?**  Lai jauniešiem būtu laimīgas un veiksmīgas dzīves, viņiem nepieciešamas dažādas rakstura spējas  Izglītības sistēma šobrīd nespēj tās attīstīt visos jauniešos  Ir zināms, ka neformālajai izglītībai ir pozitīva ietekme uz raksturu, izglītības akadēmiskajiem rezultātiem un labklājību  Pārāk maz jauniešu iesaistās neformālajā izglītībā, piemēram, skautu organizācijās  Neformālā izglītība nav vienlīdz pieejama visās skolās, un tai trūkst daudzveidības | **Kas mums nepieciešams, lai sasniegtu mērķus?**  Vieta: 6 skolas (4 dienvidaustrumu daļā, 2 vidienes austrumos)  Programmas īstenošanas personāls:  - 6 darbinieki no Skautu asociācijas vai Reģionālo pakalpojumu komandas  - aptuveni 20 skolotāji vai skolotāju palīgi  - aptuveni 21 brīvprātīgais  Laiks: 6 mēneši (2015. gada septembris–2016. gada marts)  Partneri: skolas, vietējās skautu grupas, izglītības pārvalde, kopienas organizācijas  Vietas: skolas, vietējā kopiena, skautu darbības centri  Resursi: 5000 britu mārciņas skolām, starta komplektiem, teltīm utt. | **Kas mums jādara, lai sasniegtu savus mērķus?**  Jaunieši piedalīsies programmā, kas izstrādāta, vadoties pēc programmas “Kubs”  Aktivitātes:  - apmēram 24 iknedēļas sesijas divu stundu garumā semestra laikā  - pasākums ar nakšņošanu  - kopienas aktivitāšu projekti (*Our World Challenge* piespraude)  Programmas īstenotāji:  - saņems apmācību septembra sākumā  - projekta laikā apmeklēs divus foruma notikumus | **- Kam ir jāpiedalās? - Kurš ir jāiesaista? - Kurš ir jāuzrunā?**  Skaits:  apmēram 120 dalībnieku no 6 skolām  Vecums: 8–10 gadus veci bērni  Mērķa grupas: Skolēni, kas saņem brīvpusdienas (FSM), melnādainie skolēni, aziāti un etnisko minoritāšu pārstāvji, kas patlaban nav skauti  Dalība: brīvprātīga vai obligāta atkarībā no skolas  Plašāka iesaiste: vecāki, vietējā Skautu kopiena, skolas vadība un kopiena, citas skolas |

Kad ir formulēts pētījuma jautājums, ir laiks izlemt, kādas metodes tiks pielietotas, lai atbildētu uz šo jautājumu. Šīs apakšsadaļas mērķis ir aplūkot aptauju izmantošanu, tāpēc galvenā uzmanība tiks vērsta uz šo jautājumu, tomēr cilvēkiem, kas veic novērtēšanu, vienmēr jāpatur prātā triangulācija.

Visbiežāk izmantotais aptauju pielietošanas princips novērtēšanas programmās ir tā sauktais “pirms un pēc” dizains — tas nozīmē, ka respondentiem lūdz aizpildīt aptauju pirms piedalīšanās un šo pašu aptauju — arī pēc programmas beigām. Galvenais interesējošais rezultāts ir intervences dalībnieku vidējās pašvērtēšanas vērtības izmaiņas pēc piedalīšanās, kas galvenokārt parāda, vai intervences laikā ir notikušas pozitīvas vai negatīvas izmaiņas, piemēram, iejūtībā. Neizmantojot aptauju pirms un pēc piedalīšanās, ir grūti parādīt laika gaitā notikušās izmaiņas un attiecīgi arī noteikt jebkuras intervences efektivitāti.

**3. attēls. Programmas “Raksturs darbībā” loģiskā modeļa piemērs (2)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **REZULTĀTI** | | **IETEKME** |
| **Mācīšanās** | **Rīcība** |
| **Ko, mūsuprāt, dalībnieki pēc piedalīšanās programmā zinās, jutīs vai spēs izdarīt?**  Saskaņā ar Jaunatnes sasniegumu ietvaru (*Youth Outcomes Framework*) dalībnieki var uzlabot komunikācijas prasmes, pārliecinātību un pašvadības spējas, emociju kontroli, spēju risināt problēmas, attiecības un līderības spējas, apņēmību un elastīgumu  Uzlabojas attieksme pret sevi, citiem, mācībām un kopienu  Dalībniekos var ievērot uzlabojumus mācību sasniegumos un attīstībā | **Vai, mūsuprāt, dalībnieki pēc piedalīšanās programmā uzvedīsies vai rīkosies citādi? Kā?**  Dalībniekiem novērojami uzlabojumi skolas dzīvē: apmeklējumā, patstāvībā, precizitātē laika ziņā un uzvedībā  Dalībnieki labprātāk iesaistās brīvprātīgajā darbā un darbā kopienas labā  Dalībnieki pēc programmas beigām turpina dalību skautu organizācijā | **Kāda būs ietekme, ja dalībnieki pēc piedalīšanās programmā uzvedīsies vai rīkosies citādi?**  Jaunieši saņem vispusīgāku izglītību, kas palīdz veidot raksturu un tādējādi panāk labākus rezultātus  Skolas vadība un politikas veidotāji uzskata neformālo izglītību par vērtīgu  Uzlabojas skolotāju pedagoģiskais darbs  Programma tiek uzturēta un paplašināta: vairāk jauniešu var iesaistīties skautu organizācijā  Izveidojas modelis, ko var izmantot citas skolas — tālākas paplašināšanās iespēja |

### 3.2.3 Anketas izstrāde

**Konceptuālā pieeja**

Pirms detalizētas anketas izstrādes ir jāpārdomā, kādus rezultātus ir plānots sasniegt, lai tālāk tos novērtētu, izmantojot programmu. Tie ir nesaraujami saistīt ar rakstura konceptuālo izpratni. Jubilejas centra izstrādātā konceptuālā definīcija, kas sniegta šī materiāla sākumā, ir plaši izmantota, un tā uzsver četras galvenās rakstura jomas — morālo, intelektuālo, pilsonisko un darbības —, īpaši uzsverot tieši pirmo. Tomēr pastāv arī citas konceptuālās pieejas, ko vairāk ietekmē personības psiholoģija un kas īpašu uzmanību pievērš darbības tikumiem, piemēram, neatlaidība un elastīgums.

Izvēlētā konceptuālā pieeja raksturam ietekmēs paredzamos rezultātus un līdz ar to arī jautājumus, kas iekļauti anketā, lai novērtētu šos rezultātus. Programmas mērķu apsvēršanai (izveidojot loģisko modeli vai kā citādi) būtu skaidri jāizgaismo paredzamie rezultāti, kas var būt ļoti dažādi — no vēlmes iesaistīties brīvprātīgā darbā līdz zināšanu par tikumiem attīstībai.

**Anketas izstrāde**

Tiklīdz ir panākta vienprātība attiecībā uz rakstura konceptuālo izpratni un novērtējamajiem rezultātiem, var izstrādāt anketu.

Tai jāsastāv no jautājumiem, kas precīzi attiecas uz interesējošajiem rezultātiem — parasti uz katru rezultātu attiecas vairāk nekā viens jautājums. Izlemjot, kādus jautājumus izmantot, vislabāk izvēlēties jautājumus, ko izmantojuši citi pētnieki vai kas atrodami valdības vai ministrijas izstrādātajās anketās. Tam ir vairākas priekšrocības:

* **uzticamība:** ja anketa jau ir vairākkārt izmantota pētījumiem, pastāv zināma pārliecība, ka tā tiešām kalpo noteiktajam mērķim, un ar problēmām, kas rodas anketēšanas procesā, kāds jau būs saskāries agrāk — attiecīgi varēs lūgt padomu;
* **ērtība:** izmantot jautājumus no agrāk izstrādātas anketas ir daudz vienkāršāk nekā radīt visu no nulles. Skolotājiem nav daudz brīvā laika, tāpēc ir jāizmanto īsākais ceļš, kur vien tas iespējams — īpaši, ja tas uzlabo kvalitāti!
* **validitāte:** jautājumi, kas izmantoti un rūpīgi izvērtēti valdības vai akadēmiskajās aptaujās būs ar spēcīgāku pamatojumu nekā pilnīgi jauni un nepārbaudīti jautājumi — jautājums palīdzēs daudz precīzāk novērtēt apsveramo aspektu. Nereti pētnieki jau būs gājuši cauri izmēģinājuma un kļūdu procesam, izmantojot statistiskās metodes un krusteniskās atsauces, lai izstrādātu piemērotākos jautājumus, kas tiešām palīdzēs novērtēt to, kas ir jānovērtē;
* **ticamība:** šādi jautājumi visbiežāk būs atzīt arī par ticamiem, kas nozīmē, ka respondenta atbildes, laikam ejot, būs konsekventas;
* **salīdzināmība:** pietiekamā mērogā izmantojot jautājumus, kas jau izmantoti citu intervenču novērtēšanai, rodas priekšstats par intervences relatīvo ietekmi, kas ļauj novērotās izmaiņas ietvert kontekstā.

Dažkārt mērāmais lielums ir specifisks intervencei, un šajā gadījumā jautājumi būs jāizstrādā no jauna. Tomēr arī tad ir vēlams apskatīt, kas ir darīts pirms tam un kā citās anketās esošos jautājumus var pielāgot, lai tie atbilstu mērķim. Ja tiks izmantota ievērojama daļa kādas citas aptaujas, ir jālūdz anketas izveidotāja atļauja.

**Izstrādājot anketu, ir jāpatur prātā vairāki citi faktori:**

* respondenti: Kas tie ir? Kāda ir viņu lasītprasme? Kāda ir viņu uzmanības noturība? Vai jautājumi ir vecumam un kultūrai atbilstoši?
* anketai ir jābūt iespējami īsai, tomēr tai jāļauj savākt visu nepieciešamo informāciju — sākumskolā visam, kas aizņem vairāk par 5 minūtēm (apmēram trīs A4 lapas), būs nepieciešama skolotāja palīdzība. Pamatskolā ieteicamais aizpildīšanas laiks ir 10–15 minūtes. Anketēšanas laiku var pagarināt, ja tā tiek iestrādāta mācību aktivitātē;
* raugieties, lai anketa ietvertu identificējošo informāciju, piemēram, vārdu, uzvārdu un klasi — tas ir būtiski, lai varētu izsekot individuālajām izmaiņām pirms un pēc programmas. No tās sarežģītības var izvairīties, ja rezultāti tiks apskatīti grupas līmenī, nevis individuālā līmenī. Ja bažas rada konfidencialitāte, izveidojiet katram respondentam kodu un lūdziet skolēnam vai skolotājam norādīt šo kodu uz aptaujas lapas;
* ja iespējams, pilotējiet (izmēģiniet) anketu, lūdzot to aizpildīt citai klasei, lai redzētu, vai nav kādas problēmas, un varētu atbilstoši pielāgot anketu.

Neatkarīgi no tā, vai tiek izmantota iepriekš izstrādāta vai no jauna radīta anketa, tajā var iekļaut dažāda veida jautājumus. Visbiežāk rakstura novērtēšanai respondentiem lūdz novērtēt viņu stiprās un vājās puses, izmantojot skalu, jo tas ļauj pētniekam skatīties uz pārmaiņām skaitliski un tādējādi precīzāk atspoguļot, kā mainījies konkrēts rakstura aspekts.

Izglītības departamenta novērtējumiem tika izmantota Uzvedības ieskatu komandas (*Behavioural Insights Team* — BIT, 2006) anketa, kas sākotnēji izstrādāta, lai novērtētu dažādas jaunatnes sociālās darbības ietekmi uz raksturu. Lai aprēķinātu rezultātus attiecībā uz raksturu, respondentiem lūdz novērtēt pašiem sevi skalā no 0 līdz 10, atbildot uz dažādiem apgalvojumiem. Apgalvojumu rādītāji tiek aprēķināti vidēji katram respondentam, veidojot kopējo punktu skaitu katram konstruktam — tas ir, interesējošajam rakstura aspektam. Piemēram, lai izvērtētu sadarbības prasmes, tika uzdoti šādi jautājumi:

Lūdzu, norādi, cik lielā mērā šie apgalvojumi attiecināmi uz tevi. Izmanto skalu no 0 (“nemaz nav patiesi”) līdz 10 (“pilnīgi patiesi”). Atzīmē tikai vienu lauciņu katrā rindā.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | NEMAZ NAV PATIESI PILNĪGI PATIESI | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Man patīk strādāt kopā ar citiem maniem vienaudžiem |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Es varu sadarboties ar cilvēku, kam ir atšķirīgi uzskati |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Es spēju rast kompromisu un izlīdzināt viedokļu atšķirības |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Vidējais punktu skaits šajās atbildēs veido sadarbības konstrukta “vērtējumu”.

Programmas “Raksturs darbībā” novērtēšanai šie jautājumi tika pielāgoti, lai tie atbilstu mērķa grupas vecumposmam (1.–4. klase). Tika samazināts kopējais jautājumu skaits, lai par katru rakstura stipro pusi būtu tikai viens apgalvojums, un jautājumos izmantotā valoda tika ievērojami vienkāršota.

Tāpat BIT aptaujā daži apgalvojumi bija “apvērsti kodēti”, kas nozīmē, ka augstāks punktu skaits sniedz negatīvu rezultātu — piemēram, augsts punktu skaits apgalvojumam “Lielākoties es negribu iet uz skolu” negatīvi ietekmē konstrukta “attieksmes pret skolu” rādītājus. Tas mulsināja sākumskolas vecuma respondentus, kas bija tendēti ielikt zemāku punktu skaitu, lai atspoguļotu savas negatīvas sajūtas par skolas apmeklēšanu, nevis ar mērķi norādīt, ka apgalvojums ir nepatiess.

Daži no sākumskolas vecuma bērniem paredzētajiem jautājumiem, kas atvasināti no iepriekš izstrādātām apstiprinātām aptaujām, sniegti šeit:

* **Iejūtība:** es jūtos slikti, kad kāds tiek sāpināts
* **Līderības prasmes:** man patīk būt grupas līderim
* **Komunikācijas spējas:** man labi padodas izskaidrot savas idejas citiem cilvēkiem

Plašāku Likerta skalu izmantošana ir noderīga novērtēšanai, jo tā ļauj niansētāk izmērīt izmaiņas, piemēram no 7 uz 8, tomēr sākumskolas vecuma bērniem ieteicams izmantot vienkāršākas skalas un iekļaut tajās attēlus un krāsas.

Vēl ir būtiski apsvērt, kurš atbildēs uz aptaujas jautājumiem — lai arī šķistu pieņemami pievērst uzmanību tikai pašiem respondentiem, dažkārt ir vērts šos rezultātus triangulēt ar skolotāja novērtēšanu, īpaši jaunākiem respondentiem. Šīs pieejas piemērs ir Gudmena Stipro pušu un grūtību aptauja (*Goodman’s Strengths and Difficulties Questionnaire*), kas brīvi pieejama tiešsaistē (Youth in Mind, 2016) un kas papildus pašvērtēšanas anketai ietver arī jautājumus skolotājiem un vecākiem, kas aizpildāmi par bērnu. Daži piemēri minēti tālāk, un piemērus var aplūkot arī vietnē [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org) .

4. attēls. Stipro pušu un grūtību aptauja — skolēnu anketa

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **NAV PATIESI** | **DAĻĒJI PATIESI** | **PILNĪGI PATIESI** |
| Es cenšos būt jauks pret citiem. Man rūp citu cilvēku jūtas. |  |  |  |
| Esmu nemierīgs. Es nevaru ilgstoši sēdēt mierīgs. |  |  |  |
| Man bieži sāp galva vai vēders un ir slikta dūša. |  |  |  |
| Es parasti dalos ar citiem (ar ēdienu, spēlēm, rakstāmpiederumiem utt.). |  |  |  |
| Es mēdzu stipri sadusmoties un bieži zaudēju savaldīšanos. |  |  |  |
| Es parasti pavadu laiku vienatnē. Es parasti spēlējos viens pats vai esmu noslēdzies. |  |  |  |
| Parasti es daru to, ko man liek. |  |  |  |
| Es daudz uztraucos. |  |  |  |

5. attēls. Stipro pušu un grūtību aptauja — skolotāju aptauja

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **NAV PATIESI** | **DAĻĒJI PATIESI** | **PILNĪGI PATIESI** |
| Ņem vērā citu cilvēku jūtas |  |  |  |
| Nemierīgs, pārāk aktīvs, nespēj ilgāku laiku palikt mierā |  |  |  |
| Bieži vien sūdzas par galvas sāpēm, vēdera sāpēm vai sliktu pašsajūtu |  |  |  |
| Labprāt dalās ar citiem bērniem (našķiem, rotaļlietām, zīmuļiem, u.c.) |  |  |  |
| Bieži ir dusmu lēkmes vai aizsvilstas |  |  |  |
| Drīzāk vientuļnieks, mēdz spēlēties vienatnē |  |  |  |
| Parasti paklausīgs, dara to, ko liek pieaugušie |  |  |  |
| Daudz raižu, bieži izskatās noraizējies |  |  |  |

Jāpatur prātā, ka šāda aptauja ir papildu slodze skolotājiem, tāpēc tās izmantošana ir rūpīgi jāizsver.

Ievērojiet, ka visos šajos piemēros aptaujas kontekstā respondentam nav skaidrs, kā apgalvojumi tiek sakārtoti — tie ir jauktā secībā kopā ar citiem novērtējamajiem aspektiem. Pamatideja — šāds izkārtojums sniedz “patiesāku” priekšstatu par respondenta raksturu, tiecoties izvairīties no neobjektīvas vēlamības, — nav skaidrs, kuras atbildes ir “labās”, taču šādi respondentam ir grūtāk reflektēt par savu raksturu.

Oriģinālā BIT aptauja ietver jautājumus, kas vēl spēcīgāk parāda vēlmi izvairīties no neobjektīvās vēlamības, pārbaudot respondenta, kurš piedalās jaunatnes sociālā darbības projektā, patieso gatavību iesaistīties brīvprātīgajā darbā. Jautājums ir vienkārši atzīmējams ar krustiņu, un tajā vaicāts, vai respondents vēlētos uzzināt vairāk par brīvprātīgā darba iespējām nākotnē, tomēr patiesībā tas vērtē, vai citviet aptaujā apstiprinātā vēlme turpināt brīvprātīgo darbu atspoguļojas realitātē. Šāda veida jautājums rada ētiskas bažas un, visticamāk, tas būtu jāizmanto tikai tad, ja izziņotās iespējas iesaistīties brīvprātīgajā darbā ir faktiski pieejamas.

### 3.2.4. Formatīvā vērtēšana

Ir iespējams arī izmantot aptaujāšanas pieeju, kas vairāk atgādina “formatīvo vērtēšanu” (definīciju skatiet 1.3.2. apakšsadaļā), saskaņā ar kuru jautājumu saistība ar vēlamajiem rezultātiem ir skaidrāka tiem, kas aizpilda aptauju, tālab respondenti veido refleksiju par rezultātiem biežāk, nekā izmantojot “pirms un pēc” anketēšanas dizainu. Tiek uzskatīts, ka šī pašrefleksijas veicināšana pati par sevi palīdz rakstura attīstībā, un, iespējams, tas ir piemērotāks veids, kā novērtēt visas skolas vai etosa virzītu pieeju rakstura attīstībai. Tomēr tas pieļauj neobjektivitātes iespēju, ja respondenti sniedz tādas atbildes, kas, viņuprāt, tiek no viņiem sagaidītas, nevis tādas, ko viņi sniegtu, ja netiktu “novēroti”.

Iespējams, zināmākais piemērs ir ASV skolās īstenotā programma “Zināšanas ir spēks” (*Knowledge is Power Programme* — KIPP). Tā mudina skolēniem un skolotājiem dažādos mācību gada posmos atspoguļot cilvēka rakstura stiprās puses, izmantojot rakstura izaugsmes karti, ko izstrādājusi Rakstura laboratorija (*Character Lab*). To var izmantot, lai izvērtētu progresu, kā arī pašvērtēšanas un skolotāju vērtēšanas atšķirības, vai lai uzsāktu diskusijas par raksturu un kopīgi noteiktu mērķus. Programmas īstenotāji norāda:

Ir svarīgi ņemt vērā, ka šis rīks nav paredzēts, lai diagnosticētu vai salīdzinātu bērnus vai salīdzinātu skolas vai mācību programmas. Lūdzu, izmantojiet to, lai palīdzētu bērniem pievērst uzmanību personīgajai rakstura izaugsmei un attīstībai šajās jomās, kā arī diskusiju veidošanai. (Character Lab, 2015)

Apgalvojumu piemēri (kas vērtējami skalā no 1 līdz 7) un tiem atbilstošās rakstura stiprās puses skatiet tabulā.

6. attēls. Rakstura stipro pušu un atbilstošo apgalvojumu piemēri

|  |  |
| --- | --- |
| **Rakstura stiprā puse** | **Apgalvojumi** |
| **Pateicība** | Izdarīja kādam ko jauku, tādējādi izrādot savu pateicību. |
| Izrādīja pateicību, pasakot “Paldies!”. |
| Izrādīja pateicību par saņemtajām iespējām. |
| Spēja ieraudzīt, ko citi cilvēki darījuši viņa labā. |
| **Optimisms** | Uzskatīja, ka piepūle uzlabos viņa/viņas nākotni. |
| Kad notika kaut kas slikts, viņš/viņa domāja, ko nākamreiz varētu darīt citādāk. |
| Nezaudēja motivāciju pat tad, kad viss neizdevās kā plānots. |
| Bija pārliecināts/pārliecināta, ka var uzlabot jomās, kas viņiem vēl nepadodas. |
| **Zinātkāre** | Vēlējās uzzināt kaut ko jaunu. |
| Uzdeva jautājumus, kas palīdzēja viņam/viņai labāk mācīties. |
| Aktīvi un ieinteresēti piedalījās mācību procesā. |

### 3.2.5. Jautājumi par intervences īstenošanu

Papildus jautājumiem, kas balstīti uz apgalvojumiem un skalām, jāapsver arī atvērto jautājumu izmantošana, kas sniedz respondentiem iespēju izteikties saviem vārdiem. Tas var palīdzēt izvairīties no respondenta atbilžu pavirzīšanu ar slēgtajos jautājumos ietvertajiem apgalvojumiem un skalām. Lai arī atbildes uz atvērtajiem jautājumiem neapšaubāmi ir grūtāk analizēt, no bagātīgām, kvalitatīvām atbildēm var uzzināt vairāk nekā no punktu skalām. Raugoties no morālās spriestspējas perspektīvas, daudz var uzzināt no morālo dilemmu jautājumiem, par ko runāts šīs rokasgrāmatas nākamajā sadaļā.

Aptaujā pēc intervences var uzdot jautājumus par pašu intervenci. Šāda tipa jautājumi tiek uzskatīti par mazāk noderīgiem ietekmes novērtēšanā, jo tie ietver vēlamības neobjektivitātes risku — respondenti varētu atbildēt pozitīvi uz tādiem jautājumiem kā “dalība šajā programmā paaugstinājusi manu pašpārliecību” nevis tāpēc, ka viņi domā, ka ir kļuvuši ievērojami pašpārliecinātāki, bet gan tāpēc, ka viņiem patika programma un viņi vēlas to atspoguļot savā atbildē.

Tomēr jautājumi par intervenci var būt ļoti noderīgi pašas programmas veiksmīguma novērtēšanā, kā arī tās stipro un vājo pušu noteikšanā, meklējot iespējas uzlabot programmu. Šī iemesla dēļ atklātie jautājumi var būt noderīgi, jo dažkārt ir grūti paredzēt, kādas būs respondentu pārdomas par iegūto pieredzi. Daži apgalvojuma piemēri aptaujai pēc intervences, kas tika izmantoti programmas “Raksturs darbībā” novērtēšanai, ir šādi:

* Man patika programma “Kubs”;
* Es ieteiktu programmu “Kubs” draugam;
* Es katru nedēļu gaidu “Kuba” pasākumus;
* Es gribu turpināt savu dalību programmā.

### 3.2.6. Atlase un anketēšana

Veicot novērtēšanu, ļoti būtiska ir respondentu atlase — izlemt, kurš aizpildīs anketu. Ja intervence notiek skolas ietvaros, šķiet pašsaprotami, ka ikvienam dalībniekam ir jāaizpilda anketa, tomēr novērtēšanas rezultātus var ietekmēt programmas dalībnieku sastāvs, īpaši, ja dalība programmā ir brīvprātīga. Piemēram, sporta intervence var šķist vilinošāka zēniem, tāpēc grupā var būt vairāk puišu nekā meiteņu, kālab ārējo faktoru ietekmē var šķist, ka raksturā nav notikušas būtiskas pārmaiņas.

**“Pirms un pēc”** anketēšanas dizains, kas progresa ziņojumos fiksē dalībnieku sākuma stāvokli, dažādos veidos palīdz noskaidrot šīs atšķirības. Tomēr, ja tas ir iespējams, allaž ir vērts izsekot un reģistrēt tādus faktorus kā intervences dalībnieku dzimums, vecums, etniskā piederība, kā arī pēc iespējas ņemt vērā noteiktus datus, piemēram, trūcīgās ģimenes statuss, īpašas vajadzības, mācīšanās grūtības, latviešu valoda kā otrā valoda u. tml. Tas vienlīdz lielā mērā attiecināms arī uz salīdzinājuma (kontroles) grupu, ja tāda ir — tai šajos demogrāfiskajos faktoros ir jābūt iespējami līdzīgai intervences grupai. Galvenā ideja: ir būtiski pārdomāt visus iespējamos ārējos faktorus, kas var ietekmēt rezultātus.

**“Pirms programmas”** anketa jāaizpilda, pirms uzsākta jebkura no aktivitātēm, un tas jādara visās grupās vienlaikus, ja vien tas vispār ir iespējams. “Pēc programmas” anketas aizpildīšanas laiks daļēji atkarīgs no interesējošajiem aspektiem (piemēram, izsekot programmas ietekmei trīs vai sešos mēnešos), taču tā būtu jāaizpilda, kad programma ir pabeigta.

**Anketēšanas laikā ir jāpatur prātā vairāki aspekti:**

* šāda veida anketas parasti tiek aizpildītas uz papīra lapām, sēžot pie galdiem, — ieplānojiet noteiktu laiku, kad to izdarīt. Tomēr var izmantot arī elektroniskās versijas, kas var palīdzēt ietaupīt laiku datu apstrādē un analīzē;
* raugieties, lai visi skolēni aizpildītu visus jautājumus, ja iespējams. Iesaistieties un palīdziet, ja respondentiem ir kādi jautājumi;
* rūpīgi izskaidrojiet, kā atbildēt uz katru jautājumu, piemēram, kā izmantot skalu, tādējādi veicinot pilna atbilžu diapazona izmantošanu — jaunākiem skolēniem apsveriet iespēju pārrunāt kopā katru anketas jautājumu;
* ja rezultāti būs anonīmi, uzsveriet to skolēniem, jo tādējādi varat iedrošināt skolēnus būt atklātākiem savās atbildēs. Tāpat paskaidrojiet, ka skolēniem ir jāatbild atklāti un ka nav “pareizās” atbildes;
* līdzīgi kā pārbaudes darbā, raugieties, lai skolēni nenorakstītu citu atbildes un neietekmētos no tām — novērtēšanā ir būtisks individuāls viedoklis, nevis pareizā atbilde!
* piefiksējiet blakus faktorus, kas varētu ietekmēt rezultātus, piemēram, ja ir īpaši karsta diena un skolēni ir viegli aizkaitināmi vai skolēniem tikko beigusies saraustīta stunda. Šie faktori, visticamāk, iespaidos anketēšanas rezultātus.

### 3.2.7. Analīze un interpretācija

Ja anketas ir papīra formātā, pēc to aizpildīšanas dati ir jāapstrādā. Šis darbs var būt laikietilpīgs atkarībā no respondentu skaita, tāpēc ņemiet vērā iespējamo laika patēriņu!

Pēc tam dati ir jāanalizē, lai visu dalībnieku atbilžu rezultātus sniegtu apkopotā veidā.

**Lai to paveiktu, ievērojiet tālāk norādītos soļus:**

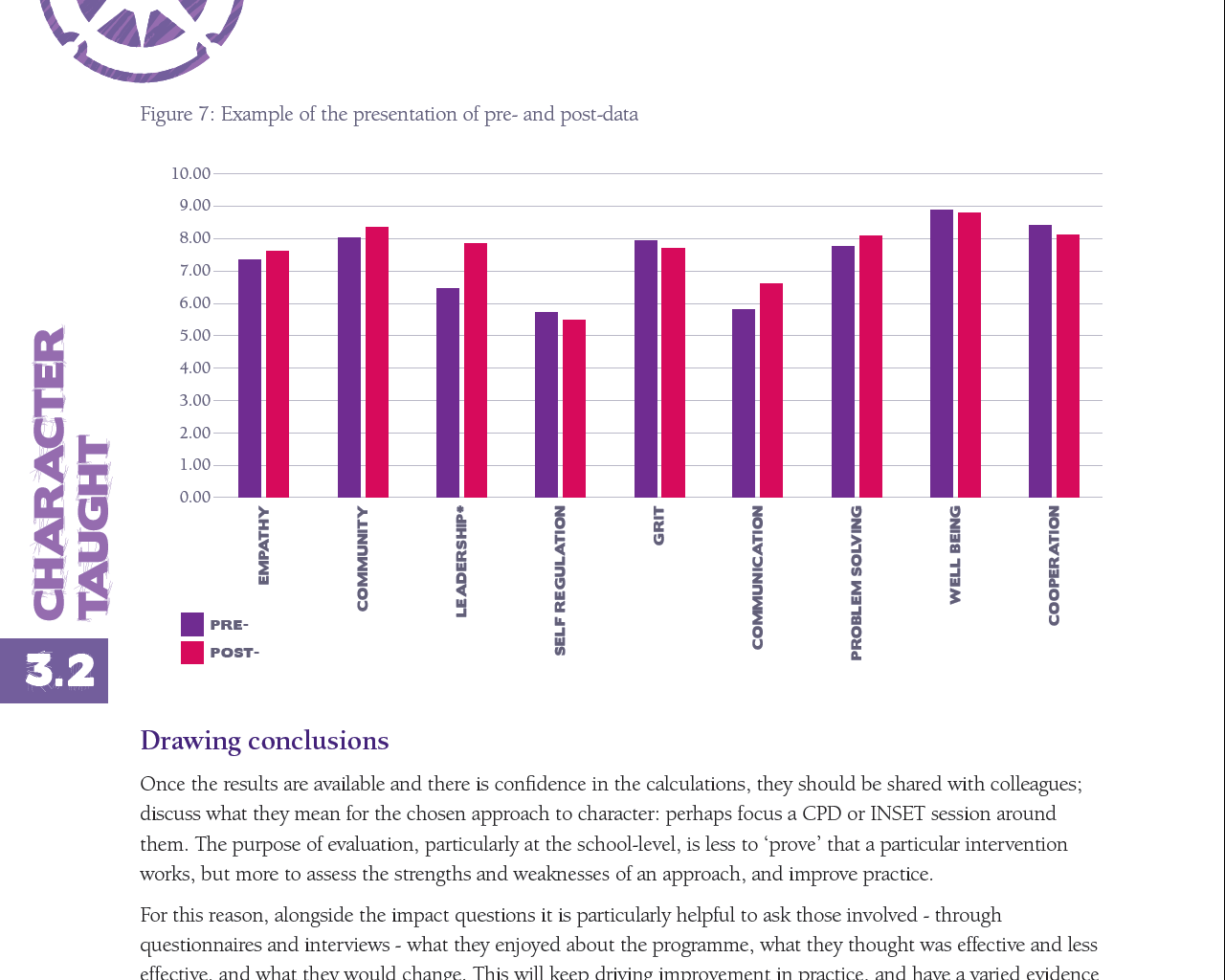
* aprēķiniet “pirms programmas” anketas punktu skaitu katrai rakstura īpašībai katram dalībniekam, izvelkot vidējo rādītāju visiem jautājumiem, kas attiecas uz šo konkrēto rakstura īpašību. Dažos gadījumos var būt tikai viens jautājums, kas attiecīgi veido rezultātu šai īpašībai;
* izdariet to pašu ar “pēc programmas” anketas datiem;
* aprēķiniet “pirms un pēc” atšķirību katram dalībniekam, atņemot “pirms programmas” anketas punktus no “pēc programmas” anketas punktiem. Tādējādi iegūsiet izmaiņu indikatoru katrai rakstura stiprajai pusei katram dalībniekam. “Atšķirību” rezultāti jāinterpretē ar piesardzību, ņemot vērā “ietekmes” līmeni jeb atšķirību apmēru. Pozitīvi rezultāti liecina par uzlabojumiem, negatīvi — par kritumu;
* aprēķiniet vidējo “atšķirību” rezultātu starp visiem respondentiem — tā noskaidrosiet, vai kopumā programmas sākumā interesējošie ar raksturu saistītie aspekti programmas ietvaros ir uzlabojušies vai samazinājušies. Tomēr paturiet prātā, ka programmas panākumu novērtēšanā jāņem vērā pieaugumu vai samazinājumu apmēru, kas aplūkots tālāk.

Šī procesa beigās jums būs šādi rezultāti: vidējais katra rakstura īpašību rādītājs programmas sākumā un beigās, kā arī ideja par to, cik nozīmīgas ir novērotās atšķirības.

Lai sniegtu priekšstatu, kā šie rezultāti varētu izskatīties, tālāk sniegta diagramma ar galvenajiem rezultātiem programmas “Raksturs darbībā” novērtēšanā (skatiet 7. attēlu). Nevajag pārlieku satraukties, ja dažas no rakstura īpašībām šķiet pasliktinājušas — rakstura attīstības novērtēšana nav precīza zinātne un datus nereti ir grūti interpretēt. Pie mazas respondentu atlases arī iespējams samērā daudz kļūdu — ar to domājot, ka novērotais kritums ne vienmēr noticis arī realitātē. Statistiskās nozīmības pārbaude sniedz priekšstatu, kuras novērotās pārmaiņas, visticamāk, nav notikušas nejaušas kļūdas rezultātā, un tas jāapsver, ja vēlaties pilnveidot analīzes kvalitāti.

Viens no paņēmieniem, kā stiprināt pārliecību, ka novērotās pārmaiņas rakstura īpašībās panāktas intervences ietekmē, ir lūgt anketu aizpildīt arī kontroles (salīdzinājuma) grupai. Izmantojot kontroles grupu, galvenais ir noteikt, vai intervences dalībnieku grupā novērotās izmaiņas ir lielākas nekā cilvēku grupā, kuri nepiedalījās intervencē. Lai to noskaidrotu, ar kontroles grupas datiem veiciet 1.–4. soli un tad aprēķiniet abu grupu “atšķirību” atšķirību, salīdzinot izmaiņas, kas novērotas intervences dalībnieku grupā, ar izmaiņām kontroles grupā. Padziļināta analīze var ietvert Excel izmantošanu, lai veiktu t-testus. Atšķirību apmērs starp intervences grupas un kontroles grupas rezultātiem var sniegt lielāku pārliecību, vai novērotie uzlabojumi veidojušies intervences rezultātā.

7. attēls. Pirms un pēc programmas datu prezentācijas piemērs



IEJŪTĪBA - KOPIENA - LĪDERĪBAS PRASMES - PAŠVADĪBA - APŅĒMĪBA - KOMUNIKĀCIJAS PRASMES - SPĒJA RISINĀT PROBLĒMAS - LABSAJŪTA - SADARBĪBAS PRASMES

**Secinājumu izdarīšana**

Tiklīdz ir pieejami rezultāti un ir pārliecība par aprēķiniem, kopīgojiet šo informāciju ar kolēģiem, pārrunājiet, kāds ir viņu viedoklis par izvēlēto pieeju rakstura attīstībai: ja iespējams, izveidojiet ar kolēģiem nepārtrauktas profesionālās attīstības vai profesionālās kompetences pilnveides sesiju. Novērtēšanas nolūks, īpaši skolas līmenī, ne tik lielā mērā paredzēts, lai “pierādītu”, ka konkrētā intervence darbojas, bet vairāk, lai noteiktu izvēlētās pieejas stiprās un vājās puses un uzlabotu praksi.

Šī iemesla dēļ papildus jautājumiem, kas attiecas uz intervences rezultātiem, ir īpaši noderīgi ar aptaujām vai intervijās pavaicāt iesaistītajiem cilvēkiem, kas viņiem programmā patika, kas, viņuprāt, bija efektīvs un kas mazāk efektīvs un ko viņi vēlētos mainīt. Tas veicinās nepārtrauktas pozitīvas pārmaiņas praksē un dažādos pierādījumu bāzi lēmumu pieņemšanai.

### 3.2.8. Kopsavilkums Aptaujas

* **Nosakiet pētījum mērķus:** tas var nozīmēt vienkārši pētījuma jautājuma pierakstīšanu vai intervences loģiskā modeļa izstrādāšanu. Ir jābūt skaidriem paredzamajiem rezultātiem.
* **Izstrādājiet anketu:** izmantojiet iepriekš izstrādātus piemērus, lai izveidotu anketu, kas palīdzēs izvērtēt interesējošos aspektus. Izstrādājot anketu, domājiet par respondentiem, un, ja iespējams, izmēģiniet to ar līdzīgu grupu.
* **Veiciet anketēšanu:** ieplānojiet atsevišķu laiku, lai veiktu anketēšanu pirms un pēc intervences, un apkopojiet datus.
* **Veiciet analīzi:** aprēķiniet vidējos rādītājus pirms un pēc intervences un pārskatiet, vai tajos ir kādas izmaiņas. Ja respondentu izlase ir pietiekami liela, pārbaudiet rezultātu statistisko nozīmību.
* **Kopīgojiet rezultātus un atbilstoši pielāgojiet nākamo intervenci:** tiklīdz rezultāti ir pieejami, tie jāpārrunā ar kolēģiem. Pārdomājiet, ko tie liecina par intervences pielāgošanu nākotnei un par katra dalībnieka rakstura izaugsmi.

**Atsauces**

* Behavioural Insights Team (2016) *Evaluating Youth Social Action- Final Report*. Available at <https://www.bi.team/publications/evaluating-youth-social-action-final-report/>
* Bryman, A. (2012) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
* Character Lab (2015) *Character Growth Card*. Available at <https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2016/11/CharacterGrowthCard.pdf>
* Demos (2016) *Character by Doing: Evaluation*. Available at http://www.demos.co.uk/project/character-by-doing-pilot-evaluation/
* Education Endowment Foundation (2013) *DIY Evaluation Guide*. Available at https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/diy-guide/getting-started/
* Youth in Mind (2016) *Strengths and Difficulties Questionnaire*. Available at <http://www.sdqinfo.org/>

## 3.3. MORĀLĀS DILEMMAS

Morālās dilemmas ir metode, ko var izmantot, lai noteiktu, kā cilvēki veido morālos spriedumus. Šajā apakšsadaļā aplūkots, kā šo metodi var pielietot rakstura izglītības novērtēšanā, vienlaikus pielietojot pakāpenisku pieeju morālo dilemmu izveidošanai un analīzei. (Profesors Steve Thoma, Rakstura un tikumu Jubilejas centrs)

### 3.3.1. Pamatinformācija

Morālajām dilemmām jeb stāstiem, kuros galvenais varonis nonāk situācijā, kad viņam jāizlemj, kas ir pareizi/taisnīgi/godīgi/tikumīgi, morālajā psiholoģijā ir sena vēsture. Morālās dilemmas popularizēja Piažē (Piaget, 1932) un vēlāk arī Kolbergs (Kohlberg, 1981), un tās tika uzskatītas par spēcīgu rīku morālās spriestspējas attīstīšanai. Izmantojot dilemmas daļēji strukturētās intervijās, pētnieks var izvērtēt, kā cilvēks sakārto galvenās stāsta pazīmes, un var noteikt, kuras prasības un problēmas tiek izvirzītas priekšplānā un kuras netiek ņemtas vērā. Ilgus gadus dilemmas bija veids, kā apkopot datus un izveidot modeļus par morālo jēdzienu izpratni un veidošanos. 20. un 21. gadsimta mijā, jomai attīstoties, tika piedāvāts plašāks metožu un attīstības modeļu klāsts, taču dilemmas aizvien bija būtiska sastāvdaļa daudzās vērtēšanas sistēmās.

Tāpēc nav pārsteidzoši, ka pētnieki un skolotāji pielāgojuši dažādas stratēģijas, kā iestrādāt morālās dilemmas mācību procesā. Pieejams plašs literatūras klāsts par to, kas veicina un kas kavē morālās spriestspējas attīstību. Kopumā šie pārskati norāda, ka diskusijas par dilemmām ir gan noderīga pieeja skolēnu morālo spriedumu veidošanās raksturīgāko veidu noteikšanai, gan centrālais intervenču stratēģiju elements morālās izaugsmes veicināšanai. Turpmāk tekstā galvenā uzmanība tiek pievērsta dilemmu aktuālākai izmantošanai skolēnu morālo spriedumu vērtēšanā un tiek izklāstītas formālas procedūras, lai izveidotu uzticamus un valīdus morālas spriestspējas izvērtēšanas instrumentus dažādās jomās un vecuma grupās. Salīdzinot ar agrāk izmantotām uz dilemmām balstītām pieejām, kas ietver pētnieka izstrādātus stāstus, šeit aprakstītās procedūras mēģina maksimāli iesaistīt dalībniekus, izmantojot reālā dzīvē balstītas dilemmas, ko izstrādā paši mērķa grupas dalībnieki. Iesaistot skolēnus novērtēšanas procesa pilnveidē, tiek paaugstināta mērķa stāstu atbilstība un ticamība. Šo divu raksturlielumu uzsvēršana palielina dalībnieku interesi un, šķiet, arī labāk atspoguļo raksturīgos veidus, kā cilvēki pieņem lēmumus reālajā dzīvē. Turpmāk tekstā ir aprakstītas metodes, kā izstrādāt uz dilemmām balstītu novērtēšanu, un izskaidrotas to izmantošanas iespējas klasē.

### 3.3.2. Piemērotu dilemmu izstrāde

Novērtēšanas procesā ir svarīgi izvēlēties tādas dilemmas, kas spēs izraisīt dalībnieku interesi un rosināt morālo domāšanu. Lai izstrādātu novērtēšanā izmantojamus stāstus, ir divas galvenās stratēģijas — diskusijas grupās un individuāli uzdevumi.

Šīs stratēģijas var izmantot kopā, taču katru no tām var arī izmantot atsevišķi. Lēmuma, vai izmantot vienu vai abas pieejas, pamatā ir skolotāja subjektīvs vērtējums, kas balstīts uz viņa pārliecību, ka radītie stāsti ir reālistiski, ticami un piedāvā pietiekami daudz iespējamo risinājumu — kas galvenajam varonim būtu jādara un kāpēc. Par šo plašāks apraksts pieejams tālāk, taču kopumā stāstam ir jābūt pretrunīgam un jāpiedāvā pietiekami daudz risināšanas iespēju — gan saprātīgu, gan problemātisku —, lai to varētu izmantot skolēnu tikumu pielietošanas prasmju novērtēšanai. Tas nozīmē, ka, ja visi redz situāciju vienādi, nevarēs pētīt viedokļu atšķirības!

**Diskusijas grupās**

Stāstu radīšanas process parasti sākas, skolēniem nelielās grupās pārspriežot reālas dzīves situācijas, kas liek aplūkot konkrēto tikumu vai vērtību no dažādiem skatpunktiem. Ja mērķa grupa ir skolas vecuma bērni, diskusiju var rosināt, izmantojot tikuma definīciju (vai īsu tikumu sarakstu). Bērniem lūdz aprakstīt situācijas, ko tie ir pieredzējuši savā dzīvē vai savā vienaudžu grupā un kurās parādās minētais tikums. Pēc tam katrai grupai lūdz pārspriest:

* Kāpēc viņi uzskata, ka šajā situācijā parādījās noteiktais tikums?
* Kāpēc šajā situācijā bija grūti pielietot tikumu?
* Kā, viņuprāt, vairums cilvēku rīkotos šajā situācijā un kāpēc?

Šī procesa laikā koordinators parasti pārvietojas pa telpu, uzrauga diskusiju kvalitāti un, diskusijām noplokot, aicina izteikt viedokli par apspriesto un uzdod jautājumus, lai izgaismotu dažādus dilemmas aspektus un veicinātu tālāku diskusiju. Katrā grupā tiek izvirzīts protokolists, kas pieraksta situācijas raksturīgākās īpašības, optimālos risinājumus un katra risinājuma pamatojumus. Ideālā gadījumā katra grupa prezentē savu darbu visai klasei. Šis pēdējais uzdevums mudina skolēnus pielikt pūles un — kas ir vissvarīgākais — ļauj pētniekiem izvērtēt citu skolēnu reakciju uz aprakstītajām situācijām un ieteiktajiem risinājumiem. Ņemiet vērā, ka radītajos stāstos reti parādīsies tikai viens tikums, un bieži stāstu par dilemmu padara tieši divu tikumu savstarpēja pretdarbošanās. Piemēram, tipisks pusaudžu radīts stāsts atspoguļos godīguma tikuma sadursmi ar lojalitāti. Šķiet, ka pusaudžiem ir grūti novērtēt godīguma nozīmi, it īpaši tad, kas tas varētu negatīvi ietekmēt savus draugus.

Skolotāji var izmantot šo uzdevumu rezultātus, lai izveidotu plašāku skatu uz skolēnu prasmi pielietot ar tikumiem saistītos jēdzienus: ko viņi skaidri saprot un kur rodas grūtības. Šis solis var rosināt nākamo intervenču mērķus. Šo procedūru (izmantojot citus tikumus) var atkārtot semestra beigās, lai izvērtētu tikumu pielietošanas attīstību.

**Individuālā novērtēšana**

Individuālā novērtēšana papildina grupu darbu, novērtējot atbilžu klāstu vecuma diapazonā, kas citādi grupas pieejā varētu palikt nepamanīts. Piemēram, vienmēr pastāv iespējamība, ka rezultātus pusaudžu grupās var pārlieku ietekmēt populārākie vai spilgtākie jaunieši. Lai mazinātu šo iespējamību, dalībniekiem lūdz individuāli atbildēt uz daļēji strukturētas intervijas jautājumiem. Šim solim ir pārbaudīti divi atšķirīgi novērtēšanas varianti. Pirmais variants ir pieeja, kas pieļauj visbrīvāko pielāgošanu un ir ļoti līdzīga grupu darbam. Parasti šo pieeju izmanto, kad nevar izmantot grupu darbu un īsā laikā ir jāatlasa daudzveidīgi potenciālie stāsti un to pamatojumi. Šajā atvērtajā pieejā tiek sniegta mērķa jēdziena (tikuma) definīcija un skolēns tiek lūgts (1) veidot refleksiju par savu pieredzi vai savu draugu pieredzi un (2) aprakstīt situāciju, kas parāda konkrētā tikuma pielietošanu — īpaši tādu, kurā tikumu pielietot ir grūti. Tad (3) skolēnu aicina pārdomāt, kas tieši šo situāciju sarežģī. Visbeidzot (4) skolēnam lūdz pierakstīt iespējamos rīcības variantus , ko kāds varētu šajā situācijā izvēlēties — gan tos, kas ir augstu vērtējami, gan rīcības variantus, kas varētu radīt vilšanos. Pēc šī uzdevuma (5) skolēnu mudina izskaidrot katras rīcības pamatojumu. Tāpat kā grupu atbildes, šīs atsevišķās skolēnu reakcijas tiek apkopotas, lai noteiktu stāstu tēmas un izveidotu sarakstu ar rīcību/pamatojumiem, kas saistīti ar katru konkrēto tēmu.

Šīs individuālās pieejas atvērtā varianta priekšrocība ir augstā jutība uz mērķa tikuma vai morālā jēdziena interpretēšanu reālajā dzīvē. Tomēr šajā pieejā bieži rodas vājas vai neatbilstošas atbildes. Tāpat tajā galvenais uzsvars tiek likts uz rakstītām atbildēm, kas sniedz priekšroku spējīgākiem skolēniem. Lai atrisinātu šīs problēmas un jo īpaši samazinātu vājāko atbilžu skaitu, izmanto otro variantu: uzdevums tiek pielāgots, izmantojot jau gatavas dilemmas. Lietojot šo otro variantu secīgi ar grupas pieeju, piedāvātajās dilemmās var atspoguļot vienu no grupas atbildēs norādītajām tēmām. Pretējā gadījumā koordinators (skolotājs) var radīt stāstus, kas attiecas uz literatūrā atrodamām vai mācību programmā iekļautām tēmām. Skolēnu veicamie uzdevumi ar nelieliem izņēmumiem ir līdzīgi tiem pieciem, kas aprakstīti iepriekš. Iedodot dalībniekiem dilemmu, vienmēr tiek vaicāts, vai stāsts ir reālistisks un ticams. Lielāka uzmanība tiek pievērsta rīcības variantiem un to pamatojumiem (4. un 5. uzdevums), liekot skolēnam nosaukt tik daudz rīcības variantu un pamatojumu, cik vien ienāk prātā, tostarp arī rīcības variantus, kuri ir mazāk apbrīnojami. Šīs atbildes parasti sniedz bagātīgu informāciju par to, ko skolēni uzskata par pieņemamu un nepieņemamu rīcības izvēli un pamatojumu. Papildus var izvērtēt, vai skolēni stāstu uzskata par reālistisku un tādu, kas atspoguļo viņu pašu dzīves pieredzi.

**Pieņemamas un nepieņemamas rīcības izvēles**

Interese par pieņemamām un nepieņemamām izvēlēm rodas novērojumā, ka parasti cilvēkiem grūtāk ir noteikt nevis labākas, bet tieši nepieņemamās izvēles. Šis pārsteidzošais atklājums varētu liecināt par tikumiskās audzināšanas fokusēšanos uz tikumiskām izvēlēm. Tas varētu liecināt arī par to, ka ikdienas dzīvē biežāk novērojama pieņemamāka uzvedība. Lai kāds būtu šīs atšķirības cēlonis, šķiet skaidrs, ka pārdomas par pieņemamas un nepieņemamas izvēles iespējām nodrošina unikālus un noderīgus informācijas avotus. Un patiesi — profesionālajā vidē nespēja atpazīt nepareizas rīcības izvēles un pamatojumus morālās domāšanas izvērtēšanas testos tiek saistīta ar vāju profesionālas izcilības sniegumu. Līdzīgi arī pusaudži, kas skolā izrādās, salīdzinoši sliktāk par saviem vienaudžiem atpazīst nepieņemamas izvēles un pamatojumus, bet neatšķiras no tiem pieņemamo izvēļu atpazīšanā. Tāpēc skolotājiem jebkurā skolēnu tikuma jēdzienu izpratnes un pielietošanās izvērtēšanā ieteicams vērst uzmanību uz abiem (pieņemamas un nepieņemamas rīcības) izvēļu un pamatojumu veidiem.

**Virzoties uz formālāku pašvērtēšanas rīku**

Jebkura no aprakstītajām metodēm stāstu un rīcības izvēļu radīšanai relatīvi detalizēti atspoguļo skolēnu stiprās un vājās puses attiecībā uz tikumu pielietošanu. Dažiem skolotājiem mācību programmas un intervenču plānošanai būs pilnīgi pietiekami ar iepriekš sniegto informāciju. Tomēr, ja nepieciešama augstāka līmeņa novērtēšana, var izstrādāt standartizētus mērījumus. Šis nākamais solis atspoguļo pamatīgāka pētniecības instrumenta izstrādes procesu, izmantojot vienkāršotu un racionalizētu procedūru kopumu.

Vispirms skolotājiem jāidentificē dilemmas, ko skolēni radījuši, izmantojot vienu vai vairākas iepriekš ieteiktās procedūras. Kā uzsvērts iepriekš, jāizvēlas stāsti, kas ir īpaši pretrunīgi, sniedz dažādas rīcības izvēles un pamatojumus un var liecināt par pieņemamu un nepieņemamu rīcības izvēles nepareizu identificēšanu. Stāsti ar šādām iezīmēm sniedz augstāku iespējamību atpazīt skolēnus, kuru izpratne par tikumu atšķiras.

Pēc stāstu identificēšanas skolotājam ir jāizstrādā 8–12 teikumi (vienības) ar iespējamās (pieņemamas un nepieņemamas) rīcības izvēlēm (kas galvenajam varonim būtu jādara) un pamatojumiem (kāpēc viņam būtu jārīkojas šādi). Šis saraksts atspoguļo skolēnu teikto (ideāli, ja vienā vai divos teikumos). Samazinot katrā teikumā norādītās informācijas daudzumu, tiek mazināta iespēja nepareizi interpretēt vienības nolūku. Proti, izlasot teikumu , skolēns interpretēs tā būtību pēc saviem uzskatiem un reaģēs uz to saskaņā ar savu izpratni par jēdzienu. Piemēram, rīcības izvēles vienība atklātības dilemmā varētu būt šāda: “Tomam neko nevajadzētu teikt skolotājam”, nevis: “Tomam nevajadzētu teikt skolotājam, ka draugiem ir pieejama eksāmena kopija, jo...”. Līdzīgi šī paša stāsta pamatojums varētu būt šāds: “Man nekad nevajadzētu darīt neko tādu, kas var sāpināt manus draugus.” Ņemiet vērā, ka šie abi piemēri neatspoguļo pieņemamu atklātības pielietojumu, jo tie papildus citiem ierobežojumiem neietver arī eksāmena būtību un to, kā špikošana var ietekmēt citus skolēnus. Tomēr ir būtiski ietvert arī vienības, ko skolotājs uzskata par vāju tikuma pielietojumu, jo pieņemamu un nepieņemamu izvēļu klātesamība ļauj noteikt, vai skolēni pilnībā saprot un var pielietot jēdzienu. Viens šāds morālās dilemmas piemērs, kas vērsts uz drosmi, sniegts tālāk. Plašāku informāciju par šo tēmu lasiet publikācijā “Rakstura izglītība Apvienotās Karalistes skolās” (Arthur, et al., 2015), kā arī Thoma et al. (2013).

**Jubilejas centra izstrādāts piemērs morālajai dilemmai par drosmi**

Madisone, kas mācās 8. klasē, saņēma lūgumu pārstāvēt skolu vingrošanas sacensībās. Līdz šim vēl nekad 8. klases skolēns nav bijis izvēlēts skolas pārstāvēšanai, tāpēc viņa ir ļoti pārsteigta par šo iespēju. Madisone saprot, ka tas var atstāt būtisku iespaidu uz viņas mērķi kļūt par profesionālu sportisti. Tomēr pēc pirmajām sacensībām viņa saprot, ka nejūtas ērti, jo treneris izmanto meiteņu labo izskatu, lai piesaistītu komandai televīzijas un laikrakstu uzmanību. Tas ietver arī īsajos sporta tērpos ģērbtu meiteņu fotogrāfijas. Viņa saprot, ka šādu attēlu izmantošana publicitātei ir pret viņas vērtībām un pārliecību. Madisone aprunājas par savām bažām ar labāko draugu. Viņš apgalvo, ka, ja Madisone neieradīsies uz publicitātes pasākumiem, treneris neuzskatīs viņu par nopietnu vingrotāju. Madisone zina, cik svarīgas ir šīs sacensības. Viņai jau ir teikts — ja nepiedalīsies visās komandas aktivitātēs, viņai neļaus piedalīties sacensībās vai attīstīt savu talantu trenera vadībā. Tomēr viņa vienmēr lepojusies ar savām vērtībām un ir allaž rādījusi spēcīgu piemēru. Ja viņa ļaus trenerim izmantot viņas pievilcīgo izskatu šādā veidā, viņa veicinās uzvedību un vērtības, ko uzskata par nepareizām.

**8. attēls. Morālajā dilemmā par drosmi izmantoto rīcības un pamatojuma izvēļu piemērs**

|  |  |
| --- | --- |
| **RĪCĪBAS IZVĒLES** | **PAMATOJUMA IZVĒLES** |
| Madisonei ir jāizstājas no komandas sacensībām, visiem paskaidrojot savus iemeslus. | Tās ir tikai dažas fotogrāfijas un televīzijas sižeti. |
| Madisonei ir jāpiedalās sacensībās, taču visiem būtu jāzina, ka viņa nepiekrīt meiteņu fotogrāfiju izmantošanai avīzēs un televīzijā publicitātes nolūkos. | Tā ir lieliska iespēja, kas var pozitīvi ietekmēt viņas sportistes karjeru. |
| Madisonei būtu jādara tā, kā uzskata viņas vecāki. | Tas negatīvi ietekmētu viņas vērtības un pārliecību, kas liktu viņai justies slikti. |
| Madisonei ir jāaprunājas ar treneri un jāmēģina viņš pierunāt, lai atļauj viņai izvairīties no fotografēšanās un mediju uzmanības. | Viņa negūs panākumus vingrošanā, ja nejūtas ērti, parādoties plašsaziņas līdzekļos. |
| Pirms lēmuma pieņemšanas Madisonei jāpadomā, kā šis lēmums ietekmēs viņas nākotni. | Ilgtermiņā viņa jutīsies labāk, ja rīkosies atbilstoši savai pārliecībai. |
| Madisonei jāapsver, kas visvairāk ietekmēs viņas draugus. | Viņai jātic, ka citi zina, kas viņai būtu vislabāk. |
| Madisonei jānoskaidro, vai komandas publicitātes pasākumos un fotogrāfijās var izdarīt kādas izmaiņas. | Viņas dzīvē, visticamāk, būs līdzīgi notikumi, tāpēc viņai jāatrod veids, kā šādas situācijas risināt. |
| Vieta komandā ir iespēja, ko viņa nedrīkst laist garām. | Ja viņa izstāsies, viņas vietu komandā aizņems kāds cits. |
|  | Piedaloties sacensībās jau tagad, Madisone būs labākā pozīcijā, lai vēlāk varētu pastāvēt par viņai pieņemamāku situāciju attiecībā uz publicitāti. |
|  | Aizstāvot savas vērtības, Madisone stiprina tās, no kaut kā atsakoties. |
|  | Vērtības nāk un iet, bet šādas iespējas parādās reti. |

### 3.3.3. Vērtēšanas rīka izstrāde

Pēc dilemmu un izvēles vienību atlases parasti seko vērtēšanas rīka izstrāde pēc standarta šablona. Sākumā tiek veidots detalizēts ievads, lai nodrošinātu, ka tiek izstrādāta daudzpusīga vērtēšana. Turpmāk tekstā sniegts skaidrojums par morālās dilemmas izmantošanas struktūru (3.3.3.), vērtēšanu (3.3.4.) un izmantošanu pašvērtēšanā (3.3.5.).

**Morālās dilemmas izmantošanas struktūra ir šāda:**

* Skolēniem lūdz izlasīt stāstu un vairākas iespējamas rīcības izvēles, kuru morālā vērtība viņiem jānovērtē piecu punktu skalā (no “Esmu pārliecināts, ka šī ir laba izvēle” līdz “Esmu pārliecināts, ka šī ir slikta izvēle”, kur vidus punkts ir ne par, ne pret, piemēram, “Par šo izvēli neesmu drošs”).
* Skolēniem no visām rīcības iespējām lūdz izvēlēties trīs labākās izvēles un trīs, viņuprāt, sliktākās izvēles. Ja vienību skaits sadaļā ir mazāk par astoņām, skolēniem var lūgt izvēlēties divas no katras kategorijas.
* Pamatojumu vienībām atkārto vērtēšanas procesu, izdarot nelielas izmaiņas piecu punktu vērtējuma skalas aprakstā izmantotajām frāzēm, “laba izvēle” aizstājot ar “labs iemesls”.

Kopumā novērtēšanas process (struktūra) atbilst fiksētam modelim: ievads, iepazīšanās ar apspriežamo dilemmu, rīcības izvēļu izvērtēšana un ierindošana pēc to atbilstības morālajām vērtībām, noslēdzot novērtēšanas procesu ar pamatojumiem, kas arī tiek izvērtēti un ierindoti. Šo principu atkārto, ja izmanto otro un trešo dilemmu. Pētījuma nolūkiem parasti izmanto četras līdz septiņas dilemmas, kuru novērtēšanai var būt vajadzīga stunda laika. Tomēr skolas vidē dilemmu skaitu var samazināt un/vai sadalīt uz vairākām mācību stundām. Taču novērtēšanas mērķis ir sniegt informāciju par to, kuras vienības skolēni uzskata par labākajām izvēlēm un to pamatojumiem, un kuri ir labākie un sliktākie pamatojumi.

### 3.3.4. Punktu piešķiršana novērtēšanai

**Punktu piešķiršana novērtēšanai ir šāda:**

* vispirms skolotājs nošķir katru izvēli un pamatojumu kā pieņemamu vai nepieņemamu tikuma pielietojumu. Vienības var tikt uzskatītas par “neitrālām”, norādot, ka izvēle vai pamatojums nav nepieņemams, taču arī nav viennozīmīgi pieņemams; šādas neitrālās vienības labāk izmantot reti;
* vienību definēšanas process var būt ļoti formāls, jo, nošķirot vienības kā pieņemamas vai nepieņemamas, ir nepieciešama augsta precizitāte. Lai sasniegtu šādu augstu objektivitātes līmeni, ja iespējams, piesaistiet “ekspertu komisiju” — skolotāju/skolēnu grupu, kam ir pieredze jautājumos, uz kuriem balstītas dilemmas. Apspriedes laikā ekspertu komisijai tiek jautāts, vai būtu pieņemami/nepieņemami (vai neitrāli), ja skolēns izvēlas norādīto rīcību vai sniedz specifisku pamatojumu. Vērtēšanas procedūra tiek atkārtota katrai rīcības izvēlei un pamatojumam, līdz grupa ir vienisprātis par visām vienībām. Process noslēdzas, kad katra vienība ir iedalīta vienā no trim kategorijām: pieņemami, nepieņemami vai neitrāli;
* lai novērtētu katra skolēna atbildes, punktu sistēma izvērtē, cik tuvu skolēna labie/sliktie vērtējumi atbilst “ekspertu” (vai skolotāja) iedalījumam. Proti, skolēni, kas ekspertu labās vienības atzīst par labām un sliktās — par sliktām, sasniegs labākus rezultātus. Turpretī skolēni, kas atzīst ekspertu sliktās vienības par labām un otrādi, sasniegs zemākus rezultātus.

Tehniski ir vairāk veidi, kā apkopot skolēna punktus, lai iegūtu kopsavilkumu, un var būt noderīgi izmēģināt dažādas stratēģijas. Viena iespējamā pieeja ir šāda:

* var izmantot svēršanas procesu, kurā tiek pieņemts, ka pirmā izvēle ir tuvāk skolēna vēlamajai izvēlei. Tādējādi tiek lūgts izvēlēties trīs labākās un sliktākās izvēles; pirmajai tiek piešķirti trīs punkti, otrajai — divi un trešajai — viens punkts. Šādā punktu piešķiršanas procesā katrs stāsts var iegūt 24 punktus (seši punkti labākajām un sliktākajām rīcības izvēlēm un seši punkti labākajiem un sliktākajiem pamatojumiem, sk. Tabula 3.3.4 ). No šiem punktiem tik atņemtas skolēna nepareizi izvērtētas vienības. Piemēram, ja skolēns pieņemamo vienību izvēles procesā pirmajā un trešajā vietā ierindojis ekspertiem pieņemamas vienības, bet otrajā vietā ierindojis ekspertiem nepieņemamu vienību, kopējais punktu skaits šajā sadaļā būs divi (t. i., 3-2+1);

**3.3.4. tabula.** Punktu svērtā piešķiršana

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Rīcība** | **Punkti** | **Pamatojums** | **Punkti** |
| 1. Labākā izvēle | 3 | 1. Labākais iemesls | 3 |
| 2. Labākā izvēle | 2 | 2. Labākais iemesls | 2 |
| 3. Labākā izvēle | 1 | 3. Labākais iemesls | 1 |
| 1. Sliktāka izvēle | 3 | 1. Sliktākais iemesls | 3 |
| 2. Sliktāka izvēle | 2 | 2. Sliktākais iemesls | 2 |
| 3. Sliktāka izvēle | 1 | 3. Sliktākais iemesls | 1 |
| ***Kopā rīcība*** | ***12*** | ***Kopā pamatojums*** | ***12*** |
| **Pavisam kopā – 24** | | | |

* ja skolēns ierindo neitrālu vienību, par to piešķir nulle punktu, norādot, ka vienības statuss nav nepieņemams, nedz arī viennozīmīgi pieņemams. Apkopojot vairāku dilemmu rezultātus, tiek iegūts vispārējs skolēna snieguma indekss, kas izteikts procentos (piemēram, skolēna punktu summa dalīta ar maksimāli iespējamo punktu skaitu (dilemmu skaitu reiz 24). Piemēram, ja, analizējot 3 dilemmas, skolēns ieguvis 24, 20 un 17 punktus, viņa indekss būs 63 (24+21+18) dalīts ar 72 (24 x 3) = 87,5%;
* tāpat var aprēķināt apakšpunktus, kas var sniegt vērtīgu informāciju. Raugieties tālāk par kopējo punktu skaitu (visu dilemmu punktu un apakšpunktu skaitu) un aprēķiniet: labākie pret sliktākajiem (apvienojot labākās rīcības izvēles un pamatojumus un salīdzinot šo summu ar punktiem, kas iegūti no sliktākajām izvēlēm) un rīcības izvēles pret pamatojumiem (apvienojot labākās un sliktākās rīcības un salīdzinot summu ar labākajiem un sliktākajiem pamatojumiem);
* papildus kopējam punktu skaitam, izmantojot šo metodi, tiek iegūta papildu informācija, kuru var izmantot, lai noteiktu, vai skolēni ir prasmīgāki, identificējot labu rīcību vai pamatojumu, nevis slikto. Tāpat iegūsiet datus par to, vai skolēniem ir vieglāk noteikt labākās rīcības izvēles vai labākos pamatojumus. Interesanti, ka pusaudžu vidū pastāvīgi tiek novērots, ka prasme izvērtēt pamatojumus atpaliek no rīcības izvēlēm.

### 3.3.5. Vērtēšanas rīka pielietošana

Ir daudz veidu, kā izmantot šāda veida vērtēšanu. Skolotājam, kurš tikko sācis izmantot dilemmas, ieteicams sākt ar vienu no grupas vai individuālajām pieejām, lai apkopotu skolēnu radītās dilemmas un vērtējamas vienības (rīcības izvēles un pamatojumus) kā mācību programmas uzdevumu, un saglabāt šo materiālu kā novērtēšanas procedūru, ko izmantot vēlāk. Turpmākajos gados šo novērtēšanas materiālu var izmantot, lai salīdzinātu dažādu mācību programmas variantu ietekmi uz skolēnu morālo spriestspēju. Papildus tam, novērtēšanas materiālu var izmantot “pirms un pēc” programmas aptaujās, lai labāk noteiktu skolēnu snieguma izmaiņas intervences periodā (piemēram, vai tas ir vienāds vai atšķiras atkarībā no dzimuma, sociāli ekonomiskā statusa utt.). Ja tiek veidoti vairāki dilemmu stāsti, skolēni var tos analizēt secīgi pie skolas mācību programmas tēmām, kas ir visatbilstošākās stāstā izgaismotajam tikumam.

### 3.3.6. Noslēguma ieteikums

Morālo dilemmu izmantošana klasē gan uzdevumos, gan rakstura/morālās izglītības novērtēšanā veido bagātīgu informācijas avotu par skolēnu iesaisti attiecīgo tikumu pielietošanā. Izstrādājot materiālus un uzdevumus tā, lai tie atspoguļotu reālas un ticamas morālās dilemmas, veidojas saprotams un niansēts skolēnu spriešanas stratēģiju stipro un vājo pušu novērtējums. Šāda veida informācija var būt nozīmīga, lai saprastu, kā mācību process ietekmē skolēnu izaugsmi un kā viņus var atbalstīt, lai sasniegtu labākos iespējamos rezultātus.

### 3.3.7. Kopsavilkums: morālās dilemmas

* Morālās dilemmas izmanto, lai novērtētu skolēnu morālo spriestspēju, un, formulējot tās daudzpusīgi, morālās dilemmas var izmantot, lai izveidotu uzticamus un valīdus morālās domāšanas novērtēšanas rīkus. Tajās dilemmās uzmanība pievērsta galvenajam varonim, kam dotas dažādas rīcības izvēles, kuras skolēns novērtē atbilstoši to morālai piemērotībai. Šajā sadaļā aprakstītais piemērs ietver arī pamatojumu, kāpēc konkrēta rīcība tiek uzskatīta par morāli atbilstošu.
* Morālajām dilemmām ir jābūt ticamām un skolēniem saistošām. Var apsvērt iespēju izstrādāt dilemmas, sadarbojoties ar pašiem jauniešiem. Dilemmas var veidot grupu diskusijās var individuālos uzdevumos.
* Morālo dilemmu rezultātus var izmantot dažādos veidos. Novērtēšanas rīku var izmantot gan pirms, gan pēc intervences, lai noteiktu tās ietekmi. Izstrādājot vērtējamās vienības kopā ar jauniešiem un notverot viņu refleksijas par rīcības izvēlēm un pamatojumiem, var iegūt papildu ieskatus.

**Atsauces**

* Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W. and Jones, C. (2015) *Character Education in UK Schools, Research Report*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues, [Online]. Available at **http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Character\_Education\_in\_UK\_Schools.pdf**
* Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge
* Kohlberg, L. (1981) *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco; London: Harper and Row
* Thoma, S. J., Derryberry, P. and Crowson, H. M. (2013) ‘Describing and Testing an Intermediate Concept Measure of Adolescent Moral Thinking’, *European Journal of Developmental Psychology* (special issue). 10, pp. 239-252.

## 3.4. NOVĒROŠANA

Šajā apakšsadaļā sniegtas praktiskas norādes, kā rakstura izglītībā var iestrādāt stundu novērošanu. Tāpat sniegti pamatprincipi un instrumenti, ko var izmantot, lai fiksētu un analizētu novērojumus. (Matt Bawden, Queen Elizabeth’s Grammar School)

### 3.4.1. Ievads

Stundu novērošana sniedz priekšrocības skolotājiem, kas vēlas novērtēt rakstura izglītības nodrošināšanu skolā vai noteiktu rakstura izglītības aktivitāti. Novērošana sniedz iespēju izpētīt, kā skolēni savstarpēji mijiedarbojas un kā viņi praksē pielieto savas zināšanas par tikumiem un spriestspēju.

**Novērojot stundas, ir vērts paturēt prātā, ka:**

* novērošana pēc savas būtības ir formatīva, nevis summatīva metode. Ir būtiski skatīt rakstura izglītību kā augošu platformu, kas saistīta ar dažādām skolas uzlabošanas iespējam. Tādējādi novērošana palīdzēs saskatīt rakstura izglītības prakses attīstību un virzīties uz labākās prakses augstāko punktu (nevis saskatīt to);
* tam nepieciešami profesionāli lēmumi. Jo vairāk stundu tiek novērotas, jo lielāka iespēja ieraudzīt, kā praksē tiek pielietotas zināšanas par tikumiem un spriestspēja;
* pārskatot novērošanā fiksēto informāciju, nepieciešama trīspusēja pieeja — triangulācija. Novērošana ir spēcīgs rīks, tomēr pastāv iespēja palaist garām noteiktus aspektus vai saprast tos nepareizi. Citu metožu, piemēram, grupu interviju, izmantošana, lai pārbaudītu uzzināto informāciju, var to apstiprināt un piešķirt tai lielāku nozīmi, fiksējot šo informāciju skolas plānošanas un attīstības dokumentācijā.
* novērošanā ir svarīgi ņemt vērā skolēnu viedokli. Ir grūti ieraudzīt, cik lielā mērā katrs skolēns izprot tikumus, kas viņiem būtu jāapgūst aktivitātes laikā. Skolēnu viedokļa uzklausīšana ir viens no precīzākajiem paņēmieniem, kā to noskaidrot.

### 3.4.2. Norādījumi novērošanas izmantošanai

Vērot var aktivitāti, stundu un pat vairāk — arī veidu, kā tikumu pielietošana skolas vidē attīsta un uztur visas skolas etosu. Tālāk sniegti daži ieteikumi rakstura izglītības novērošanai.

* Novērojot tādas situācijas kā stāvēšana rindā ēdnīcā, uzvedība gaiteņos vai rīta aplis, var atklāt, cik lielā mērā tikumi tiek pielietoti dotajā brīdī, un atkārtoti novērojot — kā tos pielieto pēc noteiktas intervences.
* Novērojot stundu — gan tiešu mācību stundu par raksturu, gan jebkuru citu mācību priekšmetu —, skolotājs vai skolas vadītājs var gūt jaunus ieskatus.
* Laika gaitā novērojot šādas lietas atkārtoti, varēs izveidot detalizētus pierādījumus par garīgās, morālās, sociālās un kultūras izglītības attīstību un skolas kultūru (etosu).

Rakstura izglītības novērošana var būt sarežģīta, ja tai nav skaidra plāna un ietvara. Var šķist, ka aplūkojamo un apsveramo faktoru ir krietni par daudz. Taču patiesībā tas ir samērā vienkārši. Novērošanai veicamās darbības pa soļiem ir norādītas tālāk.

**Pirms novērošanas**

Pirms novērošanas ir jāizdara vairākas lietas. Vissvarīgāk ir noteikt novērtēšanas jautājumu(s), uz ko plānots saņemt atbildi novērošanas rezultātā. Piemēri var būt šādi:

* Kāda ir konkrētās rakstura izglītības intervences ietekme?
* Kā šīs skolas skolēni konkrētajā dienā pielieto līdzjūtības tikumu?

Tiklīdz ir noteikti jautājumi, novērotājam būtu jāsaprot, kas tieši ir novērojams, kāpēc un kā to darīt. Fokusa tabula (1. instruments) palīdz to noskaidrot. Aizpildot šo materiālu sākumā, vēlāk ietaupīsiet daudz laika.

**1. instruments: fokusa tabula**

|  |  |
| --- | --- |
| Kāpēc novērot? | Pierakstiet novērošanas mērķus |
| Kas jānovēro? | Piefiksējiet, kurš rakstura attīstības/izglītības aspekts ir jānovēro |
| Kā notiks novērošana? | Īsi aprakstiet novērošanā izmantojamo metodi |
| Kāda būs novērošanas ietekme? | Pierakstiet novērošanas ietekmi un, vēlams, tālāko rīcību pēc novērošanas |

**Sagatavošanās novērošanai: izdzīvojiet situāciju pirms novērošanas**

Kad vien tas ir iespējams, aplūkojiet, kas šajā situācijā notiek ikdienā. Aplūkojot, kas ir ikdienišķi, novērotājs varēs vieglāk saprast, kas nav. Tas var šķist pašsaprotami, tomēr, neaplūkojot situāciju iepriekš, novērošana var kļūt krietni sarežģītāka, jo vienlaikus notiek pārlieku daudz.

* Savāciet iespējami daudz informācijas par rakstura tikumiem un vidi, kurā tiks novērota paredzētā aktivitāte.
* Padomājiet, kādi cilvēki būs klāt šajā situācijā un kā tie ietekmēs rakstura attīstības aktivitāti.
* Apsveriet, kā situācijas norises vieta varētu ietekmēt tikumu attīstību un apguvi.
* Ņemiet vērā, ko skolēni mācās mācību priekšmeta ietvaros, vai viņi jau netieši apgūst zināšanas par noteiktajiem rakstura tikumiem un kā viņu emocijas ietekmē zināšanas par tikumiem un spriestspēju.
* Padomājiet, vai ir kādi ētiski faktori, kas saistīti ar novērošanu.

--

Apmeklējot matemātikas stundu, ko tai pašai klasei tajā pašā laikā, kad notiks strukturētā novērošana nākamajā nedēļā, vada tas pats skolotājs, būs vieglāk nošķirt dažus ierastās vai paredzamās uzvedības modeļus novērošanas nedēļā. Līdzīgi vērojot, kā treneris gatavo futbola komandu spēlei, var gūt priekšzināšanas, kas palīdzēs novērot komandas elastīgumu futbola spēlē nākamajā nedēļā.

--

Tālāk sarakstā ietvertas jautājumu kopas, ko ir vērts apsvērt, gatavojoties novērošanai, turklāt šo sarakstu papildina 2. instrumentā ietvertais kontrolsaraksts.

- Kā tiks novērots darbs pie rakstura? Ir jāpieņem pamata lēmums par to, kurš būs novērotājs. Tam nav jābūt novērošanas procesa vadītājam. Novērot var vienaudži, vecāki, skolas vadība un citi. Viss, kas novērotājam ir nepieciešams, ir skaidras norādes, lai viņš zinātu, kam novērošanas laikā ir jāpievērš uzmanība.

- Kāda būs novērojumu fiksēšanas metode? Vai ar dažu piezīmju pierakstīšanu būs pietiekami? Dažkārt skolas ieraksta stundu vai aktivitāti audio vai video ierakstā. Visdrīzāk, ir labi pārlieku nesarežģīt procesu — bieži vienkāršākā iespēja ir arī pati labākā.

- Kā tiks veidots pārskats? Novērošanas pārskatīšanai ir jāatvēl atsevišķs laiks. Tajā var tikt iesaistīts skolotājs un novērošanas grupas dalībnieki. Pārskatīšanas procesa ieplānošana palīdz sakārtot domas, lai varētu sniegt jēgpilnu atgriezenisko saiti. Parasti pārskatu ir vēlams pabeigt pēc iespējas ātrāk, kamēr novērošana ir svaigā atmiņā.

- Kā tiks sniegta atgriezeniskā saite? Tāpat kā pārskatam, arī atgriezeniskajai saitei ir vajadzīgs laiks. Daži no labākajiem ieskatiem tiek gūti tieši padziļinātā dialogā ar cilvēku, kurš vada stundu, jo šis cilvēks redzējis bērnus arī pirms novērošanas, viņš pazīst skolēnus un, iespējams, spēs saskatīt arī kādas savas kļūdas. Šo informāciju var izmantot skolas darbības plāna vai pašvērtēšanas ietvara izstrādē vai mazākā mērogā arī katra skolotāja nepārtrauktā profesionālajā attīstībā.

- Kas tiks darīts pēc tam? Tas var būt jebkas — no novērošanas atkārtošanas līdz rakstura attīstības idejas izstrādei no jauna. Šī aspekta pārdomāšana pirms novērošanas var būt ļoti noderīga. Tomēr nevajadzētu pārlieku tai pieķerties. Jaunas, brīnišķīgas idejas var ienākt prātā jebkurā laikā.

**2. instruments: kontrolsaraksts**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Skaidrs fokuss |  | Novērošanas metode |  |
| Fiksēšanas metode |  | Kritiski domājoša drauga/kolēģu pārskats |  |
| Atgriezeniskās saites metode |  | Nākamo soļu plānošana |  |

Procesa sākumā ir svarīgi izlemt, kurš būs novērotājs. Ja aktivitāte ir daļa no specifiska uzdevuma, var būt vērtīgi novērot komandā ar kādu šīs jomas ekspertu. Citkārt var būt noderīgi piesaistīt mentoru vai skolas psihologu, it īpaši tad, ja novērotā aktivitāte ietilpst viņu kompetencē, piemēram, rīta līnijas vai skolas sanāksmju laikā. Pieņemot šos lēmumus, paturiet prātā, ka rezultātus var ietekmēt arī veids, kādā darbiniekiem izskaidro novērošanas procesu. Kad vien iespējams, šāda novērošana nav jāskata kā apdraudējums, bet gan kā līdzeklis skolas rakstura izglītības uzlabošanai. Novērošana var būt saistīta ar nepārtrauktu profesionālo attīstību, taču ideālā gadījumā tā saistāma ar visas skolas uzlabošanu.

**Vai novērojumus var novērot atkārtoti?**

Vai konkrētu uzvedību var novērot atkārtoti? Vienreizēja novērošana var nebūt ļoti efektīva. Atvēliet noteiktu laika periodu, kurā var sagaidīt iespējas novērot lielu daļu uzvedības, kas saistīta ar rakstura izglītību, un pieturieties pie tā. Mārtins un Beitsons (*Martin and Bateson*, 1986) sauca to par “nepārtrauktu fiksēšanu”. Tas palīdz novērotājam noteikt, vai uzmanības centrā esošā rakstura izglītība/attīstība:

* stundas ietvaros notiek vairākkārt;
* notiek atkārtoti tādā pašā vai augstākā līmenī;
* ļauj ietekmēt skolēnus ilgtermiņā.

Sporta stundas laikā, kur skolēnam jāgaida, kamēr viņš varēs veikt norādīto aktivitāti, var pievērst uzmanību pacietības tikumam. Piemēram, skolotājs sākumā var likt skolēnam gaidīt, tad iesaista viņu attiecīgajā aktivitātē un tad izskaidro pacietības nozīmi šajos apstākļos, ka arī citās skolēna dzīves situācijās. Šādus aspektus var novērot un tādējādi var teikt, ka ir novērota arī rakstura izglītība.

Tomēr realitātē mēs novērojam cilvēku, kas veic noteiktu aktivitāti, un izdarām secinājumus par aktivitātes efektivitāti, balstoties uz redzēto. Ja situācija tiek atkārtota pēc nedēļas, var pārbaudīt, vai skolēna spēja pacietīgi gaidīt un pamatot, kāpēc šī spēja (pacietība) ir būtiska gan noteiktajā aktivitātē, gan dzīvē, ir uzlabojusies. Citi piemēri — atkārtoti novērojot futbola komandas treniņus pēc katras spēles, iespējams, var ievērot nozīmīgas izmaiņas komandas elastīgumā; nedēļu novērojot vienu un to pašu skolēnu ienākam skolas ēdnīcā, iespējams, var ievērot pašpārliecības uzlabošanos.

Atgriežoties pie sporta stundas piemēra, apdomājiet, vai pierakstīsiet arī to, kā skolotājs sagatavo nodarbību, kā rīkojas, ja skolēni kavē stundu, un citus aspektus, kas ietekmē stundas gaitu. Ja uzskatāt, ka veids, kā skolotājs sagatavo nodarbību vai rīkojas, skolēniem kavējot, ir saistīts ar rakstura izglītību, šie aspekti ir jāpieraksta. Skolotāja darbībām ir netieša ietekme uz skolēniem. Tomēr, visticamāk, vairāk uzmanības tiks veltīts tiešai intervencei.

### 3.4.3. Tiešas rakstura izglītības aktivitātes vai stundas novērošanas procesa pabeigšana

Tālāk norādītie jautājumi var palīdzēt noteikt uzmanības fokusu novērošanas laikā. Tāpat sniegta arī uzvedinošo jautājumu lapa (3. instruments), kas ir vēl viens materiāls novērošanas strukturēšanai.

1. Vai vadītājam (skolotājam, skolotāja palīgam u. tml.) ir augstas gaidas un spēcīgas zināšanas par rakstura izglītību?
2. Vai stunda ir labi strukturēta un izveidota, balstoties uz rakstura izglītības principiem?
3. Vai ir skaidrs, kā tiek panākta zināšanu, izpratnes un izvēlēto tikumu pielietošanas attīstība?
4. Kā stundā izvirzīto grūtību pakāpe saistās ar skolēnu rakstura attīstību?
   * Rakstura izglītības stundai/aktivitātei ir jābūt pareizajā grūtības pakāpē — nedz pārāk viegla, nedz pārāk grūta, lai skolēni to varētu paveikt.
   * Stundas saturam jānes labums rakstura attīstībai, nevis jātraucē tai, neatkarīgi no stundas konteksta.
   * Tas nozīmē, ka reizēm stundas satura līmenis varētu būt zemāks, lai ļautu pievērst uzmanību darbam pie rakstura izglītības. Nodarbības gaitā skolēniem ir jābūt iespējai veidot refleksiju un mācīties par raksturu arī tad, ja viss nenotiek, kā plānots, un tāpat ir vajadzīgas iespējas izpētīt, kā nostiprināt labu praksi, kad tā parādās.
   * Pretēji — reizēm var plānot sarežģītāku stundas saturu, lai veicinātu rakstura tikumu vai stratēģiskās domāšanas attīstību.
   * Bieži novērošana ietvers uzmanības pievēršanu dilemmu izmantošanai (plašāku informāciju skatiet 3.3. apakšsadaļā). Tās varbūt ļoti vērtīgas, analizējot skolēnu izpratni par tikumiem un to pielietošanu klases vidē. Tālab var būt jāsamazina stundas grūtības pakāpe, lai vairāk uzmanības var veltīt izpētei.
   * Ja novērotā aktivitāte ir iepriekšēja darba atkārtošana, tai aizvien jābūt stimulējošai un skolēniem saistošai.
5. Vai attieksme pret rakstura attīstīšanu ir pozitīva? Vai skolēni iesaistās procesā un izbauda to?
   * Rakstura izglītības aktivitātes atbilstoša grūtības pakāpe rada pozitīvu vidi.
   * Skolēni mācās par raksturu ar prieku un redz tam jēgu.
   * Dažkārt arī pēc stundas skolēni atceras rakstura izglītības aktivitāti un tās mērķi.
6. Vai izvēlēto tikumu apgūšanas metodē ir iesaistīts atbalsta personāls/skolēni, ja nepieciešams?
   * Dažus skolēnus, kam nepieciešama palīdzība, saņem atbalstu no citiem skolēniem.
   * Ir precīzi noteikts, kuriem skolēniem vajadzīga palīdzība. Tie var nebūt tie paši skolēni, kam parasti mācībās sokas grūtāk.

**Šis piemērs atspoguļo, kā varētu izskatīties stundas novērošana:**

Dabaszinību skolotājam, kurš var nosaukt tikumus, var būt labas zināšanas par tikumiem, viņš spēj saistīt tos ar uzdevumiem, kuros skolēni var patstāvīgi apsvērt katra tikuma nozīmi, un viņš var plānot veidus, kā skolēni var pielietot šos tikumus dzīvē, dabaszinību jomā vai, iespējams, gatavojoties pārbaudījumam.

Dabaszinību skolotājs var sākt nodarbību, nosaucot dažus tikumu terminus, tad attiecināt tos uz eksperimenta komponentēm, bet pēc tam lūgt skolēniem izmantot šos terminus metodes aprakstīšanā. Nodarbības beigās skolotājs var lūgt skolēniem mācīt citam citu par stundā paveikto.

Iesākumā dabaszinību stundā var sagaidīt zināmu skolēnu vilcināšanos, jo viņi ir tikko sākuši mācīties, tomēr, stundai attīstoties, tam būtu jāmainās. Vaicājot skolēnam, kā zinātkāre palīdz viņam veikt dabaszinību eksperimentu, iespējams, jau sākumā saņemsiet saprātīgu atbildi, taču, uzdodot to pašu jautājumu, kad skolēns jau ir veicis eksperimentu, visticamāk, saņemsiet labāku atbildi.

Dabaszinību stundā tas var nozīmēt, ka skolēns jau ir zinātkārs un ļoti pacietīgs, taču viņam var trūkt citu tikumu, kas nepieciešami dabaszinību stundas norisei, piemēram, elastīguma. Novērotājs varētu konstatēt, ka skolotājs, iespējams, var stiprināt skolēna elastīgumu, un laikus sniegt viņam ieteikumu tā darīt.

**3. instruments: Uzvedinošo jautājumu lapa stundas novērošanai**

Šis instruments var noderēt, lai noteiktu novērošanas prioritātes.

|  |  |
| --- | --- |
| **UZVEDINOŠAIS JAUTĀJUMS**  **PĀRDOMĀJIET, CIK LIELĀ MĒRĀ AKTIVITĀTI VAR PIEMĒROT CITĀS JOMĀS UN VAI TĀ DER RAKSTURA IZGLĪTĪBAI, IZMANTOJOT ŠOS JAUTĀJUMUS. PIERAKSTIET SĀKOTNĒJĀS IDEJAS BRĪVAJĀS VIETĀS UN PĒC TAM IZMANTOJIET TĀS, AIZPILDOT GALVENO NOVĒROŠANAS VEIDLAPU (4. INSTRUMENTS).** | **1 NEPIETIEKAMI**  **2 NEDAUDZ PIERĀDĪJUMU**  **3 LABI**  **4 LIELISKI** |
| 1) Vai skolotājam ir augstas gaidas un spēcīgas zināšanas par rakstura izglītību? | 1–4 |
|  |  |
| 2) Vai stunda ir labi strukturēta un izveidota, balstoties uz rakstura izglītības principiem? | 1–4 |
|  |  |
| 3) Vai ir skaidrs, kā tiek panākta zināšanu, izpratnes un izvēlēto tikumu pielietošanas attīstība? | 1–4 |
|  |  |
| 4) Kā stundā izvirzīto grūtību pakāpe saistās ar skolēnu rakstura attīstību? | 1–4 |
|  |  |
| 5) Vai attieksme pret rakstura attīstīšanu ir pozitīva? Vai skolēni iesaistās procesā un izbauda to? | 1–4 |
|  |  |
| 6) Vai izvēlēto tikumu apgūšanas metodē ir iesaistīts atbalsta personāls/skolēni, ja nepieciešams? | 1–4 |
|  |  |
| 7) Vai starp izvēlētajiem tikumiem vai metodi un akadēmiskajiem sasniegumiem ir redzama saikne? | 1–4 |
|  |  |
| 8) Vai starp izvēlētajiem tikumiem vai metodi un uzvedību ir redzama saikne? | 1–4 |
|  |  |
| 9) Vai starp izvēlētajiem tikumiem vai metodi un nodarbināmību ir redzama saikne? | 1–4 |
|  |  |
| 10) Vai starp izvēlētajiem tikumiem vai metodi un attiecību kvalitāti skolas vidē ir redzama saikne? | 1–4 |
|  |  |

**Rakstura izglītības aktivitātes/stundas atgriezeniskās saites veidlapas aizpildīšana**

Vispārīgākā novērošanā vai pat iepriekš aprakstītajā kontekstā var noderēt rakstura izglītības aktivitātes/stundas atgriezeniskās saites veidlapa (4. instruments). Tā ir viegli izmantojama un laika gaitā tā var palīdzēt saglabāt daudzpusīgu informāciju par rakstura attīstību skolā. Šajā pieejā, kas paņemta no Kingslenglijas vidusskolas, viss izklāstīts vienkārši un skaidri, piedāvājot vieglu veidu, kā fiksēt un plānot novērošanu. Laikus izdalot veidlapu, tie, kurus novēros, var sagatavoties un pilnībā iesaistīties procesā. Pēc tam šo veidlapu var izmantot, lai plānotu uzlabojumus, un novērotājs var izveidot viegli lietojamu apkopojošu pierādījumu failu izmantošanai visā skolas kopienā.

**4. instruments: Rakstura izglītības stundas atgriezeniskās saites veidlapa**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| NOSAUKUMS: |  | PRIEKŠMETS: |  | NOVĒROTĀJS: |  |
| DATUMS: |  | KLASE: |  | TIKUMS: |  |
| Ko mēs meklējam | | Ko mēs ieraudzījām | | Ko mēs ceram ieraudzīt | |
| Kā tikums ir iestrādāts stundas mērķī? | |  | | Vai nu divus mērķus —  vienu attiecībā uz stundas saturu un otru attiecībā uz tikumu  VAI  kombinētu mērķi | |
| Vai tikums caurvij visu stundu? Vai tas parādās tieši, vai ir netieši saistīts ar stundas saturu, vai abējādi? | |  | | Tikumu, kas tiek skarts tieši vismaz vienu reizi, taču ir saistīts arī ar stundas saturu visas stundas garumā. Ideālā gadījumā skolotājs stundas gaitā atsauksies uz tikumu sarunās vai mācību procesā. | |
| Vai skolēniem ir iespēja iesaistīties darbā ar tikumu? (diskusijas, debates, dilemma utt.) | |  | | Meklējiet vismaz vienu aktivitāti, kuras laikā skolēni tieši iesaistās darbā ar tikumu. Ideālā gadījumā ar stundas saturu būs saistīti arī citi tikumi, ja piemērojams. | |
| Vai kopīgās noslēguma apspriedes/stundas pārskata laikā tikums tiek pārspriests  a) atsevišķi?  b) saistot to ar mācību stundas saturu? | |  | | Skolēniem ir jābūt iespējai pārspriest, ko viņi iemācījušies tiešā veidā attiecībā uz tikumu un kā tas ietekmē stundas saturu. | |

### 3.4.4. Novērošanas datu analīze

Lai iegūtu pētījuma rezultātus, ir svarīgi izmantot rakstura izglītības stundas atgriezeniskās saites veidlapu, piemēram, kāda sniegta 4. instrumentā. Rezultātus, kas iegūti, izmantojot dažādus instrumentus, var izmantot tālāk rekomendāciju izstrādei.

**Datu analīzes procedūra**

* Analīzes sākumā, izmantojiet fokusa tabulu (1. instruments), lai izgaismotu novērošanas sākotnējos mērķus. Pēc rakstura izglītības novērošanas tiks iegūti gan kvalitatīvi, gan kvantitatīvi dati tālākai analīzei. Paturot prātā sākotnējos pētījuma mērķus, būs vieglāk analizēt iegūtos datus, nonākot pie skaidrām atbildēm.
* Sakārtojiet pierādījumus (datus) atbilstoši sākotnējiem pētījuma jautājumiem, uz kuriem jāsaņem atbildes, kā tas parādīts 1. instrumentā. Datu sakārtošana, izmantojot krāsainus marķierus vai izveidojot uz galda kolonnas ar augšpusē novietotiem jautājumiem, parādīs pierādījumu/datu apjomu, kas pamatos iespējamās atbildes.
* Papildu datus vāciet un sakārtojiet atsevišķi — vēlāk būs interesanti paraudzīties uz jautājumiem, kurus šie dati skars. Izmantojot citas krāsas marķieri vai izveidojot papildu kolonnu, būsiet drošs, ka nekas no novērošanas procesā iegūtā netiek izniekots. Rakstura izglītība ir sarežģīta, un novērošanas laikā uzmanība var būt vērsta uz konkrētiem aspektiem, taču datu analīzes procesā rodas arī citi aspekti. Ja šie novērojumi netiek fiksēti, tie drīz vien tiks aizmirsti. Ja šajās aktivitātēs novērotie aspekti tiek fiksēti un sakārtoti, un vēlāk radīsies jautājums, kas tos skar, būs viegli atrast un izmantot fiksētos datus.
* Apsveriet novērošanas rezultātus un atbilstoši pielāgojiet nākotnes plānošanu un sagatavošanās procesu. Novērošana var sasniegt izvirzītos mērķus. Tomēr tā var arī neizdoties, un šādā gadījumā ir jāvaicā — kāpēc? Raugieties, lai novērošana nākotnē vairs neiekrīt šajās lamatās. Tāpat novērošana var netīšām pārsniegt iecerēto. Atkal pavaicājiet — kāpēc? Iestrādājiet šo veiksmīgo sagadīšanos, plānojot novērošanu nākotnē.
* Nākotnes novērošanu plānojiet vienlaikus ar intervences turpināšanu. Tas nodrošinās, ka novērtēšanas instrumenti jau no paša sākuma atbilst mērķim, un ļaus novērtēšanas instrumentiem papildināt intervenci tikpat lielā mērā, kā intervence papildinās atbilstošo novērtēšanas instrumentu.
* Izsakiet rūpīgas, labi izsvērtas rekomendācijas. Pārdomājiet, kāda ir rezultātu kvalitāte — cik daudz pierādījumu (datu) attiecas uz sākotnējo jautājumu —, un spriediet par katra pierādījuma svarīgumu (nozīmīgumu). Tad rīkojieties atbilstoši. Tas var nozīmēt citas metodes izmantošanu, lai pārbaudītu novērošanas validitāti (iespējams, tā var būt grupas intervija — plašāku informāciju skatiet 3.5. apakšsadaļā par intervijām ar skolēniem un skolotājiem), vai tās pašas metodes izmantošanu citos apstākļos.
* Fiksējiet pierādījumus. Dalieties ar rezultātiem un lūdziet sniegt atgriezenisko saiti.
* Priecājieties par pozitīvajiem iznākumiem. Iesaistītie cilvēki ir piedalījušies nozīmīgā darbā. Raugieties, lai viņi un arī citi apzinātos šī darba mērķi un ietekmi. Tad šādos pasākumos gribēs iesaistīties vairāk darbinieku un skolēnu.
* Dalieties ar rezultātiem arī ar citiem. Izstāstiet visiem interesentiem (un arī neieinteresētajiem) par saņemtajām atbildēm uz pētījuma jautājumiem. Skolotāji, skolēni, vecāki, vadība un kopiena — jebkurš var priecāties par iegūto rezultātu vai palīdzēt. Novērošana var būt bijusi nepatīkama novērotās aktivitātes vadītājam, tāpēc viņa iekļaušana šajā procesā var uzlabot viņa sajūtas un mudināt citus iesaistīties novērošanā turpmāk.

### 3.4.5. Kopsavilkums: novērošana

* Stundu un citu skolas aktivitāšu novērošana jāizmanto kombinācijā ar citām metodēm, un tai jāsniedz drīzāk formatīvs, nevis summatīvs vērtējums par rakstura izglītības nodrošināšanu.
* Lūdzot skolēniem dalīties ar savu viedokli par stundu, piemēram, ko viņi stundā ir sapratuši un iemācījušies, var palīdzēt gūt dziļāku ieskatu.
* Novērošanas pamatā ir jābūt pētījuma jautājumam un paredzamajiem rezultātiem. Paturot to prātā, būs vieglāk noteikt prioritātes piezīmju veidošanā.
* Pārdomājiet, cik bieži novēroto varēsiet redzēt vēlreiz un vai pastāv kādas atšķirības šajā uzvedībā.

**Atsauces**

## 3.5. INTERVIJAS

Intervēšana ir elastīga pieeja, ko var pielāgot izmantošanai gan ar pieaugušajiem, gan skolēniem grupās un individuāli. Šajā apakšsadaļā aplūkoti dažādi interviju vedi, ko var izmantot, kā arī praktiski ieteikumi, kā to darīt. (Matt Bawden, Queen Elizabeth’s Grammar School and The Jubilee Centre for Character and Virtues)

### 3.5.1. Ievads

Intervēšana ir elastīga metode, kas ļauj savākt daudzveidīgu un padziļinātu informāciju, lai atbildētu uz pētījuma jautājumu. Tās var pielāgot, un atkarībā no izvēlētā intervijas veida tās ļauj pētniekam uzzināt jaunas dalībnieku idejas un iegūt papildinformāciju (Bell, 2005).

Interviju var izstrādāt padziļinātu ieskatu gūšanai vai veidot strukturētāku — kvantitatīvo datu apkopošanai. Papildus tam, intervija var būt ar vienu cilvēku, kā arī grupā, un to var pielāgot dažādām vecuma grupām, tostarp personālam un skolēniem.

**Apakšsadaļa ir strukturēta šādi:**

* dažādi interviju veidi;
* lietas, kas jāņem vērā, plānojot un vadot intervijas;
* grupas intervijas ar skolēniem;
* daļēji strukturētas intervijas ar skolotājiem.

## 3.5.2. Dažādi interviju veidi

Intervijas pamatprincips ir nemainīgs — tiek uzdoti jautājumi un fiksētas atbildes uz tiem —, tomēr ir daudz veidu, kā interviju strukturēt, kas ietekmēs intervijas dizainu un apkopotos datus.

**Kas ir grupas intervija?**

Grupas intervija ir pētījuma metode, kuras laikā cilvēku grupa moderatora vadībā pārrunā pētījuma tēmu. Pirms grupas intervijas tiek izstrādātas diskusijas vadlīnijas, kurās ietver jautājumu kopas vai tēmas. Diskusijas vadlīnijas izmanto, lai palīdzētu uzzināt, ko cilvēki domā par problēmjautājumu un kā viņi pie šī viedokļa nonākuši (Bell, 2005). Attiecīgi tā ir elastīga pieeja, kas ļauj dalībniekiem plūstoši pārrunāt pētījuma jautājumu. Brīmans (Bryman, 2004, 352. lpp.) norāda, ka moderatora iesaistei nebūtu jābūt uzbāzīgai vai strukturētai un ka dalībniekiem ir jāsniedz iespēja pārrunāt iepriekš neparedzētas tēmas, vienlaikus nodrošinot, ka galvenā uzmanība tiek pievērsta pētījuma jautājumam.

Parasti grupas intervija ir visnoderīgākā situācijās, kad dalībnieki pārrunā tēmu, kas tiem ir zināma. Rakstura izglītības novērtēšana no skolēnu skatpunkta ir cieši saistāma ar šo metodi, jo visiem dalībniekiem būs kopīga pieredze, mācoties konkrētā skolā, un katram no viņiem, visticamāk, būs savi uzskati par šo pieredzi, kas varētu palīdzēt rosināt diskusiju grupā.

**Grupas intervijas un fokusa grupas: piezīme par terminoloģiju**

Ir daudz viedokļu par to, vai grupas intervija un fokusa grupa ir uzskatāmas par vienu un to pašu metodi. Brīmans (Bryman, 2004) norāda, ka grupas interviju no fokusa grupas nošķir divi aspekti:

* fokusa grupas pamatā parasti ir noteikta tēma, taču grupas intervijās tēmas mēdz būt plašākas;
* fokusa grupas moderatoru interesē, kā dalībnieki grupā pārrunā noteiktu tēmu.

Skaidrības labad šajā apakšsadaļā lietots termins “grupas intervija”. Tomēr ir atzīts, ka “nozīme” jeb kopīga interpretācija par dalībnieka teikto veidojas, moderatoram un dalībniekiem sadarbojoties. Tāpat var būt vērtīgi apsvērt, kā dalībnieki mijiedarbojas, tostarp, cik lielā mērā viņi piekrīt vai nepiekrīt cits citam.

Skolas rakstura izglītības nodrošināšanas novērtēšanas laikā dalībnieki, visticamāk, skars daudzveidīgu tēmu klāstu. Tāpat ir būtiski vērot, kā skolēni mijiedarbojas, kamēr pārrunā šīs tēmas, tostarp aplūkojot to, cik lielā mērā viņi piekrīt vai nepiekrīt cits citam (Bryman, 2004). Šajā pieejā tiek ņemts vērā, ka cilvēku uzskati tiek attīstīti, atsaucoties uz citu cilvēku pausto, un tādēļ mijiedarbība starp dalībniekiem ir būtiska pieejas sastāvdaļa. Tādējādi grupas intervija atšķiras no individuālas intervijas (Gibson, 2007; Barbour and Schostak, 2005).

**Strukturētas intervijas**

Strukturētā intervijā vispirms tiek skaidri definēti jautājumi, ierobežojot pētnieka brīvību novirzīties no tēmas un aplūkot interesantus dalībnieka komentārus, ar ko viņš var būt papildinājis interviju. Tomēr šīs intervijas ir vieglāk analizēt (Cohen et al., 2007). Plašāk šis intervēšanas veids aplūkots pie intervijām ar skolēniem un šīs apakšsadaļas noslēgumā, kur apsvērta interviju analīze.

**Daļēji strukturētas intervijas**

Daļēji strukturētās intervijās vispirms tiek izveidotas intervētāja plānotu jautājumu kopas, kas iekļautas diskusijas vadlīnijās. Diskusijas vadlīniju mērķis ir noteikt konkrētas tēmas, kas izmantotas intervijas strukturēšanai (Bell, 2005). Tomēr pētnieks var uzdot papildu jautājumus un paplašināt interesējošo tēmu loku, ja tādas rodas. Šāda veida intervijas plašāk aprakstītas pie intervijām ar skolotājiem.

**Nestrukturētas intervijas**

Nestrukturētās intervijās galvenā uzmanība tiek pievērsta tēmai, nepakļaujot to jautājumu sarakstam jeb diskusijas vadlīnijām. Šī pieeja ļauj rasties jaunām tēmām un ieskatiem, kurus pētnieks pirms tam nemaz nav apsvēris, un šādi ieskati var būt noderīgi pētījuma sākumposmā. Šādu interviju var būt grūti vadīt, un tās analīze ir ļoti laikietilpīga. Attiecīgi šajā apakšsadaļā nav iekļauta papildu informācija par nestrukturētām intervijām.

### 3.5.3. Kas jāņem vērā, plānojot un vadot intervijas

Sarakstā tālāk norādīts, kam pievērst uzmanību, plānojot un vadot intervijas.

**Protokolēšana**

Intervijas laikā ir būtiski fiksēt visu, kas ir pateikts, jo tas palīdzēs analīzes gaitā. Runāto var pierakstīt ar roku piezīmju veidā, ierakstīt diktofonā, video vai izmantojot vairākas metodes vienlaicīgi. Katrai no šīm metodēm ir savas priekšrocības un trūkumi.

* **Ar roku rakstītas piezīmes:** priekšrocība — pētnieks fiksēs tikai galvenās idejas; trūkums — pētnieks skolēniem var šķist pārlieku neieinteresēts (aizņemts ar pierakstiem), un viņš var nepierakstīt kaut ko, kas vēlāk būs nozīmīgs.
* **Diktofona izmantošana:** priekšrocība — mazas izmaksas, netiek palaisti garām komentāri, viegli uzstādīt, novietojot diktofonu grupas centrā; trūkums — tas var būt traucējošs, līdz mirklim, kamēr grupa aizmirst par diktofona klātbūtni.
* **Video ieraksts:** priekšrocība — ir viegli atskatīties uz galvenajiem notikumiem, turklāt galvenos rezultātus var saglabāt kā atsevišķus video fragmentus; trūkums — lielas izmaksas, var būt pārāk traucējoši — skolēniem aizmiršana par video klātbūtni aizņems vairāk laika nekā diktofona gadījumā.

**Ar roku rakstītas piezīmes un balss ieraksts**

Vairumā gadījumu šī ir labākā kombinācija. Digitālas ierīces balss ierakstīšanai ir samērā lētas, ierakstus var vēlāk ielādēt datorā, fiksējot gandrīz teju visu, kas pētniekam nepieciešams. Šajā gadījumā ir jāapsver ētiskie aspekti, un, ja intervija tiek ierakstīta, skolēniem ir jāaizpilda piekrišanas veidlapa. Grupas intervijā visi dalībnieki dzirdēs citu atbildes, tālab sesijas sākumā ir jāvienojas, ka dalībnieku atbildes tiks uzklausītas ar cieņu, kas tiks saglabāta arī pēc intervijas beigām.

**Pamatstruktūra grupas intervijas ierakstīšanai var būt šāda:**

* informējiet grupu un raugieties, lai visi jūtas ērti;
* ieslēdziet diktofonu;
* nosauciet datumu un laiku;
* lūdziet katram skolēnam nosaukt savu vārdu (un citu nepieciešamo informāciju);
* uzdodiet jautājumus;
* pierakstiet ar roku informāciju, ko diktofons nespēs uztvert;
* intervijas beigās vēlreiz nosauciet datumu un laiku;
* ja pietiek laika, noklausieties ierakstu, cik drīz iespējams, lai pārliecinātos, ka viss ir dzirdams.

**Protokolēšana**

Pieņemot, ka pētnieks nav ierakstījis video, ir būtiski sakārtot piezīmes protokolā (1. instruments). Tas ļauj pētniekam saglabāt datus vienotā formātā. Protokols ir vispārīgs, taču vienlaikus arī gana precīzs, lai ļautu nākotnē salīdzināt grupas intervijas un dažādu intervenču rezultātus. Izmantojot protokola formu, pētniekam ir jāatsijā informācija, paturot tikai galvenos punktus. Pētnieks, protams, var saglabāt datorā arī balss ierakstus.

1. instruments: grupas intervijas protokola veidlapa

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| PIRMS INTERVENCES | | PĒC INTERVENCES | |
| PĒTNIEKS |  | DATUMS |  |
| DALĪBNIEKU SKAITS/KLASE |  | PROJEKTA NOSAUKUMS |  |
| Pētītās rakstura iezīmes / aspekti | |  | |
| Piezīmes par zināšanām | |  | |
| Piezīmes par izpratni | |  | |
| Piezīmes par pielietošanu | |  | |
| Jomas tālākai izpētei | |  | |

**Protokola analīze**

Ir jāapsver interviju transkribēšana. Jāņem vērā, ka visas intervijas transkribēšana aizņem daudz laika, tāpēc, iespējams, labāk pierakstīt tikai galvenos punktus, klausoties audio failu.

Rūbins un Rūbina (*Rubin and Rubin*, 2012) snieguši norādes datu kvalitatīvai analīzei. Viens praktisks padoms, kas varētu būt noderīgs, ir izveidot plašu citātu failu, kas tiek izmantots, lai fiksētu interesantus citātus no intervijām. Šo failu var izmantot arī lai identificētu metodiski pētāmus jēdzienus un tēmas.

**Intervijas transkripcijas analīzes galvenais princips ir kodēšana. Šeit paskaidrots, kā kodēt transkripciju.**

* Kodēšana nozīmē vārda vai frāzes attiecināšanu uz transkripcijas fragmentu. Vienam un tam pašam transkripcijas fragmentam var piešķirt vairākus kodus. Rūbins un Rūbina (*Rubin and Rubin*, 2012, 194. lpp.) iesaka transkripcijas kodus strukturēt vairākās kategorijās: konteksta pamatinformācija, kas varēja ietekmēt pārrunājamo tēmu, piemēri, jēdzieni (idejas, kas attiecas uz pārrunāto tēmu), un tēmas (definētas kā “kopsavilkuma apgalvojumi, cēloņsakarību skaidrojumi vai secinājumi”). Variācijas šajās kategorijās ir pieļaujamas, ja tās palīdzēs skatīt komentārus dziļāk.
* Kodēšanas atvieglošanai ir izstrādās speciālas programmatūras, taču vieglāk var būt izmantot krāsu kodus, *Word* failā izmantojot komentāru funkciju vai atzīmēt teksta iezīmēšanu ar krāsām. Tāpat kodus var atzīmēt transkripcijas papīra versijā.
* Kad transkripcijā ir atzīmēti kodi, tos var sakārtot un citu ar citu salīdzināt. Pēc tam pētnieks var mēģināt izvirzīt hipotētiskus skaidrojumus iegūtajiem rezultātiem. Tāpat ir svarīgi apsvērt, cik lielā mērā šie ir situācijai specifiski problēmjautājumi un vai šīs iegūtās zināšanas var pielietot citās situācijās.
* Šajā rokasgrāmatā arvien atgriežamies pie tā, cik nozīmīga, veicot rakstura izglītības pašvērtēšanu, ir rezultātu triangulācija (trīspusējs viedoklis). Intervijās iegūto rezultātu krusteniska saistīšana ar citām pētījuma metodēm palīdzēs nostiprināt secinājumu ticamību.

### 3.5.4. Grupas intervijas ar skolēniem

Intervijas ar skolēniem ir plaši izmantots veids rakstura izglītības nodrošināšanas novērtēšanai skolās. Tās var izmantot, lai iegūtu skolēnu grupas viedokli par skolas etosu vai kultūru vai lai iegūtu atgriezenisko saiti par konkrētu rakstura attīstīšanas aktivitāti.

**Vispārīgi norādījumi grupas intervijām**

Intervējot skolēnus, ir jāapsver:

* uz kādiem jautājumiem paredzēts atbildēt novērtēšanā? Tas palīdzēs precizēt, kādi jautājumi tiks uzdoti intervijā, kam un kad tie tiks uzdoti;
* kurus jautājumus ir vērts uzdot un kā tie tiks formulēti? Labi formulēti jautājumi var rosināt sarunas un veicināt saturīgas atbildes. Izmēģiniet jautājumus ar vienu vai diviem skolēniem un pavaicājiet viņu viedokli, izmantojot dažādus iepriekš sagatavotus atvērta tipa jautājumus;
* kā tiks fiksētas atbildes? Piezīmju rakstīšana var skolēniem radīt iespaidu, ka pētnieks neiedziļinās sarunā, diktofona izmantošana var būt traucējoša, video ieraksts var atbaidīt skolēnus. Šo aspektu pārdomājiet īpaši rūpīgi. Uz ierakstīšanu var attiekties arī ētiskas dabas jautājumi;
* kā atbildes tiks pārskatītas, lai izdarītu secinājumus? Ja atbildes tiks fiksētas ar roku, tās jāpārskata iespējami drīz, lai pētnieks neaizmirstu kontekstu. Arī diktofonā ierakstītas atbildes jāanalizē drīz, lai pētnieks neaizmirstu, kurš ko teica. Izmantojot video ierakstu, analīzi var veikt vēlāk, jo video ietver visus intervijas aspektus.

**Kad var izmantot grupas interviju?**

Grupas interviju var izmantot, lai palīdzētu savākt datus novērtēšanai, kad rakstura izglītībā izmantotā pieeja ir “mācīšana par raksturu” vai “rakstura uztveršana”, apkopojot skolēnu iespaidus par gūto pieredzi.

Grupas intervijas parasti notiek vienaudžu grupās, un var gadīties, ka daži intervijas dalībnieki būs atturīgāki, ja tiks skartas sensitīvas tēmas. Var būt noderīgi jau iepriekš apsvērt, kādas tēmas var rasties grupas intervijā un kā organizēt diskusijas. Šajā apakšsadaļā ietverta informācija par jautājumu veidiem var palīdzēt noteikt pieeju diskusiju vadīšanai (sk. tālāk — “Jautājumu veidi”).

**Skolotājs kā diskusijas moderators**

* Skolotājiem ir jāapzinās sava dubultā loma, esot gan moderatoram, gan skolotājam, un šo lomu iespējamā ietekme uz grupas interviju.
* Tāpat moderatoram ir jāveicina diskusijas attīstība starp dalībniekiem un jāuzdod jautājumi, kas precizēs dalībnieku uzskatus, kad tas nepieciešams (Horner, 2000). Lai izveidotu drošu vidi, kurā dalībnieki jūtas ērti dalīties ar savu viedokli, var izmantot gan verbālu, gan neverbālu atgriezenisko saiti (Horner, 2000; Rubin and Rubin, 2012).
* Hierarhiskā (lomu) atšķirība arī var ietekmēt mijiedarbību starp pieaugušo pētnieku un dalībniekiem-skolēniem (Horner, 2000). Dalībnieki pirms atbildēšanas uz jautājumiem varētu meklēt pie moderatora norādes un atbalstu, tālab moderatoriem jābūt uzmanīgiem, lai neievirzītu dalībnieku atbildes (Gibson, 2012). Taču grupas intervijā galvenā uzmanība tiek pievērsta mijiedarbībai starp dalībniekiem, un tas var mazināt pētnieka ietekmi (Heath et al., 2009).
* Diskusijas noteikumu izvirzīšana sesijas sākumā var palīdzēt pārslēgties starp skolotāja un moderatora lomām. Tas var rosināt vidi, kurā skolēni jūtas droši paust savu viedokli un kurā viņi neiekulsies nepatikšanās, atklājot savas domas, ja tās neglaimo skolai vai konkrētam cilvēkam, kā arī mudinās skolēnus uz jautājumiem sniegt nopietnas atbildes (Gibson, 2012).

**Grupas intervijas struktūra**

Plānojot grupas interviju, ir jāapsver:

**Vecuma diapazons**

*Skolotāja pozīcija dod pamatu izlemt, kura vecuma grupa būs piemērota grupas intervija. Henesijs un Hērija (Hennessy adn Heary, 2005) iesaka intervijā ietvert skolēnus, kas aptver 1–2 klašu diapazonu, jo tādējādi ikviens varēs piedalīties diskusijā līdzvērtīgā līmenī.*

**Skolēni ar dažādām spējām**

*Apsveriet, kā skolēnu ar dažādām spējām piedalīšanās diskusijās var palīdzēt uzzināt daudzveidīgu pieredzi un padziļināt iegūto informāciju.*

**Dzimums**

*Izstrādājot grupas intervijas, tiek ņemts vērā, cik lielā mērā uz pētījuma jautājumu vislabāk var atbildēt, intervējot viena dzimuma vai jauktu dzimumu grupas (Kennedy, et al., 2001). Moderatora uzdevums ir reaģēt uz diskusijas attīstības gaitu, tāpēc ir jāņem vērā, vai atbilžu biežumā un dziļumā ir kādas atšķirības atkarībā no dzimuma. Moderatoram jāmeklē veids, kā abu dzimumu skolēniem dot iespēju atbildēt.*

**Draugu grupas**

*Dalībniekiem, kuri ir savstarpēji pazīstami, varētu būt vieglāk atraisīties un brīvāk pārrunāt diskusijas tēmas (Barbour and Schostak, 2005), taču ņemiet vērā, ka šādās grupās var būt agrāk gūta pieredze, kas mudina atbildēt noteiktā veidā (Barbour and Schostak, 2005, 43. lpp.).*

**Grupas lielums**

*Dalībnieku vecums, visdrīzāk, ietekmēs arī intervējamās grupas lielumu. Lielākas grupas var izrādīties veiksmīgākas, intervējot vecākus skolēnus (Gibson, 2007). Turpretim Brīmans (Bryman, 2004) norāda, ka lielākas grupas var nebūt piemērotas gadījumos, kad dalībnieki nav informēti par pētījuma tēmu; mazākās grupās ir vieglāk pētīt tēmas padziļināti. Tomēr lielākas grupas var būt grūtāk vadīt, savukārt mazākās grupās var rasties iespaids, ka notiek vairākas atsevišķas intervijas ar katru grupas dalībnieku. Attiecīgi ir ieteicams veikt interviju 5–8 cilvēku grupā (Hennessy and Heary, 2005).*

* **Visu dalībnieku iesaistīšana sarunā**
* Grupas intervijā uzdotos jautājumus ietekmēs pētījuma jautājums, turklāt moderatoram ir jāatbild arī uz komentāriem, kas radušies intervijas laikā. Lai uzturētu un attīstītu diskusiju jauniešiem ar īsu uzmanības noturību, “kas” un “kā” jautājumi, kuri vērš uzmanību uz personīgo pieredzi, varētu būt noderīgāki nekā abstraktākie “kāpēc” jautājumi (Rubin and Rubin, 2012).
* Jāpadomā arī par līdzsvaru starp atvērtajiem un slēgtajiem jautājumiem. Lai arī slēgtie jautājumi var kavēt diskusijas veidošanos, grupas interviju uzsākot ar jautājumiem, uz kuriem var atbildēt īsi, dalībniekiem būs iespēja iesildīties, lai justos ērtāk (Gibson, 2012).
* Tāpat ir jāizstrādā rīcības stratēģijas, kad telpā iestājas klusums. Viens paņēmiens var būt lūgt dalībniekiem ar saviem vārdiem pārformulēt apspriežamo jautājumu. Tāpat var būt noderīgi apkopot diskusijā pausto un lūgt apstiprinājumu, vai moderatora interpretācija par pārrunāto ir pareiza, kā arī lūgt dalībniekiem precizēt pateikto, uzdodot uzvedinošus jautājumus (Gibson, 2012).

**Kluso debašu izmantošana, lai noturētu interviju pareizajā gultnē**

Klusās debates ir veids, kas var iedrošināt dalībniekus attīstīt savas atbildes, lūdzot tiem pierakstīt savas domas.

**KĀ VADĪT KLUSĀS DEBATES**

* Izdrukājiet pētāmos jautājumus uz lielām papīra lapām un sanumurējiet tos.
* Sasēdiniet dalībniekus grupās pa trim.
* Novietojiet dalībniekiem priekšā lielu papīra lapu.
* Iedodiet katram dalībniekam atšķirīgas krāsas pildspalvu.
* Lūdziet dalībniekiem lapas otrā pusē uzrakstīt savus vārdus.
* Lūdziet dalībniekiem atbildēt uz jautājumu, izmantojot iedoto pildspalvu, nevis runājot.
* Viņi var komentēt cits cita atbildes vai pierakstīt jaunas atbildes.
* Nosakiet laika ierobežojumu.
* Padodiet lapas tālāk nākamajai grupai un atkārtojiet.

Kad lapas ir aizpildītas, uz tām var atsaukties grupas intervijas laikā. Katru dalībnieku varēs atpazīt pēc izmantotās pildspalvas un paraksta lapas aizmugurē. Tāpat ir vērts lapas sanumurēt un izmantot šo numerāciju, uzdodot jautājumus, lai atvieglotu grupas intervijas ieraksta pārskatīšanu vēlāk.

**Jautājumu veidi**

Katra grupas intervija atšķirsies atkarībā no pārrunājamajām tēmām, taču tālāk norādītie jautājumu veidi, ko izstrādājuši Rūbins un Rūbina (Rubin and Rubin, 212, 116.–120. lpp), var palīdzēt strukturēt diskusiju.

**GALVENIE JAUTĀJUMI**

* Šie jautājumi ir intervijas “skelets”, un to mērķis ir rast atbildi uz pētījuma jautājumu. Šie jautājumi jāsagatavo iepriekš un jāstrukturē dalībniekiem saprotamā veidā, turklāt tiem jāatspoguļo iepriekšējo diskusiju tēmas, liecinot par aktīvo klausīšanos.
* Galveno jautājumu veidi var ietvert (Rubin and Rubin, 2012, 136.–147. lpp.):

**Vispārīgi apraksta jautājumi:** tie attiecas uz plašu, vispārīgu darbību vai notikumu aprakstu, piemēram, lūdzot dalībniekiem aprakstīt parastu skolas dienu vai mācību stundu.

**Pieredzes jautājumi:** šajos jautājumos dalībniekiem var lūgt aprakstīt noteiktu pieredzi, piemēram, iesaistīšanos ārpusklases aktivitātēs.

**Hipotētiskie piemēri:** šajos jautājumos ietverts noteikts scenārijs, un tie aicina dalībniekus veidot refleksiju par savu pieredzi. Piemēram, vaicājot, kāda būtu ideāla skola.

**Galvenā termina nozīme:** šajos jautājumos dalībniekiem tiek lūgts definēt galveno terminu, un tie var parādīt, cik svarīga dalībniekiem ir noteiktā tēma. Piemēram, var būt interesanti pavaicāt dalībniekiem, kas, viņuprāt, ir “tikums”.

**KONTROLES JAUTĀJUMI**

* Šie jautājumi atbild uz to, ko tikko pateikuši dalībnieki, un tos var izmantot, lai precizētu, paplašinātu un papildinātu atbildes.

**IEDZIĻINĀŠANĀS JAUTĀJUMI**

* Iedziļināšanās jautājumi palīdz plašāk attīstīt sniegtās atbildes, un moderators var tos izmantot grupas intervijas virzīšanai.
* Jūs varat lūgt precizēt notikumu secību, kas palīdzēs izprast, kā šie notikumi ir saistīti. Ja lūgsiet apstiprinājumu, varēsiet būt drošs, ka dalībnieku teiktais ir interpretēts pareizi. Lai mudinātu dalībniekus turpināt diskusiju, var izmantot arī neverbālus iedziļināšanas paņēmienus, tostarp pauzes, kas ļauj dalībniekam pabeigt iesākto, kā arī ķermeņa valodu, kas mudina sniegt papildu komentārus.

Tālāk norādīti jautājumu piemēri, kurus var izmantot, lai novērtētu rakstura izglītības pieeju “mācīšana par raksturu”.

**Mācīšanas par raksturu novērtēšana**

1. Ko tu atceries par <rakstura izglītības nodarbības vai programmas nosaukums>?

Ko tu vari pastāstīt par katru šīs programmas daļu? N.B. Šie jautājumi attiecas uz konkrētu rakstura izglītības programmu/projektu.

1. Kas tev šajā programmā patika?

Ja tev būtu par šo programmu jāpastāsta jaunākam skolēnam, ko tu stāstītu?

1. Kas tev šajā programmā nepatika?

Ja tu vēlreiz būtu šajās stundās, vai tu kaut ko vēlētos mainīt?

1. Ja tavs labākais draugs vaicātu, kas ir tikums, ka tu to aprakstītu?

Vai, tavuprāt, tikumi ir svarīgi? Ja jā, kāpēc?

Kuri tikumi, tavuprāt, ir vissvarīgākie? Kāpēc?

1. Vai, tavuprāt, programma tev palīdzēja uzzināt par dažādiem tikumiem?

Ko tu uzzināji par dažādiem tikumiem?

Vai mācīties par tikumiem palīdzēja tev mainīt savu viedokli par tiem?

Kā, tavuprāt, tu vari pielietot <ievietojiet> tikumus savā ikdienā?

Vai vari nosaukt dažus tikumu piemērus?

### 3.5.5. Strukturētas intervijas ar skolēniem

**Kvantitatīvo anketu izmantošana (skatiet arī 3.2. apakšsadaļu “Aptaujas”)**

* Strukturētās intervijas ar skolēniem var izmantot, lai relatīvi īsā laikā savāktu lielu informācijas apjomu. Rakstura izglītības novērtēšana var ietvert gan grupas intervijas, gan kvantitatīvas strukturētas intervijas. Tas var būt noderīgs veids, kā pārbaudīt rezultātu validitāti. Starp šiem norādījumiem par kvantitatīvo anketu izmantošanu un 3.2. apakšsadaļu par skolēnu anketēšanu ir zināmas līdzības, un dažus anketēšanas ieteikumus var izmantot, veicot strukturētas intervijas. Strukturētas intervijas var veidot sākuma punktu diskusijām grupas intervijās. Pirms un pēc intervences kvantitatīvās anketēšanas rīks (2. instruments tālāk) piedāvā dažas pamatidejas, lai noteiktu, kāda veida jautājumus uzdot.
* Rokasgrāmatā vairākkārt minēts, ka ir grūti izmērīt raksturu un tikumus, un tāpat ir uzsvērta nepieciešamība pēc vairāku viedokļu triangulācijas. Jaukta pieeja, kas ļauj maksimāli izmantot kvantitatīvās iespējas, lai izgaismotu kvalitatīvās atbildes, visticamāk, ļaus veikt padziļinātu analīzi, kas būs izmantojama skolas plānošanas dokumentos vai pedagogu nepārtrauktā profesionālajā attīstībā.

**2. instruments: kvantitatīvās anketēšanas rīks pirms un pēc intervences**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Cik lielā mērā tu piekrīti šiem apgalvojumiem? | Apvelc atbilstošo skaitli katram apgalvojumam:  1 Pilnīgi nepiekrītu  5 Pilnīgi piekrītu | (Izmantošanai pēc intervences)  Katram apgalvojumam, lūdzu, pieraksti, vai aktivitāte/stunda palīdzēja tev to paveikt, un, lūdzu, paskaidro, kāpēc. |
| Es zinu, kā pareizi rīkoties dažādās situācijās skolā. | 1 2 3 4 5 |  |
| Es zinu, kā pareizi rīkoties dažādās situācijās ārpus skolas. | 1 2 3 4 5 |  |
| Kad saskaros ar sarežģītu situāciju, es spēju noteikt, kāda rīcība būtu pareiza. | 1 2 3 4 5 |  |
| Es saprotu, kas ir tikumi | 1 2 3 4 5 |  |

**3.6.5. Daļēji strukturētas intervijas ar skolotājiem**

Daļēji strukturēta intervija ar vienu skolotāju ir veids, kā apkopot skolotāja domas un novērtēt rakstura izglītību.

Daļēji strukturētas intervijas ļauj pētniekam padziļināti izzināt dalībnieka komentārus. Šis saraksts apkopo dažus papildu aspektus, ko apsvērt, ja veiksiet intervijas ar skolotājiem:

* Pastāv iespēja intervēt dažādus skolas darbiniekus.
* Dalībniekus var intervēt viņu kolēģi, un skolas hierarhija var kavēt dažu dalībnieku brīvu iesaisti.
* Intervijas ar skolotājiem var sniegt iespēju veikt procesa novērtēšanu. Tas var palīdzēt padziļināti analizēt rakstura izglītības pieejas ietekmi skolā (EEF, 2013). Loģiskā modeļa izmantošana (kas minēta 3.2. apakšsadaļā) var nodrošināt struktūru jautājumu izstrādei par rakstura izglītības īstenošanu.

**Diskusijas vadlīniju piemērs rakstura izglītības novērtēšanai kopā ar skolotājiem**

Tālāk sniegtais piemērs ir diskusijas vadlīnijas, ko var pielietot, lai rosinātu diskusijas ar skolas personālu par rakstura izglītības pieejām “mācīšana par raksturu” un “rakstura uztveršana”. Tās ir vispārējas diskusijas vadlīnijas, ko var izmantot, lai uzdotu jautājumus par dažādiem rakstura izglītības aspektiem.

**Ievads**

1. Kā skolā ir iestrādāta rakstura izglītība? (Uzvedinošie jautājumi: Vai varat aprakstīt skolas etosu/kultūru? / Vai varat aprakstīt tipisku dienu skolā un kā tajā parādās rakstura izglītība?)

**Rakstura izglītība: rakstura uztveršanas pieeja**

1. Vai jums ir sajūta, ka skolai ir skaidri noteikta misija attīstīt raksturu? Ja jā, kā par to tiek sniegta informācija? Kā šī misija tiek definēta?
2. Vai skolai ir skaidri noteiktas pamatvērtības vai galvenie tikumi? Ja jā, kurus no tiem jūs uzskatītu par vissvarīgākajiem, mācot jauniešus?
3. Vai skolas etosā ir kādi aspekti, kas veicina skolēnu rakstura izglītību? Ja jā, kādi? Kuram no tiem ir bijusi vislielākā ietekme?
4. Vai tiek pievērsta īpaša uzmanība, lai nodrošinātu kvalitatīvas attiecības starp skolēniem un skolotājiem? Ja jā, kā tas tiek darīts?
5. Vai esat saņēmis kādu profesionālās pilnveides atbalstu par rakstura izglītību? Ja jā, kuras aktivitātes jums visvairāk palikušas atmiņā/bija visveiksmīgākās?
6. Kāda ietekme, ja vispār, bijusi skolas etosam? Kā tas ir redzams?  
   (Uzvedinošie jautājumi: Kāda ietekme uz personālu/skolēniem, ja vispār, bijusi skolas etosam?

**Rakstura izglītība: mācīšanas par raksturu pieeja**

1. Vai rakstura izglītība ir iekļauta skolas mācību programmā? Ja jā, tad kā? Kādi faktori ir ietekmējuši lēmumu to darīt?
2. Vai rakstura izglītība ir iekļauta visas skolas aktivitātēs? Ja jā, tad kā? Kādi faktori ir ietekmējuši lēmumu to darīt?
3. Kāda ietekme uz skolēniem, ja vispār, ir bijusi rakstura izglītības pieejai “mācīšana par raksturu”? Kā šī ietekme ir redzama?
4. Vai skolas pieeja ārpusklases aktivitātēm ietver mācīšanu par raksturu? Ja jā, kā ārpusklases aktivitātes to atspoguļo?

N.B. Lūdzot dalībniekiem apsvērt, kas sekmē un kas kavē rakstura izglītību skolā, palīdzētu novērtēt, kā rakstura izglītība tika īstenota, kas savukārt palīdzētu noteikt, vai īstenošanas process ietekmēja rakstura izglītības uztverto ietekmi (piemēram, nekvalitatīva īstenošana varētu negatīvi ietekmēt skolotāju viedokli par programmas reālo ietekmi uz skolēniem, un otrādi — patīkams programmas īstenošanas process varētu uzvedināt skolotājus uz domām, ka programmai bija pozitīva ietekme uz skolēniem).

**Kas sekmē un kas kavē rakstura izglītības īstenošanu**

1. Ko jūs ieteiktu skolām, kas apsver rakstura izglītības pieejas izstrādi?
2. Vai ir kādi faktori, kas sekmēja rakstura izglītības īstenošanu skolas vidē? Ja jā, kādi?
3. Vai bija faktori, kas kavēja rakstura izglītības īstenošanu? Ja jā, kādi? Vai skola spēja pārvarēt šos šķēršļus? Ja jā, kas palīdzēja?

### 3.5.7. Kopsavilkums Intervijas ar skolēniem un skolotājiem

* Daļēji strukturētas intervijas sniedz pētniekam iespēju iedziļināties dalībnieku sniegtajās atbildēs, lai paplašinātu izpratni. Domājot par intervijas struktūru un citu aktivitāšu iestrādāšanu intervijā, pētnieks var izveidot stratēģiju, kā rīkoties gadījumos, kad diskusija sāk noplakt.
* Pētnieka un skolotāja lomu apvienošana var ietekmēt dalībnieku sniegtās atbildes. Skaidru noteikumu izvirzīšana intervijas sākumā var palīdzēt mazināt šo ietekmi.
* Interviju ierakstīšana atvieglos analīzi, taču jāizvērtē ētiskie aspekti.
* Analizējot intervijās iegūtos datus, ir svarīgi apsvērt, vai iegūtie rezultāti ir specifiski situācijai/skolai un vai tos var pielietot arī citās situācijās.

**Atsauces**

* Barbour, R. and Schostak, J. (2005) ‘*Interviewing and Focus Groups*’ in Somekh, B. and Lewin, C. (ed.) *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage, pp. 41-49
* Bell, J. (2005) *Doing your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science*. Berkshire: Open University Press
* Bryman, A. (2004) *Social Research Methods.* Oxford, Oxford University Press
* Cohen, L., Manion, L. and Morrison K. (2007) *Research Methods in Education.* Oxon: Routledge
* EEF - Education Endowment Fund (2013) *Evaluation DIY Handbook*. Available at: **https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/diy-guide/getting-started/**
* Gibson, F. (2007) ‘Conducting Focus Groups with Children and Young People: Strategies for Success’, *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), pp. 473-483
* Gibson, J. (2012) ‘Interviews and Focus Groups with Children: Methods that Match Children’s Developing Competencies’, *Journal of Family Theory and Review*, 4, pp. 148-159
* Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. and Ireland, E. (2009) *Researching Young People’s Lives*. London: Sage
* Hennessy, E. and Heary, C. (2005) *‘Exploring Children’s Views through Focus Groups’* in Greene, S. and Hogan, D. (ed.) R*esearching Children’s Experience: Approaches and Method*. London: Sage, pp. 236-252
* Horner, S. (2000) ‘Using Focus Groups Methods with Middle School Children’*, Research in Nursing and Health*, 23, pp. 510-517
* Kennedy, C., Kools, S. and Krueger, R. (2001) ‘Methodological Considerations in Children’s Focus Groups’*, Nursing Research*, 50, (3), pp. 184-187
* Rubin, H. and Rubin, I. (2012) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, *(third edition).* London, Sage

## 3.6. RAKSTURA IZGLĪTĪBAS MĀCĪBSTUNDU NOVĒRTĒŠANA

Rakstura izglītības daba nosaka, ka pastāv dažas skaidras robežas, kas ietekmē rakstura izglītības nodrošināšanas novērtēšanu. Šajā apakšsadaļā aplūkotas šīs robežas un iebildumi pret individuālo novērtēšanu un atzīmju izmantošanu rakstura izglītībā. Ian Morris, Wellington College

Apakšsadaļas noslēgumā ietverti vairāki rīki, ko var izmantot, lai veicinātu refleksiju par skolēnu izaugsmi rakstura izglītībā.

### 3.6.1. Ievads

Novērtēšanas rīkiem ir jāsniedz precīza atgriezeniskā saite par uzlabojumiem mācīšanās procesā, un atgriezeniskās saites kvalitātei ir jāmotivē skolēni turpināt mācīties un attīstīties. Rakstura izglītība ir nedalāmi saistīta ar skolēnu pamatidentitāti, un tāpēc vajadzētu noteikt zināmus ierobežojumus, to vērtējot. Šie ierobežojumi norādīti tālāk.

* **Rakstura izglītībā neliek atzīmes.** Plaši dokumentēts pētījums parāda, ka, ja bērniem sniegtā atgriezeniskā saite ietver gan formatīvu komentāru, gan summatīvu atzīmi, bērni pievērš uzmanību tikai atzīmei un ignorē komentāru. Rakstura novērtēšana ar atzīmi un atzīmes interpretēšana arī rosina dažus jautājumus. Apgūstot labas, tikumiskas dzīves ieradumus, cilvēkam vajadzīga atgriezeniskā saite par to, kā viņš pārvalda savas emocijas, par iemesliem, ar ko viņš pamato savas darbības, un veidu, kā emocijas un iemesli transformējas rīcībā, lai viņš varētu no tā mācīties. Atzīme nesniedz specifisku atgriezenisko saiti — nedz summatīvu, nedz formatīvu.
* **Izvairieties no sociālā salīdzinājuma.** Atzīmes var mudināt skolēnus salīdzināt sevi ar citiem.
* **Cieniet bērna iekšējo pasauli.** Rakstura izglītība mudina izprast, ko vispār drīkst izvērtēt. Katrīna Eklestone un Deniss Heizs savā darbā “Terapeitiskās izglītības bīstamais uzplaukums” (Kathryn Ecclestone and Dennis Hayes *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, 2009) pauž bažas par pieņēmumu, ka visi bērni ir emocionāli ievainojami un ka izglītības loma galvenokārt ir “salabot bērnu”. Eklestone un Heizs norāda, ka, ja izglītība tiek uzskatīta par terapeitisku, parādās tendence pieaugušajiem “rakņāties” bērna iekšējā pasaulē, meklējot problēmas, ko novērst. Tas savukārt rosina jautājumu par rakstura izglītības robežām, kas skolotājiem ir jāņem vērā. Matemātikas skolotāji nepārkāpj robežas, iztaujājot skolēnu par viņa pieeju matemātisku problēmu risināšanā, lai palīdzētu šīs problēmas risināt labāk. Rakstura izglītībā pastāv iespēja uzdot daudz dziļākus jautājumus par personību un skolēna identitāti, un skolotājiem šī iespēja būtu jāizmanto ļoti piesardzīgi.

Skolotājiem ir jābūt skaidrai robežai starp redzamo (piem., uzvedību) un iekšējo (piem., domām un jūtām), un viņi nedrīkst pieņemt, ka iekšējā pasaulē drīkst iejaukties. Ja bērns vēlas paturēt savu iekšējo pasauli pie sevis, tas ir pilnībā jāciena.

Skolēnu pašrefleksijas rosināšana (plašāku informāciju skatiet šīs rokasgrāmatas 4. sadaļā) ir viens veids, kā atrisināt ar robežu pārkāpšanu saistītās problēmas rakstura izglītībā. Pašrefleksija mudina skolēnu pārdomāt savu rīcību, kā arī domas un jūtas, kas viņa uzvedību un rīcību ietekmējušas. Šādai refleksijai vēlāk vajadzētu ietekmēt skolēna uzvedību un personīgo uztveri par savu uzvedību. Skolotājs var komentēt skolēna uzvedību, taču skolēns, veidojot refleksiju un uzklausot skolotāja interpretāciju, patur kontroli pār savu iekšējo pasauli.

### 3.6.2. Kāpura principa izmantošana stundu novērtēšanā

Jubilejas centra programmā “Rakstura apguve mācību priekšmetos” (*Centre’s Teaching Character through Subjects,* Harrison et al., 2016) ietverti rakstura izglītības materiāli, un tajā aprakstīts tikumu attīstības 5 stadiju process, kas saukts par kāpura procesu, veidojot analoģiju ar Ērika Karla bērnu grāmatu “Ļoti izsalkušais kāpurs” (Eric Carle *The Very Hungry Caterpillar*). Šīs piecas stadijas ir:

1. **Apstājies.** Tas ietver spēju ieturēt pauzi pirms lēmuma pieņemšanas vai arī pēc tās, atskatoties uz pieņemtajiem lēmumiem. Šī stadija balstīta uz emociju regulēšanas prasmi, kas ļauj cilvēkam apstāties pirms iesaistīšanās situācijā.
2. **Pamani.** Tas ietver informācijas apkopošanu par situāciju, tā vietā, lai rīkotos, pirmo domu vadīts. Tā ir izpētīšana dziļāk, lai ieraudzītu situāciju, kāda tā ir patiesībā, nevis tādu, kā vēlamies to redzēt.
3. **Skaties.** Tas ietver mūsu un citu cilvēku emociju novērošanu. Emocijas sniedz informāciju par to, ko mēs un citi cilvēki uztver, un tas varbūt ne vienmēr ir pareizi. Aristoteļa “zelta vidusceļš” nozīmē, ka cilvēks sajūt pareizās lietas, pareizajā veidā, pret pareizajiem cilvēkiem, pareizo iemeslu dēļ.
4. **Klausies.** Tas ietver spēju uzklausīt un pamatot iemeslus par savu rīcību un sajūtām. Aristotelis mudina ieaudzināt emocijas ar spriestspēju un attīstīt spriestspēju ar emocijām, lai lēnām noslīpētu savas reakcijas. Šī stadija ietver arī zināšanu apgūšanu par tikumiem un to praktisku pielietošanu dažādās situācijās.
5. **Kāpurs.** Grāmatā “Ļoti izsalcis kāpurs” kāpura apēstā ēdiena krāsas vēlāk redzamas uz tauriņa, par ko tas pārvēršas, spārniem. Tāpat tas, ko cilvēks domā, jūt, saka un dara, “krāso” cilvēka personību. Šis pēdējais solis ietver refleksiju par iepriekšējām četrām stadijām ar nolūku mainīt tās reakcijas, kurās pietrūkst tikumības.

Šo refleksiju var pielietot jebkurā mācību procesā, kas attiecas uz četriem tikumu blokiem (morālie, pilsoniskie, intelektuālie, darbības), jo ikviena mācīšanās forma ietver apstāšanos, informācijas apkopošanu, sajušanu, domāšanu un refleksiju, lai uzlabotu savu sniegumu nākotnē. Šī procesa izprašanai agrīnajās stadijās būs vajadzīgs laiks, lai apzināti attīstītu katru aspektu. Piemēram, “pauzi” var attīstīt, izmantojot apzinātības tehnikas, un “skatīšanās” būs saistīt ar izpratnes veidošanu par to, kā emocijas izpaužas ķermenī caur jūtām, sejas izteiksmēm un pozām. Bērni agrīnā vecumā var vēl nezināt, kā atpazīt un izprast šos signālus.

Kāpura procesu var izmantot, lai izstrādātu rakstura attīstības režģi, kura galvenais mērķis ir palīdzēt skolēniem apzināties rakstura attīstību sevī, nevis iegūt novērtēšanas pierādījumus novērtēšanas pēc. Ir vēlreiz jāuzsver, ka rakstura attīstības režģis ir paredzēts, lai skolēnos veidotos izpratne par savu mācīšanos noteiktā disciplīnā, tādējādi sniedzot bērniem iespēju attīstīties, nevis lai ieliktu noteiktas atzīmes vai vērtējumu. Tāpat ir būtiski uzsvērt, ka tikumu apguve ir process visa mūža garumā. Daži bērni agrīnā vecumā piedzīvo dažāda līmeņa atstumtību un pamešanu novārtā, kas vēlāk var apgrūtināt morālo attīstīšanu līdz brīdim, kad tiek atjaunota viņu emocionālā pasaule un pieķeršanās veidi. Skolas vecuma bērniem, īpaši pirmajās klasēs, visticamāk, būs novērojami bērni, kuri dara to, kas ir pareizi sakostiem zobiem (ar grūtībām), un kuri ļaujas tam, kas sagādā vairāk prieka, nevis tam, kas ir pareizi vai labi. Tas nekādā ziņā nemudina noniecināt skolēnu morālās spējas, kuri mūs bieži pārsteidz un iedvesmo ar saviem ieskatiem un gudrību. Tomēr tikumi ir stabili rakstura stāvokļi, un maz būs tādu skolēnu (un pārsteidzošā kārtā arī maz pieaugušo), kas nonāks tādā stadijā, kur emociju pārvaldīšana, spēja kontrolēt vēlmes un rīkoties tikai labi ir ieradums, nevis izņēmuma gadījums. Morālā attīstība prasa daudz laika. Turklāt tā ne vienmēr ir lineāra. Laika gaitā attīstoties labiem ieradumiem, var parādīties arī sliktie ieradumi, kas var vājināt līdz šim apgūtos tikumus.

### 3.6.3. Pašvērtēšana, izmantojot rakstura attīstības režģi

Vēl viena joma, ko ir vērts apsvērt, ir atgriezeniskās saites par rakstura attīstību nodrošināšana. Atgriezenisko saiti nav nepieciešams ierobežot tikai starp skolotāju un skolēnu. Spēcīgs paņēmiens izpratnes attīstīšanai par tikuma apguvi ir paša skolēna un viņa vienaudžu novērtēšana.

Skolēnus var aicināt pierakstīt refleksijas par to, cik veiksmīgi viņiem ir izdevies sasniegt noteiktus elementus tikumu apguvē, īpaši gadījumos, kad viņi šajā procesā ir saskārušies ar grūtībām. Plašākus piemērus par pašrefleksiju skatiet 4. sadaļā.

Tālāk sniegtais režģis parāda ietvaru, ko skolēni var izmantot, lai strukturētu pašrefleksiju un vienaudžu vērtēšanu. Mēģinot izveidot kopienu, kurā tiek apgūti tikumi, skolēni var izmantot režģi, lai cits citam sniegtu atgriezenisko saiti par panākumiem, īpaši tad, ja viņi saskārušies ar grūtībām.

Pastāv iespēja, ka skolēni kāpura attīstības procesā sasnieguši dažādas stadijas, tāpēc šos ietvaru jāizmanto kā resursu diskusiju rosināšanai, lai sniegtu formatīvu atgriezenisko saiti, noteiktu attīstāmās jomas un apsvērtu, kāda rīcība veicinātu pāreju nākamajā stadijā.

**9. attēls. Kāpura process: 1.–3. stadija**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **1. STADIJA** | **2. STADIJA** | **3. STADIJA** |
| **APSTĀJIES: ieturi pauzi, pirms pieņem ar morāli saistītus lēmumus.** | - Es neieturēju pauzi, lai izvērtētu situāciju. Rīkojos, emociju vai vēlmju vadīts.  - Mani interesēja tikai izvairīšanās no sāpēm vai prieka gūšana. | - Man bija grūti ieturēt pauzi, lai izvērtētu situāciju.  - Mani pārāk spēcīgi ietekmēja izvairīšanās no sāpēm vai prieka gūšana. | - Es ieturēju pauzi, lai izvērtētu situāciju.  - Es varēju pretoties vēlmei izvairīties no sāpēm, taču nespēju pretoties vēlmei gūt prieku. |
| **PAMANI: apzinies situācijas netiešos (morālos) aspektus.** | - Es nepamanīju, kas notiek vai kas ir nepareizi. | - Es ievēroju, kas notiek vai kas ir nepareizi. | - Es ievēroju, kas notiek vai kas ir nepareizi.  - Es izpratu situācijas morālos elementus. |
| **SKATIES: izproti, kā emocijas var palīdzēt izdarīt pareizo izvēli.** | - Es nespēju atpazīt ne savas, ne citu emocijas. | - Es atpazinu savas un citu emocijas.  - Lai arī es atpazinu šīs emocijas, es nespēju rīkoties pareizi. | - Es atpazinu savas un citu emocijas.  - Es varēju zināšanas par šīm emocijām izmantot, lai rīkotos pareizi. |
| **KLAUSIES: izmanto spriestspēju, lai izdarītu apzinātas (morālas) izvēles.** | - Es nevarēju saprast, kāda būtu pareiza rīcība šajā situācijā.  - Es nezināju, kāds būtu vidusceļš — nepārspīlēta rīcība.  - Es nevarēju izvairīties no kļūdām, kādas es vienmēr pieļauju šādās situācijās. | - Es apzinājos, kāda būtu pareizā rīcība šajā situācijā, taču nespēju tā rīkoties.  - Es apzinājos, kāds būtu vidusceļš.  - Man bija grūti izvairīties no kļūdām, kādas es vienmēr pieļauju šādās situācijās. | - Es zināju, kā pareizi rīkoties šajā situācijā.  - Es varēju noteikt, kāds ir vidusceļš.  - Es apzinājos, kādas kļūdas es bieži pieļauju šādās situācijās, un mēģināju no tām izvairīties. |
| **KĀPURS: izproti personīgo (morālo) izaugsmi.** | - Es neapzinos savas rīcības sekas uz sevi kā cilvēku, par ko es varētu kļūt.  - Es drīzāk izvēlētos izvairīties no sāpēm vai gūt prieku, nevis mēģinātu dzīvot tikumīgāk. | - Es apzinājos savas rīcības sekas uz sevi kā cilvēku, par ko es gribētu kļūt.  - Mana vēlme izvairīties no sāpēm vai gūt prieku ļoti apgrūtina dzīvošanu tikumīgi. | - Es apzinājos savas rīcības sekas uz sevi kā cilvēku, par ko es cenšos kļūt.  - Es varu izturēt sāpes, lai dzīvotu tikumīgi, taču man ir grūti atteikties no prieka. |

Kad tikumi nostiprinās, mēs varam ievērot cilvēku pāreju uz 4., 5. un 6. stadiju.

**10. attēls. Kāpura process: 4.-6. stadija**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **4. STADIJA** | **5. STADIJA** | **6. STADIJA** |
| **APSTĀJIES** | - Es ieturēju pauzi, lai izvērtētu situāciju.  - Es varēju izturēt sāpes, lai rīkotos pareizi, taču vēlme gūt prieku bija stiprāka, un es rīkojos nepareizi, kaut gan zināju, kā būtu jārīkojas pareizi. | - Es ieturēju pauzi, lai rūpīgi un apzināti izvērtētu situāciju un tās netiešos morālos aspektus.  - Es vēlējos izvairīties no sāpēm vai gūt prieku tā vietā, lai rīkotos pareizi, taču es spēju pilnībā pārvarēt šīs vēlmes. | - 6. stadija līdzinās 5. stadijai, taču pilnībā tikumīgam cilvēkam pareiza rīcība nesagādā nekādu piepūli un neprasa gribasspēku: viņi rīkosies pareizi ar lielāko prieku. |
| **PAMANI** | - Es skaidri zināju, kas notiek.  - Es labi izpratu situācijas morālos elementus. | - Es pilnībā apzinājos situāciju.  - Es pilnībā izpratu situācijas morālos elementus. |  |
| **SKATIES** | - Es izpratu savas un citu emocijas.  - Es varēju šīs emocijas izmantot, lai rīkotos pareizi. | - Es pilnībā izpratu savu un citu emocijās balstīto reakciju.  - Šīs emocijas palīdzēja man pieņemt pareizo izvēli par to, kā rīkoties. |  |
| **KLAUSIES** | - Man bija skaidrs, kāda ir pareiza rīcība šajā situācijā.  - Man bija skaidrs, kāds ir vidusceļš.  - Es varēju izvairīties no kļūdām, kādas līdzīgās situācijās biju pieļāvis agrāk. | - Es zināju, kā pareizi rīkoties šajā situācijā.  - Es zināju, kāds ir vidusceļš.  - Es nepieļāvu tās pašas kļūdas, ko agrāk, jo biju no tām mācījies. |  |
| **KĀPURS** | - Es apzinos, par kādu cilvēku es cenšos kļūt, un izprotu, kā mana rīcība to iespaido.  - Man aizvien ir grūti atteikties no baudām, kas traucē man dzīvot tikumīgi. | - Es zinu, par kādu cilvēku es cenšos kļūt, un šī iemesla dēļ es rūpīgi izvēlos, kā rīkoties.  - Dažreiz pareiza rīcība aizvien prasa piepūli vai gribasspēku. |  |

### 3.6.4. Citi rīki, lai atspoguļotu skolēnu progresu rakstura izglītībā

**Reflektīvie uzdevumi**

Iespējams, visvienkāršākais un efektīvākais paņēmiens, kā novērtēt skolēnu progresu rakstura izglītības programmā, ir lūgt viņiem aizpildīt reflektīvus uzdevumus (plašāku informāciju un ieteikumus par uzdevumiem skatiet 3. sadaļā). Rakstura izglītības materiāli parasti ietver pieaugošas zināšanas par tikumiem, kas saistītas ar praktiskām stratēģijām, kā tos apgūt. Piemēram, ar fizisko veselību saistīti noteikti darbības tikumi (piem., prasme atvēlēt pietiekamu laiku miegam), savukārt ar šo tikumu apguvi saistīti noteikti procesi (gaismas un viedierīču izslēgšana pirms miega vai atslābinoši vingrinājumi). Reflektīvie uzdevumi liks skolēniem analizēt šo procesu efektivitāti, kā arī izvērtēt, vai viņiem ir izdevies šos procesus padarīt par ieradumiem. Reflektīvie uzdevumi ir visefektīvākie, kad uzmanība tiek pievērsta noteiktiem elementiem tikuma attīstībā, piemēram, spējai ieturēt pauzi pirms rīcības, spējai atpazīt emocijas un spējai noteikt vidusceļu starp divām galējībām. Šiem uzdevumiem nav jābūt rakstiskiem, un idejas refleksiju fiksēšanai sniedzas tikpat tālu, cik tehnoloģiskā attīstība. Refleksijas rezultātus var analizēt saistībā ar rakstura attīstības režģi (9. un 10. attēls), sniedzot atgriezenisko saiti par izaugsmes un attīstības veidiem. Tāpat jāapsver arī 3.3. apakšsadaļa, kurā aplūkota morālo dilemmu izmantošana — tās var būt labs veids, kā noteikt skolēnu spriešanas prasmes.

**Tikumu ieraudzīšana**

Lūdzot skolēniem regulāri ieraudzīt tikumus, varat palīdzēt viņiem nosaukt tikumus un netikumus un atpazīt tos rīcībā. To var veikt specifiskos kontekstos, piemēram, attiecībās ar draugiem/vienaudžiem, ģimenes locekļiem, lasot ziņas plašsaziņas līdzekļos, lasot literatūru, skatoties televīziju/filmu, un tas var palīdzēt ne tikai nostiprināt tikumu/netikumu leksikonu, bet arī attīstīt spēju rīcībā ieraudzīt tikumus/netikumus un apzināties to ietekmi.

**Dialogi**

Voters Sanderss (*Wouter Sanderse*) savā grāmatā “Rakstura izglītība” (*Character Education*, 2012) apraksta, kā sokratisks dialogs var palīdzēt attīstīt skolēnu raksturu. Sokratiskais dialogs ietver divus vai vairāk cilvēkus, kas uzdod sarežģītus jautājumus, lai izprastu kādu tēmu padziļināti. Dodot skolēniem tādas situācijas, kurās tikumīga atbilde nav skaidri redzama, pēc tam pārbaudot viņus un palīdzot attīstīt viņu izpratni, sokratisko dialogu var izmantot ne tikai progresa novērtēšanai, bet arī progresa veicināšanai, īpaši attiecībā uz izpratnes padziļināšanu, uzklausot citu cilvēku viedokļus. To var pielietot visās četrās tikumu grupās, piemēram, risinot tehniskas un intelektuālas problēmas vai apspriežot morālas dilemmas, kur divi tikumi, piemēram, lojalitāte un godīgums, savstarpēji pretdarbojas.

**Skolēnu pašvērtēšanas ziņojumi**

Vēl viens paņēmiens, lai vērtētu skolēnu progresu, ir lūgt viņiem uzrakstīt personīgo pašvērtēšanas ziņojumu par progresu, ko viņi ir panākuši sava rakstura attīstībā. Šīs rokasgrāmatas 4. sadaļā ietverti daži papildu ieteikumi, kā skolēni var strukturēt pašrefleksiju. Ja skolēni spēj izveidot portfolio ar reflektīvo aktivitāšu rezultātiem, ir iesaistījušies sokratiskos dialogos un risinājuši sarežģītas dilemmas, viņiem ir konkrēti pierādījumi par savu attīstību laika gaitā. Tas ļaus viņiem uzrakstīt pašvērtēšanas rindkopu par sevi, ko varētu publicēt kopā ar citu priekšmetu ziņojumiem. Publikācijā skolēni varētu iekļaut arī klases skolotāja, vienaudžu vai ģimenes locekļu ziņojumus par sevi.

### 3.6.5. Kopsavilkums

Šajā apakšsadaļā parādītas rakstura izglītības novērtēšanas robežas. Sniegts ietvars, lai palīdzētu skolēniem mācīties un augt, par pamatu ņemot pašrefleksiju par rakstura attīstību, kā arī piedāvātas dažas vispārējas aktivitātes, kas veicina pašrefleksijas attīstību. Šo ietvaru var attiecināt arī uz rokasgrāmatas 4. sadaļu, kurā ir dažādu pašrefleksijas pieeju piemēri.

**Atsauces**

* Ecclestone, K. and Hayes, D. (2009) *The Dangerous Rise of Therapeutic Education.* London, Routledge
* Harrison, T., Bawden, M., and Rogerson, L (2016) *Teaching Character through Subjects*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues [Online]. Available at **https://www.jubileecentre.ac.uk/1676/character-education/teacher-resources/teaching-character-through-subjects**
* Sanderse, W. (2012) *Character Education: A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. Delft: Eburon Academic Publishers

1. Ar terminu “intervence” šeit apzīmētas aktivitātes, kam novērtējot tiek pievērsta uzmanība. Citur var būt izmantoti tādi termini kā “projekti”, “programmas”, “pakalpojumi” vai vienkārši “aktivitātes”. [↑](#footnote-ref-1)