

Daugavpils Universitāte

**PEDAGOGU UZSKATI PAR MEDIJPRATĪBU KĀ
RĪCĪBSPĒJAS KOMPONENTI MEDIJU IZGLĪTĪBAS
KONTEKSTĀ**

Promocijas darbs zinātņu doktora grāda iegūšanai sociālajās zinātnēs

Promocijas darba autore Liene Valdmane

Promocijas darba zinātniskā vadītāja Dr. paed. prof. Zanda Rubene (LU)

Promocijas darba zinātniskā konsultante Dr. paed. doc. Sandra Zariņa (DU)

Daugavpils, 2023

SATURS

IEVADS.....	5
1. RĪCĪBSPĒJAS TEORĒTISKAIS IETVARŠ.....	16
1.1. Subjekta jēdziena izpratnes transformācijas	16
1.2. Rīcībspējas jēdziens sociālo zinātņu teorijās.....	21
1.3. Rīcībspēja kā pedagoģiska kategorija.....	27
2. MEDIJPRATĪBA KĀ RĪCĪBSPĒJAS KOMPONENTE.....	31
2.1. Medijpratības kā sociālo zinātņu jēdziena izveide.....	31
2.2. Mediju izglītība – medijpratības kā rīcībspējas komponentes attīstības pamats.....	37
2.3. Medijpratības modeļu transformācijas no protekcionalisma līdz rīcībspējai.....	46
3. PEDAGOGU UZSKATI KĀ PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES KOMPONENTE..	52
4. PEDAGOGU UZSKATU PAR MEDIJPRATĪBU KĀ RĪCĪBSPĒJAS KOMPONENTI IZPĒTE UN ANALĪZE.....	56
4.1. Pētījuma metodoloģijas vadlīnijas.....	56
4.1.1. Pētījuma dizains.....	57
4.1.2. Pētījuma metodes.....	58
4.1.3. Pētījuma izlases raksturojums.....	71
4.1.4. Ētikas principi.....	74
4.2. Pētījuma rezultāti.....	75
4.3. Diskusija.....	106
SECINĀJUMI.....	110
LITERATŪRA.....	118
PIELIKUMI.....	131

IEVADS

20. gs. beigās un 21. gs. sākumā pasaulē notiek straujas izmaiņas, nostiprinās multikulturālisma, plurālisma un globalizācijas idejas, nebijušā apjomā pieaug informācijas plūsma un mainās komunikācijas formas. Šo procesu rezultātā mainās kvalitatīvai dzīvei nepieciešamo prasmju kopums, kā arī mainās izglītības mērķi, pieejas, saturs.

Izglītības procesā tiek konstruētas zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes, kas cilvēkiem ir nepieciešamas, lai dzīvotu produktīvi, pieņemtu apzinātus lēmumus un uzņemtos aktīvu lomu vietējā un globālā mērogā (Unesco, 2015). Par izglītības mērķi kļūst pašvērtības atzīšana, pašapziņas attīstība, pašaktualizācija, motivācija gūt panākumus, tiekšanās un redzējums, spēja būt atvērtam pārmaiņām, lai, izmantojot iztēli, izpratni, zināšanas, prasmes, kopīgās vērtības, intelektuālo un morālo briedumu, atbildības sajūtu, līdzveidotu pasauli par labāku vietu. Izglītības process, ietverot visas iepriekšminētās komponentes, nodrošina cilvēka rīcībspēju mūsdienu pasaulē un vada to ceļā uz labbūti (OECD, 2019).

Rīcībspēja ir aktuāls jēdziens mūsdienu sociālo zinātņu pētījumos, kas saistās ar cilvēka spēju izvirzīt mērķus, iniciatīvu, aktivitāti, praktisko darbību, riska uzņemšanos, kā arī spēju pielāgot apstākļus savām vajadzībām (OECD, 2019), sekmējot aktīvu līdzdalību sabiedrībā, stiprinot spēju ietekmēt un pilnveidot pasauli, kas mūsdienās ir mediju caurausta (Archer, 2003; Raithelhuber, 2016).

Mediju un tehnoloģiju straujā attīstība maina veidu, kā cilvēks iepazīst pasauli, spēj dekodēt dažādas simbolu sistēmas un kritiski izvērtēt mediju vēstījumus, apzinās, kā mediji veido kultūru, līdzdarbojas mediju cauraustā vidē – mūsdienās par būtisku rīcībspējas komponenti kļūst medijpratība. Taču, analizējot pētījumus par medijpratību (Latvijas Fakti, 2018, 2020, 2021; Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultāte, 2017) un mediju izglītības īstenošanas procesu Latvijā, secināms, ka medijpratība netiek pozicionēta un stiprināta kā rīcībspējas komponente, kā pieeja izglītībai, bet gan kā specifisku kompetenču kopa, tādējādi būtiski sašaurinot medijpratības izpratni un nozīmību (Kupiainen, 2019; OECD, 2022).

2022. gadā medijpratības indeksā (tiek salīdzināta 41 Eiropas valsts) Latvija ieņem 21. vietu (Media Literacy Index, 2022). Latvijas sabiedrībā kopumā un izglītības telpā ir definējami vairāki izaicinājumi un šķēršļi, kas kavē kvalitatīvas mediju izglītības īstenošanu. Pirmkārt, Latvijā nav izstrādāta vienota medijpratības definīcija, kurā būtu skaidri atsegts tās saturs un definēta nozīmība, atdalot no citām pratībām, tostarp, digitālās pratības. Lai gan termini “digitālā pratība” un “medijpratība” ir savā starpā cieši saistīti, katrai no minētajām

pratībām ir savs specifisks saturs. Medijpratība ietver dziļāku izpratni par mediju izmantošanu, spēju reflektēt par to, kā mediji ietekmē sabiedrības attieksmi pret konkrētām lietām, idejām, uzvedību; izpratni, mediji konstruē ideju, notikumu, cilvēku atspoguļojumu un kā tas ietekmē demokrātijas procesus; zināšanas par mediju sistēmas darbu, kā arī cilvēku mijiedarbību un līdzdalību mediju kultūrā – rīcībspējas aspektus (Hobbs, 2019).

Kā vēl viens izaicinājums minams mediju politikas, mediju izglītības satura veidotāju, pedagogu un sabiedrības kopumā pārāk šaurais skats uz medijpratību, reducējot to tikai uz nepatiesu faktu pārbaudi, viltus ziņu atmaskošānu, vai tieši pretēji – pārāk plašs skatījums, skatot medijpratību kā visu sabiedrības problēmu risinājumu (Buckingham, 2020; Skulte, 2018).

Situāciju sarežģī arī paralēli pastāvošas (vēsturiski veidojušās) medijpratības paradigmas: medijpratība tiek skatīta no protekcionisma vai stiprināšanas paradigmas, atšķirīgi uztverot auditoriju (pasīva vai aktīva). Ja medijpratību skata tikai kā līdzekli risku un kaitējumu mazināšanai mediju un tehnoloģiju piesātinātā vidē, tiek ignorēta medijpratība kā subjekta rīcībspējas stiprināšanas komponente, kas nodrošina efektīvu subjekta līdzdalību personīgā, sociālā, kultūras un politikas vidē (Hobbs, 2010). Tādēļ ir nozīmīgi izprast medijpratības jēdzienu gan kultūras kontekstā (kā mediji ietekmē kultūras veidošanos, kā mēs caur medijiem iesaistāmies kultūras praksēs, kā veidojas mūsu uzskati, kā mēs radoši līdzveidojam kultūru), sociālajā kontekstā (kā mediju cauraustā vidē notiek subjektu mijiedarbība) un semiotikas kontekstā (kā mēs lasām, dekodējam, interpretējam, radām zīmes un to nozīmes) (Burn & Durran, 2007).

Iepriekš uzskaitītie izaicinājumi ir novēršami ar jēgpilnu un kvalitatīvu mediju izglītības politiku un tās īstenošanu, tāpēc Eiropas Savienības Padome aicina dalībvalstis izstrādāt un pieņemt atbilstošus tiesību aktus medijpratības stiprināšanai; pieņemt koordinētu valsts medijpratības politiku un īstenot to, izmantojot daudzgadu plānus un iesaistot visas ieinteresētās puses; iekļaut mediju izglītību visu līmeņu skolu mācību programmās un mūžizglītības ciklos; mudināt plašsaziņas līdzekļus veicināt plašsaziņas līdzekļu lietotpraksi; nodrošināt, lai valsts pārvaldes iestādēm būtu iespējas un resursi sabiedrības medijpratības stiprināšanai (Eiropas Savienības Padome, 2020).

Lai īstenotu mediju izglītību, kurā medijpratība tiek pilnveidota kā rīcībspējas komponente, ir jāskata trīs līmeņi: makro līmeni veido politiķi un lēmumu pieņēmēji, mezo jeb institucionālo līmeni veido lēmumu pieņēmēji izglītības sfērā, mikro jeb individuālo līmeni veido ikviens sabiedrības pārstāvis, tostarp pedagogi (Burr, 2003). Makro un mezo līmenis veido normatīvo mediju izglītību, kas tiešā veidā ietekmē mikro līmeni – pedagoģisko praksi.

Makro līmeņa dokuments ir “Konceptuālais ziņojums par valsts stratēģisko komunikāciju un informatīvās telpas drošību 2023.–2027. gadam”, kas ietver trīs pīlārus: 1) efektīvas valsts un pašvaldību institūciju komunikācijas ar savām mērķauditorijām; 2) spēcīgas un kvalitatīvas mediju vides un žurnālistikas piedāvājuma; 3) prasmīgas, izglītotas un iesaistītas sabiedrības, kas spēj atpazīt un pretoties manipulācijām informatīvajā telpā. Sabiedrības medijpratības pilnveide šajā dokumentā tiek izvirzīta kā viena no rīcības pamatvirzieniem (MK, 2023).

Analizējot Latvijas pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartus, ir secināms, ka medijpratība tajos nav ietverta, digitālās caurvijas un latviešu valodas saturā ir integrēti tikai daži medijpratības elementi, tēmas (MK, 2018, 2019). Šī situācija rada risku mediju izglītības kvalitatīvai īstenošanai Latvijā, tāpēc jo īpaši svarīga ir pedagoga profesionālā kompetence, ko ietekmē ne tikai pedagoga zināšanas, prasmes, bet arī uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

Uzskati ir būtiska pedagogu profesionālās kompetences komponente, kas ietekmē gan pedagoģisko praksi, gan to, kā pedagogi interpretē jaunas zināšanas un pieredzi (Brūvere, 2019; OECD, 2009). Uzskati kā pedagoga profesionālās kompetences komponente ir jāskata paralēli pieejas un satura izmaiņām izglītībā, jo tieši pedagogs ir pārmaiņu nesējs un ieviesējs izglītībā, pieņemot vai noraidot jaunas idejas un inovācijas. Mediju izglītības īstenošanā izšķiroši ir pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti (Hobbs, 2010; Ugur, 2010), kā arī paša pedagoga medijpratība (Daly, Pachler & Pelletier, 2009). Izprotot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, ir iespējams plānot un īstenot mērķtiecīgu tālākizglītības procesu, kurā notiek pakāpeniska pedagogu uzskatu pilnveide, mazinot barjeras mediju izglītības īstenošanā un pilnveidojot skolēnu medijpratību kā rīcībspējas komponenti (Brūvere, 2019).

Latvijā veikti vairāki sabiedrības medijpratības pētījumi (Latvijas Fakti, 2018, 2020, 2021; SKDS, 2019), bērnu un pusaudžu medijpratības pētījums (LU Sociālo zinātņu fakultāte, 2017), taču vērienīga medijpratībai veltīta pedagogu aptauja Latvijā ir veikta 2011. gadā Latviešu valodas aģentūras pētījumā ”Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā” (Latviešu valodas aģentūra, 2011). Vienīgais pedagogu medijpratībai veltītais promocijas darbs ir 2011. gadā Alņa Stakles izstrādātais promocijas darbs “Mediju kompetence ilgtspējīgā skolotāju izglītībā”, pētījuma rezultātā secinot, ka Latvijas skolotāji mediju kompetenci raksturo kā protekcionisma pieejā balstītu, piedēvējot medijiem izklaidējošo funkciju, izslēdzot kritiskajā domāšanā un refleksijā balstītu mediju izglītības īstenošanu (Stakle, 2011).

Jaunāku pētījumu trūkums nosaka promocijas darba pētījuma aktualitāti, kļūstot par nozīmīgu katalizatoru 21. gs. 20 gadu sākumā esošās situācijas izpratnē Latvijā, skatot pedagogu uzskatus kā profesionālās kompetences elementu un caur šo prizmu analizējot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

Lai analizētu pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, promocijas darba pētījumā, balstoties uz Plānotās uzvedības teoriju (Ajzen, 1991), ir izstrādātas metodes datu vākšanai, analizējot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti trīs segmentos: uzskati par uzvedību, uzskati par normām, uzskati par pašefektivitāti.

Lai noteiktu pētījuma izpētes fokusu un kontekstu, formulēti promocijas darbā izmantotie pamatjēdzieni: subjekts, rīcībspēja, mediju izglītība, medijpratība, pedagogu uzskati.

Pētījuma problēma: sabiedrības dienaskārtībā un izglītības telpā notiek regulāras diskusijas par medijpratības būtisko lomu demokrātiskas zināšanu sabiedrības pastāvēšanā un stiprināšanā, tomēr mediju izglītībai un medijpratībai nav pievērsta pietiekama uzmanība Latvijas vadošajos izglītības dokumentos. Mediju izglītības īstenošana ir atkarīga no pedagogu profesionālās kompetences, tostarp uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti. Latvijā nav veikti pētījumi, kas ļautu noteikt un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, kā arī nav izstrādāts un aprobēts instruments, kas ļauj noteikt un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti. Šajā pētījumā tiek izstrādātas metodes, ar kurām tiek iegūti dati, kas ļauj analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

Par promocijas darba **pētījuma objektu** ir noteikta mediju izglītība, par **pētījuma priekšmetu** ir noteikti pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

Pētījuma mērķis ir izpētīt Latvijas pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

Promocijas darba pētījumā tika izvirzīti šādi **pētījuma jautājumi**:

1. Kādi kritēriji ļauj noteikt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā?
2. Kādi ir pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un kāda ir to saistība ar praksi?
3. Kāda ir sociāli demogrāfisko rādītāju ietekme uz pedagogu uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā?

4. Kādi faktori ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā?
5. Kādi ir izglītības ekspertu un medijpratības ekspertu uzskati par faktoriem, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti?

Lai sasniegtu promocijas darba pētījuma mērķi, izvirzīti šādi **pētījuma uzdevumi**:

1. Analizēt un raksturot subjekta jēdziena transformācijas no autonoma uz rīcībspējīgu subjektu.
2. Izstrādāt teorētisko pamatojumu pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā izpratnei.
3. Izstrādāt metodes pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā mērīšanai un analīzei.
4. Izmantojot izstrādātās metodes pedagogu uzskatu mērīšanai, izpētīt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un analizēt iegūtos datus.
5. Noskaidrot izglītības ekspertu, mediju izglītības un medijpratības ekspertu uzskatus par pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti ietekmējošiem faktoriem, iespējām tos ietekmēt un analizēt iegūtos datus.
6. Izstrādāt uz teorētiskajām atziņām un pētījuma rezultātiem balstītus secinājumus.
7. Noskaidrot un analizēt mediju izglītības un medijpratības ekspertu ieteikumus pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti pilnveidei.

Datu vākšanas metodes

Kvantitatīvās metodes datu vākšanai:

- aptauja pedagogu uzskatu par medijpratības kā rīcībspējas komponentes noskaidrošanai;
- pāru salīdzinājuma metode (*Analytic Hierarchy Process*) ar izglītības ekspertiem.

Kvalitatīvās metodes datu vākšanai:

- daļēji strukturētās intervijas ar medijpratības ekspertiem.

Datu analīzes metodes

Kvantitatīvās metodes datu analīzei:

Aptaujas datu apstrāde ar SPSS 23 versiju, Kalmogorova-Smirnova tests, Būla testu sērijas, Kronbaha Alfa koeficients, pāru salīdzinājuma metodes (*Analytic Hierarchy Process*) rezultātā iegūto datu kodēšana, grupēšana, atšķirību analīze (T-tests divu neatkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai (Stjudenta tests), dispersijas analīze (*One-Way ANOVA*), Hī-kvadrāta tests

(*Chi-Square Test*), korelācijas analīze (Pīrsona korelācijas tests), faktoranalīze (apstiprinošā faktoranalīze (*confirmatory factor analysis*, CFA), klasteranalīze (divpakāpju klasteranalīze (*TwoStep Cluster Analysis*)).

Kvalitatīvās metodes datu analīzei:

Aptaujas datu analīze, interpretācija un iegūto datu salīdzināšana ar citu metožu rezultātā iegūtiem datiem. Daļēji strukturēto interviju datu tematiskā analīze.

Pētījuma izlase:

- 305 Latvijas vispārīzglītojošo skolu pedagogi: 15,4 % respondentu no Kurzemes, 8,5 % no Zemgales, 30,4 % no Vidzemes, 14,2 % no Latgales, 31,5 % no Rīgas, no kuriem 25,8 % strādā skolās ar 1–200 skolēniem, 28,8 % skolās ar 201–500 skolēniem, 25 % skolās ar 501–1000 skolēniem, 20,4 % strādā skolās ar 1001 un vairāk skolēniem;
- 11 Latvijas izglītības jomas eksperti (mikro, mezo, makro līmenis): pedagogi tālākizglītotāji, izglītības metodiķi, mediju izglītības satura veidotāji un īstenotāji, mediju izglītības vadlīniju veidotāji, izglītības politiku īstenojošu iestāžu pārstāvji;
- 3 Latvijas medijpratības, mediju izglītības, mediju politikas eksperti, 1 Igaunijas medijpratības un mediju izglītības eksperts.

Promocijas darba izstrāde notikusi šādos posmos:

Pētījums tika veikts no 2015. gada septembra līdz 2023. gada janvārim.

1. pētījuma posms. 2015. gada septembris līdz 2021. gada novembris.

- Teorētiskās literatūras atlase un analīze par rīcībspēju, teorētiskās literatūras un atbilstošu normatīvo aktu atlase un analīze par medijpratību, mediju izglītību, teorētiskās literatūras atlase un analīze par pedagogu uzskatiem, to mērīšanu.

- Pētījuma metodoloģisko principu izvēle.

- Pētījuma struktūras izveide.

- Pētījuma metožu – aptaujas, pāru salīdzinājuma metodes matricas izstrāde, pilotēšana, pilnveide.

2. pētījuma posms. 2022. gada janvāris – 2022. gada februāris.

- Pedagogu aptaujas veikšana.

- Pāru salīdzinājuma metodes īstenošana.

3. pētījuma posms. 2022. gada februāris – 2022. gada jūnijs.

- Pētījumā iegūto kvantitatīvo datu apstrāde, analīze, apvienošana.

4. pētījuma posms. 2022. gada jūnijs – jūlijs.

- Ekspertu intervijas struktūras, jautājumu izstrāde, pilotēšana, pilnveide.
- Ekspertu interviju veikšana.

5. pētījuma posms. 2022. gada septembris – 2023. gada janvāris.

- Ekspertu intervijās iegūto kvalitatīvo datu apstrāde un analīze.
- Pētījuma kvantitatīvo un kvalitatīvo datu apvienošana un analīze, secinājumu izstrāde, darba noformēšana.

Promocijas darba struktūru veido ievads, četras daļas, diskusija, secinājumi, literatūras saraksts un septiņi pielikumi.

Pētījuma zinātniskā novitāte

1. Balstoties uz medijpratības kā rīcībspējas komponentes jēdziena izpēti un plānotās uzvedības teoriju, ir noteikti un raksturoti kritēriji un aspekti, kas ļauj identificēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.
2. Pētījumā ir izstrādātas un aprobētas metodes, kas ļauj mērīt un izpētīt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.
3. Pētījuma empīriskie rezultāti ir analizēti, raksturojot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un pedagogu īstenotā prakse segmentē pedagogus divos klāstos: pedagogi, kuri medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, fokusējoties uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem, taču tiem piemīt augstāks pašvērtējums par mediju izglītības praksi, un otra grupa, kuras pārstāvji uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti, mazāk fokusējas uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem un tiem ir zemāks pašvērtējums mediju izglītības praksē.
4. Pētījumā ir identificēti un analizēti pedagogu uzskati par uzvedību, normām un pašefektivitāti, nosakot gan mediju izglītības īstenošanu bremsējošus, gan sekmējošus uzskatus, kā arī ir noteikti pedagogu uzskatus ietekmējošie aspekti.

Pētījuma praktiskā nozīmība

Pētījuma rezultāti atklāj pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un ir pamats mediju izglītības pilnveidei Latvijā. Pētījuma gaitā ir izstrādātas un aprobētas metodes, kas:

- ļauj noteikt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā,
- nodrošina analizējamus datus par pedagogu uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā,
- sniedz izpratni par pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā ietekmi uz praksi,
- ļauj noteikt aspektus, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, identificējot mediju izglītības īstenošanai traucējošus uzskatus, kas būtu mērķtiecīgi jāmaina pedagogu tālākizglītības procesā.

Pētījums rosina izpratni un aktualizē pedagogu uzskatu nozīmi praksē, kā arī identificē pedagogu uzskatus ietekmējošos aspektus.

Pētījums atspoguļots zinātniskās publikācijās

1. Valdmane, L. (2022). Teachers' beliefs about media literacy as a component of agency. In *Proceedings of the 14th International Conference on Education and New Learning Technologies* (Edulearn22), pp. 9133-9139. <https://library.iated.org/view/VALDMANE2022TEA>
2. Valdmane, L. (2020). Empowering digital and media literacy of primary school teachers in Latvia. In *Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies* (Edulearn20), pp. 4022-4029. <https://library.iated.org/view/VALDMANE2020EMP>
3. Valdmane, L. (2016). The agency of education agents in the media space. In *Proceedings of the Conference Education Policy and Culture: Consistent and radical transformations*. Department of Educational Sciences Vilnius University. ISSN 1392-5016. ACTA PAEDAGOGICA VIINeNSIA 2016 37. DOI: <http://dx.doi.org/10.15388/ActPaed.2016.37>, <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/download/10466/8421/>
4. Valdmane, L. (2014). Mācību un mediju vide – izaicinājums mūsdienu pedagogam. Grām.: LU rakstu krājums *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 795. sējums, 130.-139. lpp. https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/LUR-795_Ped-skol-izgl.pdf
5. Valdmane, L., Alchieri, E., Arbutavičius, G., Coelho, D., Galati, C., D., Nogueira, S. & Volungevičiene, A. (2014). Designing open educational resources curriculum for virtual mobility. Breaking the wall. In *Vocational education: Research and reality*.

Kaunas. 2014/25. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2014~1467966048552/J.04~2014~1467966048552.pdf>

6. Valdmane, L. & Rubene, Z. (2013). Fear and Fascinating of Media: Discussion of the New Dimension of Educator`s Competence in Latvia. In D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *Learning & Teaching with Media & Technology: ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings* (pp. 166-172). Genoa, Italy. ISBN 9789081563956, http://www.ateegenoa2013.sdf.unige.it/images/proceedings/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf

Pētījuma rezultāti tiek aprobēti zinātniskās konferencēs:

1. Valdmane, L. (2016). The agency of education agents in the media space. 3rd International Conference “Education Policy and Culture: Consistent and radical transformations”. Department of Educational Sciences Vilnius University. 21-22 October, 2016.
2. Valdmane, L. (2015). Kā zināt, ka viņi zina. Latvijas Universitātes 73. Zinātniskā konference, Pedagoģijas zinātnes sekcija. 12.02.2015.
3. Valdmane, L. (2015). Izglītības subjektu rīcībspēja mediju telpā. 8. starptautiskā zinātniskā konference “Pedagoģija: teorija un prakse”. Liepājas Universitāte, Pedagoģijas un sociālā darba fakultāte un Izglītības zinātņu institūts. 17.–19.09.2015.

Citas publikācijas

1. Valdmane, L, Zariņa, S. (2021). Pedagoģa digitālā prasme un medijprasme lietpratīgas izglītības kontekstā. 50. - 63. lpp. Grām.: *Zinātniski metodisks izdevums “Tagad”*, 1(12). Latviešu valodas aģentūra.
2. Valdmane, L. (2018). Prasme sadarboties un līdzdarboties: kā attīstīt rīcībspēju? 31. – 40.lpp. Grām.: *Zinātniski metodisks izdevums “Tagad”*, 1(11). Latviešu valodas aģentūra.
3. Vaivade, V, Valdmane, L. (2016). Mediju prasme kompetencēs balstītā izglītībā. 52. – 60.lpp. Grām.: *Zinātniski metodisks izdevums “Tagad”*, 1(10). Latviešu valodas aģentūra.

Metodiskie materiāli

1. Valdmane, L. (2022). *Ričijs Rū un internets: Izziņas materiālu komplekts*. Latvijas Drošāka interneta centrs, Tet skoliņa mazajiem.
2. Valdmane, L. (2019). *Vaiifija spēle: Medijprasmes pilnveides mācību spēle*. Latvijas Drošāka interneta centrs.

3. Valdmane, L. (2017, 2018, 2019). *Skolēna digitālais IQ*: Elektronisks mācību materiāls. Samsung skola nākotnei.
4. Valdmane, L. (2018). *Supervaroņi internetā*: Metodiskais un mācību materiāls. Latvijas Drošāka interneta centrs sadarbībā ar Kultūras ministriju.
5. Valdmane, L. (2017). *Vaiņija alfabēts*: Izglītojošu video sēriju kopa par drošu un jēgpilnu interneta lietošanu, medijpratības jautājumiem sākumskolas skolēniem. Latvijas Drošāka interneta centrs.
6. Valdmane, L. (2017). *Planēta 7*: Mācību materiāls par gudru un drošu interneta lietošanu 8-12 gadus veciem bērniem. Latvijas Drošāka interneta centrs.
7. Valdmane, L. (2016). *Pasaule tīmeklī*: Izziņas un metodiskais materiāls 5.-9. klašu skolēniem medijpratības attīstībai. Latvijas Drošāka interneta centrs.
8. Valdmane, L. (2015). *Lasāmgrāmata par internetu 5-7 gadus veciem bērniem Vaiņija skola*: Izziņas materiāls. Latvijas Drošāka interneta centrs.

Pētījumā iegūto datu analīzes rezultātā aizstāvēšanai izvirzītas šādas tēzes:

- Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti ir nosakāmi četrās kompetenču grupās: informācijas meklēšana un izmantošana; kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana; satura radīšana un komunikācija; mediju izglītība – katrai no grupām definējot apgalvojumu apakškopu.
- Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti ir strukturējami un pētāmi trīs mijiedarbīgos aspektos: uzskati par uzvedību; uzskati par normām; uzskati par pašefektivitāti.
- Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un pedagogu īstenotā prakse segmentē pedagogus divos klastos: pedagogi, kuri medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, fokusējoties uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem, taču tiem piemīt augstāks pašvērtējums par mediju izglītības praksi, un otra grupa, kuras pārstāvji uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti, mazāk fokusējas un mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem un tiem ir zemāks pašvērtējums mediju izglītības praksē.

1. RĪCĪBSPĒJAS TEORĒTISKAIS IETVARIS

Lai sasniegtu izvirzīto promocijas darba mērķi – izpētīt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti – ir nepieciešams pievērsties subjekta izpratnes

ģenēzei no autonomā līdz rīcībspējīgam subjektam, raksturot rīcībspējas jēdzienu sociālajās zinātnēs un skatīt to kā pedagoģisku kategoriju, analizēt medijpratību kā rīcībspējas komponenti, izmantojot teorētiskās atziņas, analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti. Promocijas darba 1. nodaļā sniegts ieskats subjekta jēdziena izpratnes transformācijās sociālajās zinātnēs, kas ir nozīmīgi rīcībspējas kontekstā, raksturots rīcībspējas jēdziens sociālajās zinātnēs, kā arī analizēta rīcībspēja kā pedagoģiska kategorija.

1.1. Subjekta jēdziena izpratnes transformācijas

Subjekta jēdziens ir viens no sarežģītākajiem zinātnes pamatjēdzieniem, kas dažādos laikos un kontekstos tiek izprasts atšķirīgi. Subjekta jēdziens ir pakļauts diskusijām gan dažādos vēstures posmos, gan no dažādu zinātņu un pieeju skatupunktiem, veicinot jēdziena izpratnes un lietojuma transformācijas. Diskusija par subjekta jēdzienu ir ne tikai akadēmiska, bet arī politiska: tā saistīta ar pretošanās, solidaritātes un atbildības jēdzienu aktualizēšanos sociālajā domā (Held, 2015).

Promocijas darba teorētiskajā ietvarā ir svarīgi izprast, kā **klasiskā autonomā subjekta jēdziens ir transformējies līdz mūsdienās aktuālajam rīcībspējīga subjekta jēdzienam.**

Klasiskā autonomā subjekta izpratne, kas radusies apgaismības filozofijā, subjektu uzlūko kā pašpietiekamu fenomenu, kura pamatā ir cilvēka garīgā, nevis sociālā tapšana (Rubene, 2008). Jēdziens “autonomija” darināts no grieķu vārdiem *autos* (‘pats’) un *nomos* (‘likums’), tādējādi subjekta autonomija ir spēja rīkoties saskaņā ar savu gribu, dzīvot pēc paša likumiem.

Taču, sākot no 20. gs. 80. gadiem, subjekta jēdziens sociālzinātniskajā diskursā transformējas un tiek skaidrots cilvēka sociālās rīcības kontekstā, ietverot jēdzienā rīcībspējas ideju. Subjektivitāte minētajā diskursā tiek skatīta socializācijas kontekstā un ir saprotama kā subjektam piemītošā sociālā rīcībspēja (Held, 2015; Holzkamp, 1983; Raithelhuber, 2016), subjekta fenomena izpratnē pievēršoties ne tikai aktīvai izziņas darbībai, bet arī sociālajai praksei, kas izpaužas kā mērķtiecīga iedarbība uz subjekta dzīves vidi (Archer, 2003; Held, 2015; Qvortrup, 1994).

Detalizēti analizējot, kā norit iepriekš aprakstītās autonomā subjekta koncepta transformācijas rīcībspējīga subjekta konceptā, ir jāpievēršas 18. gs. apgaismības teorētiskajām pamatnostādņēm, jo, lai gan iespējams saskatīt subjekta izpratnes meklējumus jau antīkajā filozofijā, subjekta jēdziens līdz apgaismībai ir visai neskaidrs (Held, 2015).

Apgaismībā cilvēka prāts tiek skatīts kā cilvēces progresā nodrošinātājs. Apgaismības domātāju atziņu centrā ir cilvēka patība, t. i., subjektivitāte, kuras būtība ir ietverta tās pašrealizācijas un pašpilnveides spējā. Cilvēks ir pārveides “projekts”, kuram domāšana ir dota pašizziņai un attīstībai, uzskatot, ka šāds apgaismots cilvēks spēs atrisināt visas savas dzīves problēmas un radīs iespējas visas cilvēces tikumiskajai izaugsmei un saimnieciskajai attīstībai (Rubene, 2008).

Apgaismības pārstāvis Žans Žaks Ruso (*Jean-Jacques Rousseau*) uzskata, ka cilvēks pēc būtības ir labs, tikai kultūra (zinātne un māksla) to var padarīt ļaunu un egoistisku. Cilvēks apmierina visas savas vajadzības, dzīvo pilnvērtīgu dzīvi tikai bez citu palīdzības, neatkarīgi no citiem, sekojot dabas kā nesabojātas pirmatnējās vides likumiem, jo tieši pirmatnējā vidē cilvēkam tika dots dabisks, vienkāršs un tikumisks prāts (Rousseau, 1950). Ž. Ž. Ruso mēģina rast atbildi uz jautājumu, kas ir aktuāls arī mūsdienās, – kā subjekts var saglabāt savu autonomiju un vienlaikus būt saskaņā ar citiem subjektiem. Par iespējamo minētās problēmas risinājumu Ž. Ž. Ruso uzskata “sabiedrisko līgumu”, t. i., vienošanos, kurā tiek noteiktas katra subjekta tiesības, kā arī definēts, ka sabiedrības kopīgās intereses un griba ir svarīgākas par individuālajām (Rousseau, 1950). Respektīvi, tikai pakļaujot subjekta intereses sabiedrības interesēm, katrs subjekts var kļūt līdztiesīgs, tikumīgs, līdzcietīgs un laimīgs (Špona, Čamane, 2009).

Ja Ž. Ž. Ruso par cilvēka attīstības pamatu un paraugu izvirza dabu, tad Imanuels Kants (*Immanuel Kant*) cilvēka tapšanu saista ar kultūru, jo tā ir joma, kurā norit subjekta prāta praktiskā darbība. Subjekts savā dabiskajā stāvoklī nav brīvs, jo eksistē dabas likumsakarību nosacītā pasaulē. Taču garīgajā sfērā ir iespējams īstenot rīcības brīvību (Kant, 2002).

Ar I. Kantu sākas subjektivitātes jēdziena izvērsums filozofijā, pamatojot tēzi, ka subjekta saprāts neuztver dabu pasīvi, bet gan konstruē pasaules ainu savā prātā, aktīvi apstrādājot uztverto, tādējādi I. Kants apvieno racionālisma un empīrisma paradigmas, kas veido pamatu konstruktīvisma pieejai (Stakle, 2011). Subjekta prāta aktivitātei jābūt virzītai uz dogmu apstrīdēšanu, rodot savas atbildes, skaidrojumus. I. Kants padziļināti analizē apgaismības filozofijai nozīmīgo domu, ka subjekta autonomija ir saistīta gan ar patstāvīgu, kritisku domāšanu, subjekta pieredzi, gan arī ārējiem cēloņiem (Kant, 1991). I. Kants izvirza prasību pēc patiesas domāšanas brīvības, kas ļauj saglabāt subjekta brīvību jebkura pilsoniskā ierobežojuma priekšā, ļauj pārvērtēt un domāt pēc paša subjekta izveidotiem prāta likumiem (Rubene, 2008). Izglītības jomā I. Kants aicina bērniem mācīt izteikties, veicināt viņu prāta darbību, nevis pasīvi iekalt mācību vielu, bet spriest, vērtēt, tādējādi mērķtiecīgi audzinot spriestspējīgus, autonomus subjektus.

Johans Heinrihs Pestalocijs (*Johann Heinrich Pestalozzi*) turpina attīstīt domu par autonoma subjekta audzināšanu, katram subjektam dodot uzdevumu – pašaudzināšana, individuālā darbā attīstot sevi un mācoties. J. H. Pestalocijs uzskata, ka audzināšana un izglītība izpaužas kā mijiedarbība ar citām personām, un cilvēks patiešām cilvēciski veidojas, būdams saskarsmē ar otru (Pestalocijs, 1996). Viņš, līdzīgi Ž. Ž. Ruso, uzskata, ka subjekta attīstībai ir jānotiek saskaņā ar dabu, jābalstās uz reālu paša cilvēka pieredzi, nevis teorētiskiem spriedelējumiem. Tādējādi J. H. Pestalocija darbos tiek uzsvērti subjekta aktivitātes nozīme, ņemot vērā arī to, ka daba veido subjektu nevis viņam pašam, bet gan sabiedrībai. Taču subjektā ir vērojama nesamierināšanās ar viņam deleģētajām tiesībām un pienākumiem, vēlme būt pilnībā autonomam (Pestalocijs, 1996). Tā J. H. Pestalocijs turpina Ž. Ž. Ruso un I. Kanta aizsākto diskusiju par subjekta veidošanos, autonomiju un atbildību pret sabiedrību – autonomu subjektu savstarpēju vienošanos par kopīgu dzīvi sabiedrībā, pakārtojot subjekta intereses sabiedrības interesēm. Apgaismības domā radītais subjekta autonomijas jautājums ir nozīmīgs arī tālākajās sociālo zinātņu diskusijās par rīcībspējīga subjekta izpratni.

20. gs. sākumā iezīmējas būtisks pavērsiens subjekta jēdziena izpratnē sociālajās zinātnēs, tostarp arī pedagoģiskajā domā (Ķestere, 2005). Reformpedagoģijas kustības pārstāvis, izglītības filozofs, pragmatisma pārstāvis Džons Djūijs (*John Dewey*) attīsta I. Kanta izteikto ideju, ka subjekts mācās, pats konstruējot idejas, jēdzienus, likumus, teorijas, tāpēc mācību procesā ir svarīgi izmantot savu pieredzi, kas nemitīgi kritiski jāanalizē. Dž. Djūijs uzskata, ka bērns mācību procesā ir aktīvs subjekts, kurš atrodas mācību procesa centrā. Skolotājs vada bērna mācību darbību, rosinot viņu attīstīt savas iedzimtās spējas. Tādējādi ikviens subjekts pastāvīgi atrodas attīstības un progresā procesā. Pieņemot domu par cilvēka attīstību visa mūža garumā, Dž. Djūijs izvirza mūžizglītības ideju, subjekta pedagoģiskajā tapšanā akcentējot sociālās pieredzes nozīmi. Respektīvi, cilvēks mācās, analizējot savu pieredzi, mācīšanās rezultāts ir spēja pašrealizēties sabiedrībā (Dewey, 1916).

Kā jau iepriekš minēts – subjekta jēdziena izpratnes transformācijas aizsāk tieši sociālā komponenta atzīšana subjekta tapšanā. Notiek idejiska cilvēka tēla maiņa rietumu teorētiskajā domā, t. i., no klasiskā autonomā subjekta uz rīcībspējīgo, ko raksturo ne tikai patstāvīga un autonoma eksistence kultūrā, spēja pieņemt lēmumus, izvēles brīvība, bet arī sociālā emancipācija un nepieciešamība mācīties visu mūžu (Erb, 1997).

Ņemot vērā subjekta jēdziena atšķirīgas izpratnes, ne 20. gs., ne arī mūsdienās nevar runāt par vienotu zinātnisko pieeju subjekta izpratnes skaidrojumā. Rietumeiropā 20. gs. 60.–70. gados būtiskas subjekta izpratnes transformācijas veicina tādas teorijas kā eksistenciālisms,

marksisms un psihoanalīze, kas savukārt ietekmēja šī jēdziena izpratnes attīstību simboliskajā interakcionismā, fenomenoloģijā un hermeneitikā (Held, 2015).

Būtisku ar subjektu saistītā kritiskā diskursa daļu veido feminisma teorija, kas paplašina subjekta jēdziena izpratni. Peivi Kosonena (*Päivi Kosonen*) uzsver, ka subjekta problemātika feministiskajās diskusijās ir bijusi uzmanības centrā kopš 20. gs. 70. un 80. gadu mijas, taču visu feministiskās pētniecības vēsturi var izprast kā jautājumu par sievietēm un subjektīvismu (Kosonena, 2002), jo apgaismības laikmeta radītā izpratne par autonomu, patstāvīgu cilvēku, kam piemīt viedoklis, tiesības un vara, tradicionāli tiek traktēta patriarhālā perspektīvā (Held, 2015), uzskatot, ka autonomais subjekts, kurš ir spējīgs brīvi un racionāli pieņemt lēmumus, ir pieauguša un balta vīrieša – eiropieša – tēls (Braidotti, 1993). Sabiedrības demokratizācijas kontekstā tiek veicināta sabiedriskās domas koncentrēšanās uz “citādo”, uz tā tiesībām uz pašnoteikšanos, kā rezultātā 20. gs. beigās jēdziens “subjekts” jau ir būtiski paplašinājies, tajā ietverot daudzas sociālās grupas, kuras līdz tam tika leģitīmi diskriminētas, piemēram, sievietes un bērni.

Bērniecības pētījumos ienāk ideja par bērnu kā subjektu, kas būtiski transformē arī pedagoģisko domu, uzsverot bērncentrēto jeb skolēncentrēto perspektīvu pedagoģiskajā diskursā (Archer, 2003; Qvortrup, 1994; Raithelhuber, 2016) uzskatot, ka zināšanas par bērnu un viņa dzīves pasauli ir atkarīgas no paša bērna pieredzes, kas tiek konstruēta sabiedrības sociālajos, politiskajos un ekonomiskajos kontekstos. Tādējādi sociāli konstruētajā bērniecības izpētes pieejā bērni ir rīcībspējīgi subjekti (*actors*), kuriem ir līdzvērtīgs sociālais statuss kā pieaugušajiem. Bērni tiek uzskatīti par subjektiem, kuriem piemīt potenciāls ietekmēt un mainīt sociālos procesus (Dinka, 2014).

Taču sociālā komponenta aktualizācija subjekta jēdziena izpratnes kontekstā nozīmē to, ka ne tikai subjekts pats ir zinātniskās analīzes priekšmets, bet arī sabiedrības nosacījumu analīze attiecībā uz sociālo situāciju, kurā subjekts atrodas, tiek uzskatīta par nepieciešamu pētniecības daļu (Raithelhuber, 2016). Respektīvi, analizējot konkrēta subjekta rīcības telpu, ir nepieciešama arī konkrētas sabiedrības struktūru, institūciju analīze attiecībā uz subjekta domāšanas iespējām un rīcības iemesliem tajā. Strukturālists Mišels Fuko (*Michel Foucault*) uzsver varas attiecību lomu subjekta izpratnē: subjekts ir pakļauts varai un vara no indivīda veido subjektu. Taču, neskatoties uz to, ka vara ir visuresoša un pastāv daudzveidīgās formās, M. Fuko uzsver, ka varas esamība automātiski nenozīmē, ka šī vara tiek lietota tikai vienas iesaistītās puses interesēs un ka cita darbības ietekmēšana ir nevēlama pati par sevi (Fuko, 2001).

Arvien nozīmīgāki sociālo nozīmju analizē kļūst pētījumi par individuālo un kolektīvo uzvedību, jo mūsdienu sabiedriskie apstākļi jaunā veidā izmanto subjektus, mobilizē viņus, sola viņiem brīvību un pašnoteikšanos, taču, no otras puses, piesaista viņus ciešāk tirgus vajadzībām (Kaindl, 2007; Raithelhuber, 2016).

Izglītības pētnieks, socializācijas teorijas izstrādātājs Klauss Hurrelmans (*Klaus Hurrelmann*) piedāvā trīs perspektīvas, kā socializācijas kontekstā skatīt subjekta tapšanu par sabiedrības locekli:

- 1) uz kultūru orientēta perspektīva – tiek analizētas vērtības un simboli, kas vieno sabiedrības vai grupas locekļus;
- 2) uz institūcijām orientēta perspektīva – tiek pētīts, kādi ir institūciju mērķi, funkcijas, kā tās ietekmē sabiedrības kultūru, vērtības;
- 3) uz subjektu orientēta perspektīva – uzsvēta cilvēka izaugsmes aktīva loma konfrontācijā ar vidi, jo tikai tā subjekts kļūst par rīcībspējīgu subjektu (Hurrelmann, 1989).

Izglītības pētnieks Klaus-Jurgens Tillmans (Tillmann, 1994) K. Hurrelmana (Hurrelmann, 1989) piedāvāto perspektīvu mijiedarbību atspoguļo realitāti produktīvi pārstrādājošā subjekta modelī. Modeļa pamatā ir rīcībspējīgs subjekts, kurš mijiedarbojas ar institūcijām un sabiedrību kopumā, izmantojot pieredzi, zināšanas, emocijas, kognitīvās spējas, sākotnēji veidojot attiecības ar vienaudžiem, ģimeni, draugiem, paziņām, nākamajā līmenī mijiedarbojoties ar institūcijām (uzņēmumi, mediji, skola, universitāte, baznīca u. c.), noslēdzošajā līmenī ietekmējot arī visas sabiedrības ekonomisko, sociālo un politisko struktūru.

K. J. Tillmans uzsver, ka, kaut gan augstākais līmenis vienmēr rada nosacījumus zemākajam līmenim, tomēr ietekme noris nevis determinēti no augšas uz leju, bet katrs zemākais līmenis arī iedarbojas uz augstāko līmeni – subjekts ir rīcībspējīgs, ietekmējot gan institūcijas, gan sabiedrību kopumā (Tillmann, 1994). Subjekta rīcībspējas jēdziens, tā mijiedarbība ar struktūru detalizētāk tiks analizēta promocijas darba 1.2. nodaļā.

Balstoties uz šajā nodaļā analizēto subjekta koncepta izpratnes transformāciju, kopš 20. gs. 80. gadiem subjektu izprotot kā rīcībspējīgu. Turpmāk promocijas darbā ar terminu “subjekts” tiks saprasts rīcībspējīgs subjekts (vietumis sašaurinot terminu “subjekts” un situācijai atbilstoši lietojot “skolēns”), ko raksturo ne tikai patstāvīga un autonoma eksistence kultūrā, spēja pieņemt lēmumus, izvēles brīvība, bet arī sociālā emancipācija (Erb, 1997), spēja izzināt īstenību un iedarboties uz to.

Analizējot subjekta jēdziena izpratnes transformācijas, tika secināts:

- subjekta jēdziens ir viens no sarežģītākajiem sociālo zinātņu pamatjēdzieniem;
- autonomā subjekta izpratnē, kas radusies apgaismības filozofijā, subjekts tiek aplūkots kā pašpietiekams fenomens, kura pamatā ir cilvēka garīgā tapšana, subjekta autonomija ir spēja rīkoties saskaņā ar savu gribu dzīvot pēc paša likumiem, spēja domāt un pašattīstīties;
- kopš 20. gs. 80. gadiem subjekta jēdziens transformējas no klasiskā autonomā uz rīcībspējīgo subjektu, ko raksturo ne tikai eksistence kultūrā, spēja pieņemt lēmumus, izvēles brīvība, bet arī sociālā emancipācija, mūžmācīšanās, spēja ietekmēt un mainīt sociālos procesus;
- feminisma teorija paplašina subjekta jēdziena izpratni, tajā ietverot sociālās grupas, kuras līdz 20. gs. 70., 80. gadiem tika leģitīmi diskriminētas, piemēram, sievietes un bērni;
- bērņības pētījumi transformē pedagoģisko domu, skatot bērnu kā rīcībspējīgu subjektu, ar pieaugušajiem līdzvērtīgu sociālo statusu;
- rīcībspējīgs subjekts tiek skatīts sociālās rīcībspējas kontekstā, analizējot tā mijiedarbību ar institūcijām un sabiedrības struktūru.

1.2. Rīcībspējas jēdziens sociālo zinātņu teorijās

Promocijas darba 1.1. nodaļā tika apskatīts subjekta koncepta transformācijas process no autonomā subjekta uz rīcībspējīgo subjektu, kas 1.2. promocijas darba nodaļā ļauj detalizēti pievērsties subjekta rīcībspējas jēdziena analīzei sociālajās zinātnēs – filozofijas, pedagoģijas, psiholoģijas, socioloģijas teorijās, izprotot, kā veidojas un izpaužas subjekta rīcībspēja.

Rīcībspēja (angļu val. *agency*) ir starpdisciplinārs un daudzdimensionāls sociāls process, tādējādi nav vienota, vispārpieņemta šī jēdziena skaidrojuma (Page & Czuba, 1999). Lielākoties tas tiek aprakstīts, izmantojot terminus, ar kuriem tā asociējas, un komponentes, caur kurām tā izpaužas (Emirbayer & Mische, 1998).

Sociālajās zinātnēs šis jēdziens tiek skaidrots subjekta rīcības kontekstā – akcentējot subjekta gatavību rīkoties neatkarīgi un izdarīt autonomas izvēles, kas ir uzskatāms par nozīmīgākajiem sociālās rīcībspējas rādītājiem. Subjekts rīkojas patstāvīgi, tādējādi stiprinot savu aktīvo pozīciju attiecībā uz savu dzīvi un sabiedrību (Hurrelmann, 1989; Kaindl, 2007), pārvalda un vada sabiedrībā notiekošos procesus, līdzdarbojas sabiedriskajā dzīvē (Barker, 2005). Kā svarīgs rīcībspējas faktors tiek minēta subjekta paša pārlicība par to, ka viņš ir savu

darbību iniciators, ietekmē notiekošo, spēj transformēt pasauli (Giddens, 1984; Sax, 2013; Synofzik, Vosgerau & Voss, 2013).

Valsts valodas centrs latviešu valodā terminu “agency” piedāvā tulkot kā “darbības spēja”, taču promocijas darba autore izvēlas lietot terminu “rīcības spēja”, balstoties uz tā jēdzienisko atbilstību. Vārds “darbība” nozīmē kustību, pāreju no kāda stāvokļa citā; spēju, enerģijas izmantošanu, lai ko pārveidotu, lai radītu (ko jaunu), darbošanos kādā sabiedriskās vai kultūras dzīves nozarē, vārds “darīt” nozīmē veikt darbību – vairāk šo vārdu saistot ar konkrētu aktivitāti. Savukārt “rīcība” vārdnīcā Tēzaurus tiek skaidrota kā darbību kopums, sistēma kāda mērķa sasniegšanai, un “rīkoties” nozīmē veikt mērķtiecīgu darbību kopumu, kas precīzāk izsaka “agency” jēgu – cilvēka spēja vadīt dzīvi sev vēlamā virzienā, gatavība uzņemties risku, atbildību, izaicinājumus, spēja izdarīt izvēles, t. i., praktiski īstenot un virzīt savu darbību izvirzītā mērķa sasniegšanai.

Rīcības spēju nevar nodalīt no darbības vides, kurā veidojas rīcības spējas nosacījumi un kurā rīcības spēja realizējas, sekmējot sabiedrības transformācijas un izaugsmi (Alkire & Ibrahim, 2007). Tādējādi subjekts jāanalizē sociālās vides kontekstā, kurā tas apliecina savu iekšējā potenciāla izpausmi darbībā (Alsop, Bertelsen & Holland, 2006), caur sociālo mijiedarbību un sociālajām praksēm realizē savas politiskās un sociālās tiesības (Raithelhuber, 2016). Kā būtiska rīcības spējas kontekstā tiek uzsvērtas subjekta rīcības nepārtrauktība, iesaistoties pasaulei nozīmīgos procesos, nevis piedaloties atsevišķos rīcības aktos (Giddens, 1984), tādējādi skatot rīcības spēju kā procesu, ne tikai kā mērķi.

Ar rīcības spējas jēdzienu cieši saistīts ir tās stiprināšanas jēdziens (angļu val. *empowerment*), tādējādi rīcības spējas konceptā iezīmējot izglītības procesa nozīmīgo lomu. Stiprināšana tiek skatīta kā rīcības spējas priekšnosacījums vai daļa no tās (Alkire & Ibrahim, 2007). Rīcības spējas stiprināšana ir gan process, gan mērķis, kā rezultātā palielinās subjekta iespējas mērķtiecīgi izvēlēties un šo izvēli pārvērst paredzamās darbībās, sasniedzot mērķi. Stiprināšanas procesā tiek izmantoti noteikti instrumenti, lai paaugstinātu indivīda rīcības spēju, apgūstot attīstībai un sociālai funkcionēšanai nepieciešamās prasmes, iemaņas un pieejamos resursus. Kā stiprināšanas procesa komponenti tiek minēti: piekļuve informācijai, iekļaušana un līdzdalība, atbildība un organizatoriskā kapacitāte, taču tikpat liela nozīme ir sociāli emocionālajām prasmēm (Rappaport, 1981).

Pievēršoties detalizētāk subjekta rīcības spējas izpratnei, redzam, ka sociālajās zinātnēs tā tiek analizēta, izmantojot divas teoriju grupas jeb modeļus – **struktūras modeli**, kurā subjekts ir pakārtotā pozīcijā attiecībā pret sabiedrību, un **paškonstrukcijas modeli**, kurā subjekts darbojas emancipēti.

Atbilstoši pārstāvētai teoriju grupai, tiek piedāvātas atšķirīgas “subjekta rīcībspējas” un “subjekta kā pakļauta struktūras komponenta” definīcijas (Raithelhuber, 2011). Lai šķirtu šīs dažādās teoriju grupas, tiek lietoti arī jēdzieni mikro un makro līmenis, ar mikrolīmeni saprotot subjekta rīcībspēju, paškonstruēšanās iespēju, brīvu gribu, bet ar makro līmeni saprotot struktūras modeli, kas determinē rīcībspēju (Burr, 2003).

Lai izprastu atšķirības starp abiem modeļiem, kas ir nozīmīgi rīcībspējas izpratnē, tiks raksturots būtiskākais katrā no tiem.

Analizējot nozīmīgākās sociālo zinātņu teorijas hronoloģiski, redzam, ka līdz 20. gs. 60. gadiem dominē **struktūras modelis** (Keupp, Hohl, 2006). Strukturālisms, funkcionālisms un marksisms skaidro subjekta pozīciju no holistiskās perspektīvas – uzskatot, ka veselums ir nozīmīgāks kā tā daļu summa un struktūra nosaka subjekta rīcību. Šo uzskatu kritizē individuālisms, sociālā fenomenoloģija, simboliskais interakcionisms, diskursīvā psiholoģija, konstruktīvisms, akcentējot subjektu paškonstrukcijas spēju (Held, 2015; Šūpule, 2012), struktūru saprotot kā atvērtu, formējamu un fleksiblu (Raithelhuber, 2011). Struktūras modelis subjekta rīcībspējas skaidrojumā fokusējas uz sociālajiem ierobežojumiem, ko sociālā sistēma, struktūra vērs pret subjektu, tādējādi padarot to atkarīgu (Raithelhuber, 2011).

Analizējot struktūras modeli, nozīmīgs ir 20. gs. sākums, kad izskan Emīla Dirkema (*Émile Durkheim*) ideja par struktūru un hierarhiju kā svarīgāko aspektu sabiedrības pastāvēšanai un skolu kā vietu, kurā iespējams uzsākt sociālās kārtības iedibināšanu un īstenot sabiedrības diferencēšanu – indivīdu specializēšanos, darbu dalīšanu, tādējādi katrs indivīds var nodrošināt struktūrai vajadzīgo (Durkheim, 1956). Audzināšanas jomā E. Dirkems uzstāj uz sociālo nepieciešamību pakļaut bērnu pieaugušo radītajai sociālajai kārtībai, lietojot terminus „mežonīgs, nekulturāls bērns” (Dinka, 2014). Šajā teorētiskajā perspektīvā tiek uzsvērts, ka bērnam ir nepieciešama disciplinēšana, ierobežošana un pieradināšana, viņam nepieciešama uzvedības normu apguve, kas ļautu viņam dzīvot kopā ar citiem cilvēkiem.

Šī pieeja spilgti izpaudās 20. gs. Padomju Savienībā (tostarp Latvijā) īstenotajā izglītībā, kas tiek pat saukta par “bezbērnu pedagoģiju” (Ķestere, 2005). Galvenais audzināšanas uzdevums bija kolektīva organizēšana un sociālo funkciju pildīšana, tika “ražoti” labi padomju pilsoņi, kas strādās valsts labā (Ķestere, 2005). Bērns tika disciplinēts, iekļauts stingrā struktūrā, ko veidoja regulāri uzraugošie pasākumi. Padomju pedagoģijas teorijā tika lietots termins “jaunais cilvēks”, norādot uz to, ka bērns sākotnēji nav cilvēks, tikai pieaugot viņš par tādu top (Ķestere, 2005). Bērna darbība aprobežojās ar tam deleģētajiem uzdevumiem struktūras ietvaros, neiedziļinoties katra individuālajās vajadzībās, mērķos, bet par saviem liekot pieņemt struktūras definētos mērķus, kuru sasniegšanai arī izglītības sistēma gatavoja.

Struktūra, kas īstenoja subjektu audzināšanu un izglītošanu, darbojās ar mērķi mācīt, disciplinēt, uzspiest, nesaskatot un nepieļaujot bērnam piemītošās rīcībspējas potenciāla varbūtību.

Pretējas E. Dirckema teorētiskajām nostādnēm ir filozofa Mišela Fuko 20. gs. vidū paustās idejas un sabiedrības kā struktūras izpratne. M. Fuko, analizējot skolu kā struktūru, uzskata, ka tā ierobežo, uzrauga un soda bērnu, ja tas nepakļaujas struktūrā pieņemtajām normām. Šādu bērna rīcībspējas ierobežošanu sabiedrība neuzskata par mērķtiecīgu pazemošanu, bet par likumsakarīgu sociālo procesu. Varas īstenošana nenozīmē, ka viens subjekts vai subjektu grupa valda pār visiem, vara cirkulē, tajā pastāv ķēdes reakcija, tīklveida raksturs. Vara īstenojas caur subjektiem, nevis tiek pret viņiem pielietota (Fuko, 2001). Kā varas piemēri, kuros izpaužas struktūras un rīcībspējas attiecības mūsdienās, minami mediji, mārketinga, vispārējās vēlēšanu tiesības, karaklausība, nodokļi, valsts pensijas (Buckingham, 2003). Visas minētās struktūras subjektu kā sociālu komponentu iekļauj definētu noteikumu apritē un izpildē. Noteikumu izpilde ved pie atalgojuma, kas ir iepriekš noteikts un paredzams. Struktūras mērķi tiek padarīti par subjekta mērķiem, to kvalitatīva individuāla izpilde nodrošina ilgstošu struktūras darbību.

Taču paralēli M. Fuko teorijai rodas teorijas, kurās arvien biežāk izskan idejas par subjekta rīcībspējas iespējamību struktūrā, t. i., subjekta spēju ietekmēt struktūru. Tā, piemēram, Entonijus Gidenss izstrādā strukturizācijas teoriju, paplašinot subjekta rīcībspējas izpratni, izceļot komponentu – subjektu pamatzināšanas, kas veido mijiedarbību ar struktūru, nodrošina subjekta izpratni par pastāvošajiem struktūras likumiem un ļauj tos pārveidot (Giddens, 1984). Pateicoties šīm zināšanām, ir iespējams runāt par to, ka struktūra, kaut arī rada subjekta darbības priekšnosacījumus, ietver sevī arī rīcības brīvību, ļaujot ietekmēt un mainīt struktūru (Bourdieu, 1993; Giddens, 1984; Raithelhuber, 2011).

Mūsdienās struktūras teorijas tiek kritizētas, akcentējot jautājumus – vai subjekta pakļaušanās varai ir nolemta un nav maināma, vai arī, nostiprinoties subjekta rīcībspējai, struktūras vara un spēks mazinās, vai struktūra un rīcībspēja jāskata kā pretēji fenomeni? Piemēram, vai, pasludinot subjektus par aktīviem mediju vidē, tiek pieņemts, ka mediji kļūst vāji un nevar subjektus ietekmēt, un otrādi – mediju spēks automātiski liek uztvert subjektus kā pasīvus ideoloģijas vergus? (Buckingham, 2003; Raithelhuber, 2016)

Tiek kritizēta arī M. Fuko ideja par subjekta nespēju atbrīvoties no pakļaušanās, tādējādi nedodot subjektam nekādu pārmaiņu iespēju, ar šādu nolemtību normalizējot pakļaušanos (Osterkamp & Schraube, 2013). Tiek mudināts meklēt iespēju no šīs pakļaušanās atbrīvoties (Keller, Schneider, Viehöver, 2012), izšķirošu nozīmi piešķirot sociālajām

attiecībām, jo tajās izpaužas subjekta rīcībspēja noteikt apstākļus, nevis pakļauties tiem (Osterkamp & Schraube, 2013).

Savukārt **subjekta paškonstrukcijas modelis** uzsver subjekta izvēles brīvību, paša subjekta rīcību, spēju ietekmēt un noteikt savu darbību (Burr, 2003; Raithelhuber 2016). Subjekts ir spējīgs lemt, aktīvs gan sociālajās norisēs, gan pašattīstības procesā, savas sociālās dzīves telpas radošs interpretētājs un konstruētājs (Barker, 2005; Hurrelmann, 1989), tas veido mijiedarbīgas attiecības ar pasauli un nav tikai pasīvs savu individuālo un sabiedrisko dzīves apstākļu produkts (Keupp, Hohl, 2006). Mijiedarbība ir subjekta un struktūras saistošais elements, jo struktūras nepastāv bez subjektiem, savukārt subjekts emancipēti, autonomi, saprātīgi un pastāvīgi konstruē sevi sociālajā realitātē, apgūstot, aktualizējot, apšaubot un mainot sabiedrībā pastāvošās normas, vērtības un veidojot priekšstatu pašam par sevi, balstoties uz iegūtām zināšanām un pieredzi (Klafki, 1992; Verkuyten & deWolf, 2002).

Mūsdienu sabiedrībā gan subjektu savstarpējā, gan subjektu un struktūru mijiedarbība notiek ar mediju starpniecību, sociālā realitāte ir mediju caurausta, zināšanu, pieredzes gūšana, kā arī subjekta paškonstrukcija notiek mediju kultūrā – visi šie aspekti apliecina medijpratības kā rīcībspējas komponentes nozīmību. Lai detalizētāk raksturotu medijpratību kā rīcībspējas komponenti, promocijas darba autore balstīsies uz mūsdienās vadošo subjekta paškonstrukcijas perspektīvu, subjektu skatot kā ar struktūru mijiedarbīgu, lemtspējīgu, sociālajās norisēs un pašattīstības procesā aktīvu savas sociālās dzīves telpas interpretētāju un konstruētāju. Šāds skatījums uz subjekta jēdzienu ļauj definēt konkrētas rīcībspējas dimensijas un procesus, kuros veidojas subjekta rīcībspēja. Mustafas Emirbaiera (*Mustafa Emirbayer*) un Enas Mišes (*Ann Mische*) (1998) rīcībspējas teorijā tiek definētas trīs rīcībspējas dimensijas – iterācijas jeb pagātnes darbību atkārtotā balstītā dimensija, projekcijas dimensija, kas vērsta uz nākotni un izvērtējošā dimensija, kas apliecina šobrīd esošo subjekta kapacitāti rīkoties – un detalizēti tiek aprakst to komponentes (1.2.1. att.).

Rīcībspēja

Iterācijas dimensija –
sociālās pieredzes
aktivizēšana, pagātnes
darbību atkārtošana:

- tipisku, rutinētu modeļu atkārtošana;
- pieredzes pēctecība un nepārtrauktība;
- pagātnes pieredzes ietekme, pārnešana uz konkrēto situāciju;
- balstoties uz pagātnes pieredzi, spēja paredzēt nākotnes scenāriju.

Projekcijas dimensija –
iespējamās rīcības
projektēšana:

- rīcības gaitas prognozēšana;
- naratīvu veidošana;
- alternatīvu risinājumu radīšana;
- izstrādāto scenāriju testēšana, pārbaude sociālajā vidē.

Izvērtējošā dimensija –
izvēle starp iespējamo rīcību,
reaģēšana uz jaunām
prasībām, dilemmām,
darbības pielāgošana
mainīgai videi:

- problēmas, situācijas nepabeigtības saskatīšana;
- problēmas izprašana;
- risinājumu meklēšana;
- lēmumi, izvēles;
- apzināta un efektīva rīcība.

1.2.1. attēls. Rīcībspējas dimensijas (pēc Emirbayer & Mische, 1998)

Marks Prīstlijs (*Mark Priestley*), Gerts Biesta (*Gert Biesta*) un Sāra Robinsone (*Sarah Robinson*) (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) papildina šo teoriju, atspoguļojot dimensiju savstarpējo mijiedarbību – iterācijas dimensija ietekmē projekcijas dimensiju, savukārt gan iterācijas, gan projekcijas dimensija ietekmē izvērtējošo dimensiju, kopā veidojot subjekta rīcībspēju, kas sabiedrībā izpaužas tieši caur izvērtējošo dimensiju kā subjekta idejas, vērtības, valoda, attiecības, uzticēšanās, rīcība u. c. Tas, kā subjekts aktualizē dzīves un profesionālo pieredzi, kādā sociālajā vidē dzīvo, kādas ir tā mijiedarbības dažādās struktūrās, kādā kultūras kontekstā tas atrodas, veido subjekta rīcībspēju, jo tā veidojas kā individuālās pieredzes, pieejamo resursu, kā arī kontekstuālo un strukturālo elementu komplekss rezultāts (Leander & Osborne, 2008).

Analizējot rīcībspējas jēdzienu sociālajās zinātnēs, secināms:

- rīcībspēja (angļu val. *agency*) ir starpdisciplinārs un daudzdimensionāli sociāls process, tādējādi pastāv atšķirīgas definīcijas šī jēdziena skaidrojumam. Ar rīcībspēju saprot cilvēka spēju vadīt dzīvi sev vēlamā virzienā, gatavību uzņemties risku, atbildību, izaicinājumus, spēju izdarīt izvēles un praktiski vadīt savu darbību izvirzītā mērķa sasniegšanai;

- sociālajās zinātnēs subjekta rīcībspēja tiek pētīta, izmantojot divas teoriju grupas jeb modeļus – struktūras modelis, kurā subjekts ir pakārtotā pozīcijā, un subjekta rīcībspējas jeb paškonstrukcijas modelis, kurā subjekts darbojas emancipēti;
- struktūras modelis subjekta rīcībspējas skaidrojumā fokusējas uz sociālajiem ierobežojumiem, ko sistēma, struktūra vērš pret subjektu, tādējādi padarot to atkarīgu. Šī teorētiskā koncepcija pedagoģiskajā domā vērojama līdz 20. gs. 80. gadiem, skolēnu uzlūkojot kā pasīvu un pilnveidojamu. Subjekta rīcībspēja šajā modelī ir struktūras ierobežota;
- subjekta paškonstrukcijas modelis uzsver subjekta individuālo paškonstrukciju un rīcībspēju, struktūru saprotot kā atvērtu, formējamu un fleksiblu. Šajā modelī subjekta rīcībspēja tiek traktēta kā nepārtraukts paškonstruēšanas process, kas norit sociālās interakcijas ceļā. Subjekts veido mijiedarbīgas attiecības ar pasauli un nav pasīvs savu individuālo un sabiedrisko dzīves apstākļu produkts, bet gan aktīvs savas sociālās dzīves telpas radošs interpretētājs un konstruētājs;
- subjekta rīcībspēja ir kompleksa, to veido dažādi komponenti, kas var tikt grupēti trīs dimensijās: 1) iterācijas jeb pagātnes darbību atkārtotā balstītā dimensija; 2) projekcijas dimensija, kas vērsta uz nākotni, – subjekti radoši projicē iespējamo nākotnes rīcību; 3) izvērtējošā dimensija – tagadnes dimensija, kas apliecina subjekta kapacitāti rīkoties, izvēloties starp alternatīvi iespējamām darbībām, reaģējot uz jaunām prasībām, risinot dilemmas un neskaidrības mainīgās situācijās.

1.3. Rīcībspēja kā pedagoģiska kategorija

Promocijas darba 1.2. nodaļā subjekta rīcībspēja tika analizēta kā kompleksa, dinamiska, nepārtraukta individuāla sistēma, kas veidojas un īstenojas sociālās vides kontekstā (Alsop, Bertelsen & Holland, 2006; Raithelhuber, 2016). Šajā nodaļā, raugoties uz subjektu no paškonstrukcijas perspektīvas, rīcībspēja tiks analizēta kā pedagoģiska kategorija, pievēršoties izglītības procesam, kurā tiek stiprināta skolēnu rīcībspēja, balstoties atziņā, ka bērni ir rīcībspējīgi, pieaugušajiem līdzvērtīgi subjekti, spējīgi mainīt sociālos procesus sabiedrībā (Dinka, 2014; Qvortrup, 1994). Lai stiprinātu skolēnu rīcībspēju, ir būtiski nodrošināt izglītības procesu, kurā skolēni ir autonomi, aktīvi līdzdarbojas, kļūst par savas mācīšanās autoriem (Bandura, 2001; Kumpulainen & Lipponen, 2010), mobilizē personiskos un sociālos resursus (Davies, 1990), ir elastīgi, prot risināt problēmas, pārzina dažādas stratēģijas uzdevuma atrisināšanā, orientējas uz risinājumu (Cope & Kalantzis, 2000). Tāpat nozīmīga loma ir sociāli

emocionālās mācīšanās procesam, stiprinot tādas rīcībspējas komponentus kā pašefektivitāte – pārliecība par savām spējām, sevis apzināšanās, savas vērtības un prioritāšu izpratne un pašregulācija – spēja mobilizēt sevi un veltīt pūles mērķu sasniegšanai (OECD, 2019).

Lai radītu vidi, kurā subjekts jēgpilni konstruē savu rīcībspēju, ir jāmaina pedagoģiskās domāšanas un īstenošanas veids, virzot pedagoģijas diskursu no jēbūtības uz sadarbības modeli, uztverot skolēnu nevis kā būtni, kurš vēl nesaprot, ko dara, bet gan kā cilvēku, kuram ir respektējams viedoklis. Rīcībspējas jēdziens būtiski paaugstina skolēna kā vērtības izpratni (OECD, 2019), jo visi izglītības procesā iesaistītie subjekti ieņem līdzvērtīgas lomas un sadarbojas, no vertikālas zināšanu nodošanas, kas raksturīga tradicionālajai pedagoģijai, pārejot uz horizontālu zināšanu konstruēšanu (Castells, 2000).

OECD dokumentā “Izglītības nākotne un prasmes 2030” (OECD, 2019) skolēnu rīcībspēja tiek definēta kā spēja un vēlme pozitīvi ietekmēt savu dzīvi un apkārtējo pasauli, izvirzot mērķi, pārdomājot un atbildīgi rīkojoties, lai radītu pārmaiņas. Lai skolēns kļūtu rīcībspējīgs, nonāktu līdz labbūtībai – kļūtu apmierināts, veselīgs un veiksmīgs, izglītības procesā no kompetencēm, zināšanām, prasmēm, attieksmēm, vērtībām, transformatīvām kompetencēm ir jākonstruē simbolisks kompass. Rīcībspējas jēdziens ieņem centrālo vietu šajā kompasā – viss iepriekšminētais rezultējas skolēna rīcībspējā (OECD, 2019), kas atbalsta, rāda un nodrošina ceļu uz skolēna labbūtību. Šī simboliskā kompasa konstruēšana arī ir mūsdienu izglītības uzdevums un mērķis (Miķelsone, Odiņa, 2020).

Rīcībspēja var tikt konstruēta un stiprināta gan morālā, gan sociālā, gan ekonomiskā un radošā kontekstā, taču stiprināšanas priekšnoteikums ir vispusīgi attīstīta subjekta individuālā rīcībspēja – subjekta pamatprasmes, attieksmes, vērtības (Bandura, 2001; Hewson, 2010; OECD, 2019), kas veido daudzveidīgas skolēna pratības (*literacy*) (Namsone, Volkinšteine, Lāce, 2018). Semantiski jēdziens “pratība” tiek skaidrots kā “indivīdam piemītoša prasme (kādā jomā), izpratne (par ko), spēja izmantot, piemēram, informāciju, zināšanas” (Tezaurs, 2021). Subjekti izmanto pratības atbilstoši savai rīcībspējai, savukārt rīcībspēja ietekmē to, kā subjekti attīsta savas pratības (Wedin, 2020).

Kā viena no mūsdienu pamatpratībām tiek definēta medijpratība (*media literacy*), kas balsta arī kritiskās domāšanas, sadarbības un komunikācijas prasmju attīstību, sekmē radošumu un inovācijas. Pedagoģa uzdevums ir īstenot atbilstošu pedagoģisko praksi, saskatot atsevišķu pratību nozīmību kopējā rīcībspējas kontekstā, piedāvāt uzdevumus, lai sadarbībā ar citiem skolēns apzinās savu potenciālu, iegūst pārliecību un izjūt savu rīcībspēju. Šis process tiek saukts par deleģēto rīcībspēju (Hewson, 2010), kurā norit rīcībspēju stiprināšana mijiedarbībā starp skolēnu un citiem skolēniem, skolēnu un skolotāju, skolēnu un vecākiem.

Kā trešais rīcībspējas līmenis pēc individuālās un deleģētās rīcībspējas minams kolektīvās rīcībspējas līmenis, jo rīcībspēja īstenojas mediju piesātinātā pasaulē, subjektiem sadarbojoties un veidojot sociālo kopieni (Hewson, 2010), iedarbojoties uz citu subjektu lēmumu pieņemšanu un rīcību (Wasserman & Faust, 1994). Katra subjekta individuālā rīcībspēja nepastarpināti ietekmē arī kolektīvo rīcībspēju. Veiksmīga individuālās rīcībspējas stiprināšanas procesa rezultātā subjekts ir ieguvis resursus un līdzekļus, lai varētu līdzdarboties sabiedriskajā dzīvē, kļūstot par atbildīgu pilsoniskās sabiedrības dalībnieku, var radoši darboties sociālajā pasaulē, ir inovatīvs, piedaloties kultūras un sociālās vides reproducēšanā un pārstrādāšanā (Alijevs, 2005; Barker, 2005).

Pievēršoties rīcībspējas izpratnei Latvijas izglītības telpā, promocijas darba autore secina, ka vadošajos izglītības dokumentos (MK noteikumi Nr.747, 2018; MK Nr. 416, 2019; MK noteikumi Nr.436, 2021) termins “rīcībspēja” netiek lietots, taču tiek lietots termins “lietpratība”. Iepazīstot termina “lietpratība” skaidrojumu, redzam izpratnes līdzību un daļēju satura elementu pārklāšanos ar rīcībspējas jēdzienu. Latvijas pamatizglītības standartā ir noteikts, ka “pamatizglītības satura īstenošanas mērķis ir vispusīgi attīstīts un lietpratīgs skolēns, kurš ir ieinteresēts savā intelektuālajā, sociāli emocionālajā un fiziskajā attīstībā, dzīvo veselīgi un droši, mācās ar prieku un interesi, sociāli atbildīgi līdzdarbojas sabiedrības norisēs un uzņemas iniciatīvu, ir Latvijas patriots” (MK noteikumi Nr.747, 2018). Latvijas vispārējās vidējās izglītības standartā definēts: “Vispārējās vidējās izglītības satura īstenošanas mērķis ir lietpratīgs skolēns, kurš apzinās savas personiskās spējas un intereses mērķtiecīgai personiskās un profesionālās nākotnes veidošanai, kurš ciena sevi un citus, padziļina zināšanas, izpratni, prasmes un turpina nostiprināt vērtības un tikumus atbilstoši saviem nākotnes mērķiem, atbildīgi, inovatīvi un produktīvi darbojas paša, ģimenes, labklājīgas un ilgtspējīgas Latvijas valsts un pasaules veidošanā” (MK noteikumi Nr.416, 2019).

Lietpratība tiek definēta kā “indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās. Tā ir spēja adekvāti lietot mācīšanās rezultātu noteiktā kontekstā (izglītības, darba, personiskā vai sabiedriski politiskā). Lietpratība ir kompleksa – tā ietver zināšanas, prasmes un ieradumus, kas saistīti ar motivāciju un gribu” (Skola2030, 2019). Gan lietpratības, gan rīcībspējas skaidrojums ietver atziņu par rīcībspējīgu subjektu, kurš risina problēmas mainīgās dzīves situācijās, kuram piemīt motivācija un griba, gatavība uzņemties risku, atbildību, izaicinājumus, spēja vadīt dzīvi sev vēlamā virzienā un sasniegt izvirzītos mērķus, taču rīcībspēja papildus minētajam ietver arī pārliecību par sevi kā darbību iniciatoru, spēju transformēt un mainīt pasauli, izceļot rīcības sociālo kontekstu.

Analizējot rīcībspēju kā pedagoģisku kategoriju, secināts:

- subjekta paškonstrukcijas modeļa perspektīvā bērni ir rīcībspējīgi, pieaugušajiem līdzvērtīgi subjekti, spējīgi mainīt sociālos procesus sabiedrībā (Dinka, 2014; Qvortrup, 1994);
- skolēnu rīcībspējas pilnveide individuālajā, deleģētajā un kolektīvajā līmenī (Hewson, 2010) tiek definēta kā mūsdienu izglītības uzdevums un mērķis, rīcībspēju izprotot kā spēju un vēlmi pozitīvi ietekmēt savu dzīvi un apkārtējo pasauli, izvirzot mērķi, pārdomājot un atbildīgi rīkojoties, lai radītu pārmaiņas (OECD, 2019);
- skolēna rīcībspējas attīstību nodrošina sadarbībā balstīts izglītības process, kurā skolēni ir autonomi, aktīvi līdzdarbojas, kļūst par savas mācīšanās autoriem. Skolēncentrētā pedagoģiskā procesā rīcībspēju stiprina mērķtiecīga zināšanu, prasmju, attieksmju pilnveide (OECD 2019);
- rīcībspējas jēdziens netiek lietots Latvijas vadošajos izglītības dokumentos. Saturiski līdzīgs ir plaši izmantotais jēdziens “lietpratība”, taču šis jēdziens neizceļ subjekta darbības sociālo kontekstu, neietver pārliecību par sevi kā darbību iniciatoru, spēju transformēt un mainīt pasauli;
- ņemot vērā, ka mēs dzīvojam mediju cauraustā kultūrā, medijpratība tiek definēta kā viena no mūsdienu pratībām, ietverot un balstot arī kritiskās domāšanas, sadarbības un komunikācijas prasmju attīstību, sekmējot radošumu un inovācijas.

2. MEDIJPRATĪBA KĀ RĪCĪBSPĒJAS KOMPONENTE

Šajā nodaļā detalizētāk tiks apskatītas medijpratības vadošās paradigmas un modeļi, kas būtiski ietekmē uzskatus par to, kas ir medijpratība un kāds ir tās saturs. Šīs nodaļas teorētiskās atziņas tiks izmantotas promocijas darba pētījuma daļā, analizējot Latvijas pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

2.1. Medijpratības kā sociālo zinātņu jēdziena izveide

Analizēt medijpratību kā sociālo zinātņu jēdzienu ir izaicinājums vairāku iemeslu dēļ. Pirmkārt, medijpratības koncepts ir sācis veidoties tikai 20. gs. sākumā, atšķirīgi attīstoties dažādās pasaules valstīs salīdzinoši īsā laika periodā. Otrkārt, medijpratības izpētes pamatā mijiedarbojas dažādas zinātņu jomas – mediju un kultūras zinātnes, komunikācijas zinātne, izglītības zinātnes, semiotika, psiholoģija, žurnālistika, antropoloģija, – tāpēc tā ir daudzdimensionāla un sastāv no attīstībā esošu prasmju kopuma. Treškārt, medijpratības jēdziens turpina strauji attīstīties atbilstoši tehnoloģiju izmaiņām un norisēm sabiedrībā. Ceturkārt, paralēli pastāv un savstarpēji mijiedarbojas, saplūst atšķirīgas medijpratības izpratnes paradigmas, redzējumi, teorijas, skolas, kas ietekmē mediju izglītības mērķi, saturu un formu.

Medijpratību ir grūti, ja ne neiespējami, konceptuāli vai diskursīvi aptvert un fiksēt pēc būtības (Skulte, 2018), taču izprotot, kā medijpratība kā sociālo zinātņu jēdziens ir attīstījies, kādas vadošās teorijas un pieejas pastāv, ir iespējams izprast medijpratības jēdzienu teorētiskā līmenī, vēlāk pievērsties arī mediju izglītībai.

Lai analizētu medijpratību kā sociālo zinātņu jēdzienu, tiks adaptēts Renē Hobsas (Hobbs, 2019) izstrādātais modelis, kas balstās Tomasa Kūna (*Thomas Kuhn*) zinātņu jomas sešu posmu attīstības aplī, atsevišķi iedalot medijpratības izpratnes pirmszinātnisko posmu (Buckingham, 1998; Masterman, 1985), medijpratības izpratnes zinātnisko posmu, medijpratības modeļa maiņu (Hobbs, 1998, 2010; Potter, 2010, 2011), medijpratības modeļa krīzi, kurā esam šobrīd iepriekš aprakstīto iemeslu dēļ, kā arī provizoriski minot divus nākamus posmus – medijpratības izpratnes revolūciju un medijpratības paradigmas maiņu.

Promocijas darbā apskatīts medijpratības izpratnes pirmszinātniskais posms un medijpratības izpratnes zinātniskais posms, savukārt tālākie posmi – modeļa maiņa un krīze – skatīti, fokusējoties uz dažādām pieejām un modeļiem mediju izglītībā (2.3. nodaļa), kā arī minot daudzveidīgus izaicinājumus, kuri rodas un tiek risināti, īstenojot mediju izglītību (2.2. nodaļa).

Medijpratības izpratnes pirmszinātniskais posms

Pievēršoties medijpratības jēdziena izveides posmam, ir būtiski izprast terminu “pratība”. Ar pratību (*literacy*) lielāko 20. gs. daļu tiek saprastas pamatprasmes – lasīt, rakstīt un rēķināt. Brīdī, kad sabiedrība kļūst sarežģītāka, attīstās arī pratības jēdziens. Pieaugošs informācijas apjoms un komunikācijas formu izplatība rada jaunus izaicinājumus sabiedrībai, pieprasot prasmi “lasīt” un “rakstīt” arī attēlus un skaņas, kas pārvēršas līdz šim nebijušās, taču pašlaik nepieciešamās pratībās, tostarp medijpratībā (Hobbs, 2010; Livingstone, 2004; Potter, 2010).

Pirmo reizi nepieciešamība pēc medijpratīga pilsoņa (termins vēl nebija radīts) izskan 20. gs. 20. un 30. gados mediju vidē, kuru tolaik veido avīzes, žurnāli, radio, grāmatas un filmas (Carlsson, 2019). Sākotnēji (20. gs. sākumā un vidū) medijpratības jēdziens tika balstīts uz mediju un komunikācijas teorijām, kas atšķirīgi vērtēja mediju varu, radītos efektus un auditorijas lomu (Piette & Giroux, 1997), varu piešķirot medijiem un auditoriju vērtējot kā pasīvu saņēmēju. Šis uzskats tika balstīts vadošajā sociālās psiholoģijas teorijā par cilvēku uzvedību – biheiviorismā, kā arī Harolda Lasvela (*Harold Lasswell*) lineārās komunikācijas modelī (Hobbs, 2010).

Tieši šī paradigma veidoja medijpratības sākotnējo – protekcionisma – izpratni, uzsverot negatīvo mediju ietekmi: mediji negatīvi ietekmē vērtības, degradē sabiedrību; TV atņem laiku izglītībai un izaugsmei, maina cilvēku uzvedību, padarot tos slinkus, mazina mentālās spējas un jūtību; TV pārraida noteiktu ideoloģiju, nostiprina stereotipus, popularizē un ietekmē noteiktu pasaules uztveri (Buckingham, 1998). Šī pieeja medijus šķir no cilvēkiem, radot maldīgu priekšstatu par to, ka cilvēki medijus izmanto tikai kā līdzekli savām vajadzībām, ignorējot pastāvošo mediju un subjektu mijiedarbību.

Protekcionisma paradigmā balstīta mediju izglītība pieprasa “īstās” mākslas mācīšanu un spēju šķirt labo no sliktā medijos. Tieši pedagogi ir privilģēti izlemt, kāds saturs skolēniem ir piemērots (Buckingham & Sefton-Green, 1997). Protekcionisma paradigmā veidojas arī cits medijpratības modelis, mudinot fokusēties uz pozitīvo medijos, mācot saskatīt TV satura mērķus, motīvus, pilnveidot kritiskas “uztveršanas” prasmes, saprātīgi izmantot skatīšanās laiku. Taču joprojām auditorija tiek uzskatīta par pasīvu un pasargājamu.

Mediju telpai attīstoties, protekcionisma paradigmas modeļi transformējās, sākot skatīt auditoriju kā aktīvu: televīzija un cilvēks mijiedarbojas, ne tikai televīzija ietekmē cilvēku, bet arī cilvēks ietekmē televīziju. Tādējādi medijpratības uzdevums ir palīdzēt izprast motīvus, kāpēc cilvēks izvēlas konkrētu saturu, pilnveidot prasmi šo saturu izvērtēt, lai tas atbilstu

individuāli izvirzītajiem motīviem, kritērijiem, attīstīt kritisko domāšanu, lai spētu izvēlēties mediju saturu, nevis akli pieņemt skolotāju standartus, vērtības (Buckingham, 1998).

1982. gadā pieņemta “Grīnvaldes deklarācija attiecībā uz izglītošanu par plašsaziņas līdzekļiem” (Grunwald Declaration on Media Education, 1982), kurā uzsvēta mediju visuresošā klātbūtne un nolieguma vai pasīvas pakļaušanās vietā izskan aicinājums novērtēt medijus kā mūsdienu pasaules kultūras elementu, kā arī saskatīt medijus kā instrumentu iedzīvotāju aktīvai līdzdalībai sabiedrībā. Tāpat deklarācijā uzsvēta politisko un izglītības sistēmu atbildība iedzīvotāju kritiskās domāšanas un komunikācijas prasmju pilnveidē, minot trīs simbolu sistēmas: attēli, vārdi, skaņas, kurās bērniem un pieaugušajiem ir jābūt prātīgiem (*literate*). Grīnvaldes deklarācija ir UNESCO iniciatīva, un tā būtiski ietekmēja pasaules valstu izpratni par medijpratību, padarot to globāli nozīmīgu (Carlsson, 2019).

1985. gadā tiek iezīmēts vēl viens būtisks pagrieziena punkts medijpratības paradigmā – Lens Māstermans (*Len Masterman*) izdod grāmatu “Teaching the Media” un ievieš terminu medijpratība (*media literacy*), skatot televīziju kā mediju, kas ir jāpēta, nevis jākoncentrējas uz tās negatīvo ietekmi (Masterman, 1985). Tāpat L. Māstermans iestājas pret iesakņojušos tradīciju, kurā skolotājs pēc saviem kritērijiem izvērtē, kas ir kvalitatīvs un skolēniem piemērots saturs, no skolēniem gaidot šī satura kā īstas vērtības pieņemšanu. L. Māstermans uzsver, ka medijs konstruē mūsu realitāti, tas ir kā logs, caur kuru mēs skatāmies uz realitāti. Tieši šī konstruētā realitāte apdraud mūsu autonomiju, rīcībspēju, tāpēc ir nepieciešams saprast, kurš konstruē vēstījumus, kāda ir konstruēta pasaule un tās vērtības, kā mēs tiekam pozicionēti vēstījumā. Jautāšanas un izprašanas jeb izziņas (*enquiry model*) pieeja ir L. Māstermana piedāvātā medijpratības koncepta pamatā. L. Māstermans liek pamatus medijpratības kā subjekta stiprināšanas paradigmai, kas vēlāk tiek attīstīta arī Aspenas institūta programmā kā pamats medijpratības izglītībai (Aspen Institute, 1992).

1989. gadā Eiropas Padome pieņem rezolūciju “Informācijas sabiedrība – izaicinājums izglītības politikai?” (Eiropas Padome, 1989). Tajā tiek uzsvērts, ka Eiropa kļūst par informācijas sabiedrību, kuru raksturo strauja jaunu informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība un ienākšana sociālā, politiskā, ekonomiskā un kultūras jomā; palielinās rakstītās, audio un attēlu informācijas apjoms; intensīva informācijas apmaiņa un cirkulēšana no globālā uz lokāliem līmeņiem; nodarbinātības sfērā aug cilvēku skaits, kuri nodarbojas ar informācijas radīšanu, apstrādi un pārraidi; pasaules ekonomikas atkarība no jaunajām informācijas tehnoloģijām, informācijas un zināšanām; izmaiņas tādos kultūras aspektos kā valoda, komunikācijas formas un izteiksmes, kā arī idejas par to, kurš veido zināšanas.

Rezolūcijā uzsvēta izglītības nozīme, skatot mediju un informācijas tehnoloģiju izglītību kā ceļu, lai sagatavotu jauniešus izaicinājumiem, ko rada jaunā sabiedrība, kā arī stiprinātu demokrātisko pilsonību un politisko izpratni. Izskan nepieciešamība mainīt izglītības procesu kopumā, no enciklopēdisku zināšanu nodošanas virzoties uz bērncentrētu izglītību, lai stiprinātu skolēnu spēju atlasīt informāciju, domāt kritiski, risināt problēmas, strādāt komandā, veidot spriedumus, komunicēt un pastāvīgi izvērtēt zināšanas un prasmes atbilstoši mainīgajām vajadzībām. Jaunās informācijas tehnoloģijas un mediji tiek skatīti kā iespēja tuvināt izglītību ārējai pasaulei, kā arī padarīt efektīvāku mācīšanas un mācīšanās procesu.

Kā secināms no iepriekš aprakstītā, medijpratības nepieciešamība izskan gan izglītības teorijās, gan arī pakāpeniski tiek ietverta izglītības dokumentos, uzsverot mediju izglītību kā nepieciešamu un dabisku bērncentrētas pedagoģiskās pieejas ietvarā, subjektu skatot kā rīcībspējīgu un medijpratību definējot kā rīcībspējas komponenti.

Medijpratības izpratnes zinātniskais posms

1992. gadā Aspenas institūtā (ASV) tika izstrādāta pirmā kopīgā medijpratības definīcija, kas joprojām veido medijpratības termina izpratnes, satura un formu pamatu (Aufderheide, 1993).

Medijpratības definīcija 1992. gadā ir: “Medijpratība ir spēja analizēt, lietot un ietekmēt aktīvu mediju lasīšanu (skatīšanos), lai kļūtu par efektīvāku pilsoni”, izceļot atslēgas vārdus “analizēt” – patērētāja prasmes, “lietot” – lietotāja prasmes, “ietekmēt” – radīšanas prasmes. Svarīga tēze rīcībspējas kontekstā – subjekts ir aktīvs, mijiedarbojas ar mediju tekstiem. Lai gan laika gaitā dažādu teoriju un zinātņu jomu ietekmē šī definīcija ir tikusi pilnveidota, joprojām tā tiek izmantota kā pamats, skaidrojot, kas ir medijpratība” (Aspen Institute, 1992).

Aspenas institūta programmā “Medijpratība – no aktivitātes līdz izpētei” tiek definēts, ka medijpratība 1990. gados kļūst par svarīgu izglītības fokusu, kā arī ietekmīgu sociālo kustību (Aufderheide, 1993). Šajā programmā tiek iezīmēta dažādu medijpratības paradigmu attīstība, kā arī mazināta plaisa starp tām, uzsverot, ka protekcionisma paradigma, kas skata pilsoņus kā tukšu trauku, ko piepilda mediji, ir pārveidojusies par stiprināšanas paradigmu, skatot subjektus kā vēstījuma līdzautorus – skatoties, klausoties un lasot. Pievēršoties medijpratības izglītībai, tiek uzsvērts, ka medijpratības izglītība sekmē apkārt esošo vērtību un vēstījumu izzināšanu, integrē mācību procesā un māca mērķtiecīgi izmantot tehnoloģijas, iedzīvina izglītības reformu, kurā uzsvēta nepieciešamība pilnveidot skolēnu kritisko domāšanu, problēmrisināšanu un radošumu. Medijpratība tiek skatīta kā starpdisciplināra caurviju prasme

mācību jomu saturā. Medijpratība stiprina demokrātiju visos līmeņos – sākot ar klasi un noslēdzot ar sabiedrību kopumā, tostarp politiskā līmenī.

Turpinoties straujai tehnoloģiju un mediju vides attīstībai, 1999. gadā Vīnē notiek UNESCO organizēta konference “Educating for the Media and the Digital Age” (Vienna Conference, 1999), kurā, pilnveidojot Grīnvaldes deklarācijā par mediju izglītību ietvertu, tiek definēts, ka medijpratība:

- aptver visus saziņas līdzekļus, drukāto vārdu, skaņas un attēlus, kas tiek saņemti ar dažāda veida tehnoloģiju starpniecību;
- sekmē cilvēku izpratni par sabiedrībā izmantotajiem saziņas līdzekļiem, palīdz apgūt prasmes izmantot medijus saziņai ar citiem;
- nodrošina, ka cilvēki spēj analizēt, kritiski izvērtēt un veidot mediju tekstus; spēj identificēt mediju vēstījuma avotu, ietvertās politiskās, sociālās, komerciālās un/vai kultūras intereses un kontekstu; prot interpretēt mediju vēstījumus un to paustās vērtības; prot izvēlēties piemērotus kanālus savu mediju vēstījumu nosūtīšanai un mērķauditorijas sasniegšanai; iegūst vai pieprasa piekļuvi medijiem – gan satura lietošanai, gan ražošanai.

Tāpat šajā konferencē medijpratība tiek minēta kā daļa no katra pilsoņa pamattiesībām uz vārda brīvību un tiesībām uz informāciju, kas ir būtiska demokrātijas veidošanā un uzturēšanā, rekomendējot mediju izglītību ietvert nacionālajās mācību programmās, kā arī augstākajā izglītībā, neformālajā izglītībā un mūžizglītībā. Mediju izglītībai jābūt vērstai uz visu pilsoņu iespēju palielināšanu sabiedrībā, jo tai ir izšķiroša loma arī sociālajos un politiskajos konfliktos, karā, dabas un ekoloģiskajās katastrofās (Vienna Conference, 1999).

Tādējādi medijpratība tiek skatīta ne tikai kā subjekta individuālās un deleģētās rīcībspējas komponente, bet tā nodrošina arī subjektu kolektīvo rīcībspēju (Hewson, 2010). Atsaucoties uz promocijas darba 1.2. nodaļā aprakstītajām rīcībspējas dimensijām (Emirbayer & Mische, 1998), 1.3. nodaļā aprakstītajiem rīcībspējas līmeņiem - individuālā, deleģētā un kolektīvā rīcībspēja (Hewson, 2010), un šajā nodaļā analizēto medijpratības jēdzienu, promocijas darba autore ir izveidojusi tabulu, attēlojot medijpratības lomu dažādu rīcībspējas līmeņu stiprināšanā (2.1.1. tab.).

2.1.1. tab. **Medijpratības loma dažādu rīcībspējas līmeņu stiprināšanā**

(pēc Emirbayer & Mische, 1998; Hewson, 2010)

<i>Rīcībspējas līmenis</i>	<i>Medijpratības loma rīcībspējas līmeņa stiprināšanā</i>
<i>Individuālā rīcībspēja</i>	Medijpratība sekmē pašvadīta izglītības procesa īstenošanu, savu mērķu izvirzīšanu un sasniegšanu, pašefektivitātes, brīvības, autonomijas izjūtu, sevis apzināšanos un paškonstrukciju, savas pieredzes aktivizēšanu, jaunu iespēju saskatīšanu.
<i>Deleģētā rīcībspēja</i>	Medijpratība sekmē subjekta spēju rīkoties kādas citas personas dota pilnvarojuma ietvaros, veikt konkrētās darbības, izpildīt uzdevumus.
<i>Kolektīvā rīcībspēja</i>	Medijpratība sekmē subjektu spēju atbildīgi, aktīvi un radoši līdzdarboties sociālajā vidē, kultūrā, mainīt, pilnveidot sociālo vidi, kultūru, izpaust sevi.

Analizējot medijpratību kā sociālo zinātņu jēdzienu, secināts:

- medijpratības jēdziens rodas, paplašinoties subjektiem nepieciešamajām pratībām, pieprasot prasmi lasīt un rakstīt jeb veidot arī attēlus, skaņas – multimodālus vēstījumus;
- medijpratības jēdziens sācis veidoties tikai 20. gs. sākumā un turpina strauji attīstīties, mainīties;
- medijpratības zinātniskā izpēte ir attīstījusies dažādās zinātņu jomās un nozarēs, kas rada izaicinājumus, piemēram, kā apvienot tās daudzdimensionalitāti un fragmentārismu;
- sākotnējā medijpratības paradigma – protekcionisms – auditoriju skata kā pasīvu, pasargājamu;
- 1985. gadā L. Māstermans izdod grāmatu “Teaching the Media”, liekot pamatus medijpratības stiprināšanas paradigmai – subjekts tiek skatīts kā aktīvs mediju vēstījumu dekonstruētājs;
- medijpratības stiprināšanas paradigma balsta dažādus medijpratības modeļus, kas veido pamatu mūsdienās īstenotajai mediju izglītībai;
- promocijas darba autore, balstoties medijpratības jēdziena teorētiskajā izpētē, jēdzienu “medijpratība” promocijas darbā saprot kā cilvēka personiskās izaugsmes, radošuma, kritiskās domāšanas, izglītības, autonomijas, līdzdalības, rīcībspējas un labbūtības priekšnosacījumu, kas izpaužas vēlmē un spējā aktīvi darboties un pilnveidot mediju

kultūru, reprezentēt sevi un savas idejas, kļūt par autoru, radīt nozīmes un kritiski interpretēt to, ko mēs lasām, redzam, uztveram, izmantojot daudzveidīgas zīmju sistēmas.

2.2. Mediju izglītība – medijpratības kā rīcībspējas komponentes attīstības pamats

Promocijas darba iepriekšējās nodaļās tika analizēta subjekta rīcībspēja un raksturota medijpratība kā viena no rīcībspējas komponentēm. Šīs nodaļas fokusā ir mediju izglītība – medijpratības pilnveides process. Mediju izglītības nozīmība palielinās šādu faktoru ietekmē: plaša piekļuve ziņu un informācijas plūsmām, tīkla komunikācija, tendenciozas un nepārbaudītas informācijas izplatīšanās interneta vidē (Sauerteig, Cervera Gutierrez et al., 2019), mediju ekosistēma rada iespējas aktīvai līdzdalībai, viedokļu paušanai, kopienu veidošanai, aktivitātei, digitālam pilsoniskumam (Kupiainen, 2019). Mediju izglītība ir cilvēktiesību pamats un sekmē mediju efektīvu lietošanu pozitīvā, konstruktīvā un radošā veidā (Kupiainen, 2019), stiprina demokrātiskas sabiedrības pastāvēšanu (Masterman, 1985; Thoman & Jolls, 2008), dodot cilvēkiem iespēju piedalīties atklātākās un informētākās demokrātiskās diskusijās (Eiropas Komisija, 2023) un veicina patērētāja kļūšanu par pilsoni (Livingstone, 2004).

Kā uzsvērts promocijas darba 2.1. nodaļā, medijpratība ir dinamiska, patstāvīgā attīstībā esoša, un tas ietekmē arī mediju izglītības īstenošanas formu un satura nemitīgo pilnveidi. Gregors Ptašeks (*Grzegorz Ptaszek*) mediju izglītību iedala trīs laika posmos: mediju izglītība 1.0, mediju izglītība 2.0 un mediju izglītība 3.0. Mediju izglītība 1.0 tika īstenota 20. gs. otrajā pusē, dzīvojot televīzijas, radio un drukāto mediju vēstījumu vidē. Šajā posmā auditorija saņem vēstījumus, ko radījuši eksperti, informācijas un viedokļu veidotāji. Mediju izglītība 2.0 attiecas uz 21. gs. pirmo desmitgadi, kad līdz ar straujo tehnoloģiju un interneta attīstību par svarīgāko mediju kanālu kļūst sociālie mediji – vide, kas ļauj mijiedarboties, iesaistīties, ikvienam kļūt par vēstījumu autoru. Mediju izglītība 3.0 attiecināma uz 21. gs. otro desmitgadi, kad, turpinoties straujai tehnoloģiju attīstībai, sabiedrība saskaras ar sociālo mediju, mediju platformu, lietotņu algoritmiem, kas nosaka, ko auditorija redz, dzird, domā un pērk (Ptaszek, 2021).

Mediju izglītības īstenošanas forma ir atkarīga no valsts izglītības politikas. Var izšķirt trīs pieejas mediju izglītības iekļaušanai formālajā izglītībā: mediju izglītība tiek īstenota kā caurviju prasme; mediju izglītība ir atsevišķs mācību priekšmets; mediju izglītība ir kā modulis

mācību jomu ietvaros. Neatkarīgi no mediju izglītības īstenošanas formas, izšķirošs elements ir pedagogu īstenošanā pedagoģiskā prakse vai nu radot iespēju skolēniem kvalitatīvi, sistemātiski un holistiski attīstīt medijpratību, ietverot tādas aktīvās mācību metodes kā diskusijas, debates, mācīšanās sadarbojoties, grupu darbs, spēlēs balstīta mācīšanās (Masterman, 1985; McDougall, Zezulcova et al., 2018) vai neradot to.

L. Māstermans (Masterman, 1985) uzsver nozīmīgus faktoros, kas saistīti ar mediju izglītības īstenošanu: mediju izglītība maina pedagoga un skolēna savstarpējās attiecības, balstot tās dialogā, mācoties vienam no otra; sekmē pašvadītu mācīšanos un atbildības uzņemšanos par mācību procesu, kā arī ļauj saredzēt to plašākā perspektīvā; mediju izglītība ir holistisks process; mediju izglītība ietver nepārtrauktas pārmaiņas, tā attīstās vienlaikus ar mainīgo realitāti. Viņa definētie faktori raksturo tādu mediju izglītības procesu, kurā tiek stiprināta skolēnu medijpratība kā rīcībspējas komponente. L. Māstermana idejas ir adaptētas promocijas darba pētījuma daļā, lai noskaidrotu pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

Mediju izglītības teorētiski un praktiski izvirza daudzveidīgus mediju izglītības mērķus, kas norāda uz mediju izglītību kā nozīmīgu gan individuālās, gan kolektīvās rīcībspējas pilnveidē:

- sasniegt subjekta kritisku autonomiju pasaulē, kurā mediji ar simbolisku zīmju sistēmām nevis atspoguļo, bet gan reprezentē pasauli, mediju izglītības mērķis ir subjekta spēja dekodēt šīs zīmes (Masterman, 1985);
- sekmēt labi informētu, atbildīgu pilsoņu attīstību, kuri apzinās savas tiesības un pienākumus (Masterman, 1985; Thoman & Jolls, 2008);
- veicināt cieņu pret daudzveidību, veidojot iekļaujošu sabiedrību (Ofcom, 2021);
- kritiskās domāšanas attīstība, sadarbības prasmju un empātijas stiprināšana, pašapziņas un pašvadītības vērtības pilnveide (Hobbs, 2019).

Kā liecina 2022. gada medijpratības indekss (Media Literacy Index, 2022), Somijas sabiedrībai ir visaugstākais medijpratības līmenis, salīdzinot 41 Eiropas valsti pēc dažādiem kritērijiem. Medijpratības indeksa aprakstā mediju izglītības kvalitāte tiek minēta kā nozīmīgākais sabiedrības medijpratības ietekmētājfaktors. Somijas mediju izglītībai ir ilgas tradīcijas, kur starpsektoru un daudzdisciplināra sadarbība ir obligāta, lai mediju izglītība, pētniecība un citas saistītas darbības un atbalsta pakalpojumi sasniegtu ikvienu Somijas iedzīvotāju. Medijpratības politikas un nacionālās mediju izglītības politikas dokuments "Medijpratība Somijā" (2019) nosaka šādus mediju izglītības mērķus: "Veicināt cilvēku vēlmi

un spēju aktīvi un atbildīgi, nevis tikai reaģējoši, darboties mediju kultūrā. Mediju izglītība ir vairāk nekā vienkārši iemācīties izprast medijus un radīt tiem saturu, tā ir cieši saistīta ar jautājumiem par personisko izaugsmi, kreativitāti, kritisko domāšanu, izglītību un iesaistīšanos sabiedrībā un kultūrā. Mediju izglītība var palielināt saprašanos un vienotības sajūtu starp cilvēkiem, nodrošināt līdzdalības iespējas un samazināt polarizāciju sabiedrībā un kopienās. Vēl viens mērķis ir izraisīt indivīdu izpratni un interesi par mācīšanos patstāvīgi.” Redzam, ka definētie Somijas mediju izglītības mērķi iezīmē arī mediju izglītības satura elementus: aktīva un atbildīga līdzdalība mediju kultūrā, mediju izpratne un sava satura radīšana, patstāvīga mācīšanās, caur vienotību un saprašanos mazināta sabiedrības polarizācija u. c., kas rada pamatu mediju izglītības didaktikai.

Lielākie kavēkļi, lai definētu mediju izglītības saturu un ietvertu to vienotā sistēmā (Skulte, 2018), rodas no:

- dažādo zinātņu jomu – mediju un kultūras studijas, komunikācijas zinātnes, izglītības zinātnes, semiotikas, psiholoģijas, žurnālistikas, antropoloģijas – klātbūtnes mediju izglītībā (Ugur, 2010);
- nepārtrauktām pārmaiņām mediju vidē (Ptaszek, 2021);
- pastāvoša uzskata, ka mediju izglītība ir ātrs risinājums sabiedrības problēmām, izolēti skatot radušās problēmas, pievēršoties simptomiem, nevis patiesajiem cēloņiem, piedāvājot fragmentārus risinājumus (Buckingham, 2020);
- paralēlu terminu klātbūtnes – paralēli tiek plaši lietoti termini *medijpratība*, *mediju kompetence*, *digitālā pratība*, *informācijas pratība*, kas daļēji pārklājas un rada minēto pratību satura izpratnes neviennozīmību sabiedrībā, tostarp pedagogu vidē.

Lai izvairītos no terminu *medijpratība*, *mediju kompetence*, *digitālā pratība*, *informācijas pratība* pārklāšanās, UNESCO 2007. gadā kā virsterminu ieviesa un joprojām lieto terminu *mediju un informācijas pratība* (MIL), apvienojot t. s. vienas ģimenes pratības. Sonja Livingstone skaidro, ka tā kā tehnoloģijas attīstoties saplūst, nepieciešamās prasmes un kompetences arī saplūst, tāpēc ir nepieciešams saplūstošs pratības jēdziens (Livingstone, 2004). MIL ietver medijpratību, informācijas pratību, bibliotēkas pratību, vārda brīvības pratību, digitālo pratību, datorpratību, internetpratību, spēļu pratību, kino pratību, televīzijas pratību, ziņu pratību, reklāmas pratību. UNESCO radītais jēdziens ir daudzšķautņains, nedefinē katras ietvertās pratības elementus, informatīvo un mediju telpu skatot kā vienotu vidi, izceļ vienojošās kompetences: vai subjekti izjūt vajadzību pēc informācijas; meklē, piekļūst, atrod, izprot un izvērtē; rada, izmanto un uzrauga; dalās ar informāciju un mediju saturu

daudzveidīgos formātos, kritiski, ētiski un efektīvi izmanto dažādus rīkus, lai līdzdarbotos un iesaistītos personiskās, profesionālās un sociālās aktivitātēs (UNESCO, 2013). Uzsvars tiek likts uz informāciju kā konkrētas problēmas risinājumu, piekļūstot un atrodot nepieciešamo informāciju, izvērtējot tās noderību problēmas risināšanā u. c. elementiem, taču nepietiekami pievēršoties medijpratības nozīmei sociokultūras kontekstā. Jēdziens *medijpratība un informācijpratība* līdzīgi tiek izprasts un izmantots “Konceptuālajā ziņojumā par valsts stratēģisko komunikāciju un informatīvās telpas drošību 2023.–2027. gadam”, ar to saprotot “cilvēku prasmes un zināšanas lietot medijus, meklēt un analizēt informāciju, kritiski izvērtēt mediju vēstījumus un piedalīties mediju satura veidošanā efektīvā un drošā veidā” (MK, 2023).

Tāpat arī Elektronisko plašsaziņas līdzekļu nozares attīstības nacionālajā stratēģijā 2023.–2027. gadam (NEPLP, 2022) medijpratības jēdziens ietver kompetences un prasmes, kas ir saistītas gan ar medijpratību, gan informācijpratību.

Šāds apvienots jēdziens, no vienas puses, vērtējams kā ērti izmantojams, no otras puses, tā apjomīgums rada risku nozīmīgu medijpratības elementu ignorancei, neintegrojot tos jēgpilnā izglītības procesā.

Pievēršoties mediju izglītības saturam Latvijā, ir būtiski noskaidrot arī medijpratības un digitālās pratības jēdzienu kopīgās un atšķirīgās šķautnes, kas sabiedrības diskusijās un arī vadošos dokumentos bieži saplūst vienā jēdzienā, tādējādi radot risku, ka abu pratību būtiski elementi netiek ietverti un attīstīti izglītības procesā. Šī situācija redzama Latvijas izglītības telpā, medijpratību kā atsevišķu pratību neminot ne noteikumos par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem, ne noteikumos par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem, dažus mediju izglītības satura elementus integrējot digitālās pratības kā caurviju pratības ietvarā. Digitālās pratības caurvijai katrā vecumposmā ir definēti vairāki sasniedzamie rezultāti, no kuriem rezultāts Nr. 6.3. ir sasniedzams, īstenojot mediju izglītību:

- 3. klasē “Atpazīst mediju radītus un popularizētus tēlus un simbolus”;
- 6. klasē “Analizē mediju lomu realitātes konstruēšanā un novērtē dažādu informācijas avotu, tajā skaitā digitālā formā pieejamo avotu, ticamību”;
- 9. klasē “Kritiski analizē mediju radīto realitāti un informācijas ticamību, rada savu mediju saturu”;
- 12. klasē “Kritiski analizē mediju radīto realitāti un informācijas ticamību, uzņemas atbildību rīkoties, lai novērstu nekvalitatīva mediju satura radīto ietekmi, un, radot savu mediju saturu, ievēro privātuma, ētiskos un tiesiskos nosacījumus” (MK, 2018).

Lai sasniegtu izvirzītos rezultātus, ikvienā mācību jomā ir jāīsteno mediju izglītība, pilnveidojot skolēnu izpratni par to, kā mediji veido kultūru, konstruē realitāti, ietekmē sabiedrības domas par idejām, notikumiem, mācoties analizēt mediju saturu u. c., taču minētā satura ietveršana digitālās pratības caurvijā rada nepareizu priekšstatu pedagogiem un sabiedrībai kopumā par medijpratību kā vienu no digitālās pratības elementiem. Nenoliedzami, ka medijpratība un digitālā pratība ir “vienas ģimenes” pratības, taču katra no tām ietver specifiskus elementus, kas attīstāmi mērķtiecīgā izglītības procesā (Hobbs, 2019), nemazinot kādas pratības nozīmību vai neizvirzot kādu no tām kā svarīgāku.

Specifiski digitālās pratības elementi ir:

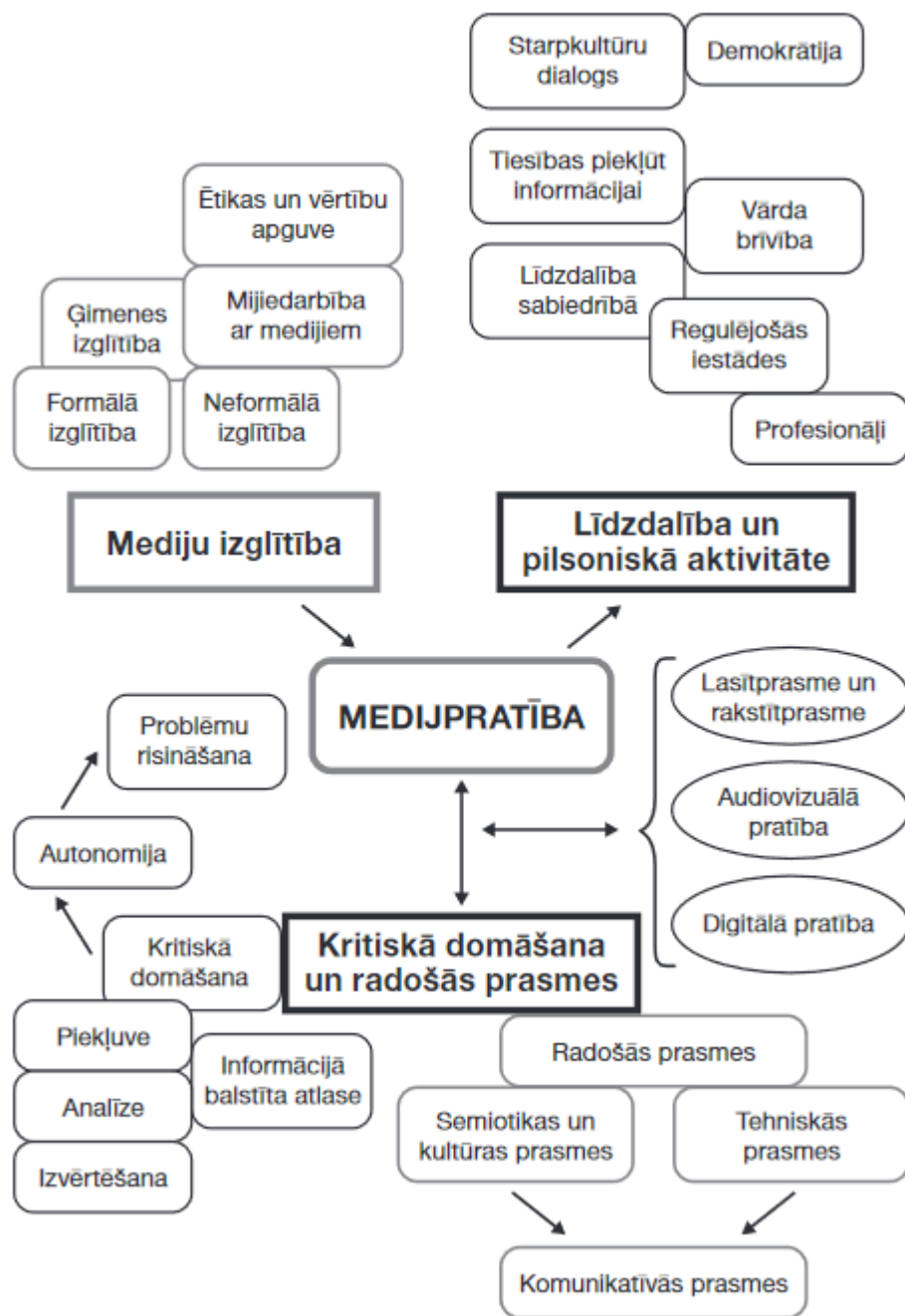
- līdzdalība digitālo zināšanu kopienā;
- izpratne, kā digitāli teksti cirkulē kultūrā;
- digitālo tekstu, rīku un tehnoloģiju lietošana izziņai;
- kompetence un pārliecība par digitālo tehnoloģiju izmantošanu, pašvadīti mācoties un vingrinoties.

Medijpratības specifiskie elementi ir:

- mediju sistēmas un mediju politiskās ekonomikas izpratne;
- padziļināta izpratne par mediju izmantošanu;
- izpratne, kā mediji ietekmē attieksmi un uzvedību;
- apziņa, kā mediji konstruē un reprezentē idejas, notikumus, cilvēkus un kā tas ietekmē demokrātiju (Hobbs, 2020).

Atšķirības starp medijpratību un digitālo pratību definētas arī “Eiropas Demokrātijas rīcības plānā” (2020): “Medijpratība, tostarp kritiskā domāšana, palīdz visu vecumu iedzīvotājiem pārlūkot ziņu vidi, noteikt dažādus mediju veidus un to, kā tie darbojas, kritiski izvērtēt sociālos tīklus un pieņemt pārdomātus lēmumus. Medijpratība palīdz iedzīvotājiem pirms informācijas apmaiņas pārbaudīt informāciju, saprast, kas aiz tās stāv, kāpēc tā tika izplatīta un vai tā ir ticama. Digitālā pratība ļauj cilvēkiem gudri, droši un ētiski rīkoties tiešsaistes vidē.”

Digitālā pratība un medijpratība kā paralēli pastāvošas un mijiedarbībā esošas pratības, atspoguļotas arī Eiropas Komisijas izstrādātajā medijpratības modelī (2.2.1. att.).



2.2.1. attēls. **Medijpratības elementi, veidošanās process un nozīme sociālajā vidē**
(Pēc Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, 2014)

Šis modelis uzskatāmi parāda digitālo pratību kā medijpratības stiprinātāju, nodrošinot kritiskās domāšanas un radošo prasmju pilnveidi.

Tāpat Eiropas Komisijas izstrādātajā modelī tiek atspoguļota mediju izglītība kā medijpratības stiprināšanas process, kam jāīstenojas gan ģimenē, formālajā un neformālajā izglītībā, gan mijiedarbībā ar medijiem un vērtībuzglītībā. Attīstīta medijpratība ļauj

līdzdarboties sabiedriskajos procesos, kā arī sekmē subjekta autonomiju, stiprina problēmrisināšanas un komunikatīvās prasmes, kas holistiski veido subjekta rīcībspēju.

Normatīvo mediju izglītību Latvijā var raksturot trīs līmeņos: makro līmeni veido politiķi un lēmumu pieņēmēji, mezo jeb institucionālo līmeni veido lēmumu pieņēmēji izglītības sfērā, mikro jeb individuālo līmeni veido ikviens sabiedrības pārstāvis, tostarp pedagogi. Makro un mezo līmenis veido normatīvo mediju izglītību, kas tiešā veidā ietekmē mikro līmeni – pedagoģisko praksi.

2021. gadā veiktais pētījums “Medijpratības nozare Latvijā: iesaistītās puses, aktivitātes un attīstības izvērtējums” liecina, ka Latvijā valsts mērogā nav vienas galvenās atbildīgās institūcijas par medijpratību – no valsts institūcijām atbildīga ir gan Valsts kanceleja, Kultūras ministrija, Izglītības un zinātnes ministrija, Nacionālā elektronisko plašsaziņas līdzekļu padome (NEPLP), Ārlietu ministrija, Iekšlietu ministrija, Tieslietu ministrija, un tas rada fragmentārismu, nenodrošina pietiekami ciešu savstarpējo koordināciju. Pētījumā norādīts uz visaptverošas medijpratības stratēģijas izveides nepieciešamību (Media literacy sector mapping in Georgia, Latvia, Moldova and Ukraine, 2021), šī atziņa izskan arī 2021. gada pētījumā “Pētījums par Latvijas iedzīvotāju medijpratību un mediju satura lietošanas paradumiem” (Latvijas Fakti, 2021). Par viena atbildīgā un vienotas stratēģijas nepieciešamību tika diskutēts arī medijpratības konferencē “Medijpratība. Ceļakartes” (2021), kā vadošo institūciju medijpratības jautājumos ierosinot virzīt Izglītības un zinātnes ministriju. NEPLP Elektronisko plašsaziņas līdzekļu nozares attīstības nacionālajā stratēģijā 2023.–2027. gadam ir definēti šādi rīcības virzieni: “Sekmēt stratēģiskas medijpratības rīcībpolitikas izstrādi Latvijā un tās īstenošanu valstiskā mērogā; turpināt sekmēt medijpratības jomā iesaistīto pušu sadarbības tīkla stiprināšanu un paplašināšanu, iesaistot arvien jaunus tīkla dalībniekus. Jāakcentē Izglītības un zinātnes ministrijas un Kultūras ministrijas nozīme medijpratības jomā Latvijā un jāsekmē aktīva sadarbība ar šīm ministrijām, lai stiprinātu medijpratības rīcībpolitikas ieviešanu visos līmeņos” (NEPLP, 2022).

Izglītības jomas nozīmība medijpratības stiprināšanā saskan ar sabiedrisko domu – Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centra SKDS veiktajā aptaujā uz jautājumu “Kam, Jūsaprāt, jāuzņemas galvenā atbildība par to, ka cilvēks ir apguvis medijpratību?” 36,9 % respondentu sniedza atbildi, ka izglītības iestādēm (75,6 % atbildēja – pašam cilvēkam (SKDS, 2019).

Būtiski ir skatīt jēdziena “medijpratība” izpratni normatīvajā aspektā Latvijā. Jēdziena definīcija sniegta Kultūras ministrijas izstrādātajās “Latvijas mediju politikas pamatnostādņēs 2016.–2020. gadam” (2016, darbs pie jauno pamatnostādņu izstrādes uzsākts 2022. gadā):

“Mediju pratība – arī mediju lietotprasme, mediju lietotpratība. Tā ir zināšanu un prasmju kopums, kas nepieciešams darbam ar informācijas avotiem – informācijas atrašanai un analīzei, informācijas sniedzēju funkciju izpratnei, informācijas satura kritiskam izvērtējumam, objektīvas informācijas atšķiršanai no tendenciozas, dažādos avotos pieejamo ziņu salīdzinājumam, lai veidotu savu pamatotu viedokli. Mediju pratība ietver arī prasmi praktiski lietot medijus.” Piedāvātā definīcija skata medijpratību kā rīku mediju lietošanai, nevis kā perspektīvu kopumu, lai atklātu sevi un interpretētu saņemto vēstījumu nozīmi, tādējādi sašaurinot medijpratības izpratni, kas būtu jāpapildina ar atziņām par medijpratību kā subjekta rīcībspējas stiprināšanas nozīmīgu elementu, kas nodrošina kvalitatīvu līdzdalību demokrātijā, ekonomikā un kultūrā (Carlsson, 2019), skata subjektu kā mediju vides līdzautoru (Baacke, 2001), sekmē mediju radīto efektu izpratni (Funk, Kellner & Share, 2016; Jolls & Wilson, 2014).

Analizējot medijpratības situāciju Latvijā, tostarp iepriekš pieminētās mediju politikas pamatnostādnes, Ilva Skulte (2018) rezumē, ka medijpratība tiek aizskarta labi, ja no ārpuses, līdz galam neuzsverot dažādos aspektus, vienojošos mērķus, skatot to fragmentēti un aptuvenā pietuvinātības līmenī.

Par medijpratības pārāk šauru izpratni Latvijā liecina arī 2020. gada nogalē Kultūras ministrijas veiktais medijpratības pētījums, kurā viens no aptaujas jautājumiem skan: “Pēdējā laikā masu medijos izskan jēdziens “medijpratība”, ar ko tiek saprasta prasme kritiski izvērtēt mediju sniegto informāciju un atpazīt uzticamu žurnālistiku no viltus ziņām. Kur Jūs vēlētos saņemt šāda veida informāciju?” (Latvijas Fakti, 2020). Respondentiem piedāvātajā jautājumā ir ietverta ne tikai sašaurināta medijpratības definīcija, fokusējoties vienīgi uz spēju izvērtēt mediju sniegto informāciju un atpazīt viltus ziņas, bet arī popularizēts maldīgs priekšstats par mediju izglītību nevis kā procesu, bet gan kā informāciju par to, neakcentējot paša subjekta aktīvās darbības lomu mediju izglītībā.

Analizējot Noteikumus par valsts pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartu (MK, 2018, MK, 2019), jāsecina, ka tajos ir ietverti atsevišķi medijpratības elementi (informācijas atlase, analīze, kritiska izvērtēšana, vidusskolā pievērsoties arī tādiem jautājumiem kā mediju funkcijas, mijiedarbība ar medijiem), taču termins “medijpratība” netiek atsevišķi minēts ne kā mūsdienīga izglītības procesa īstenošanas pamats, ne kā izglītības procesa mērķis. Medijpratības konferencē “Medijpratība. Ceļakartes” (2021) mācību satura ieviešanas vadītāja Valsts izglītības satura centra īstenotajā projektā “Kompetenču pieeja mācību saturā” (Skola2030) Zane Oliņa uzsvēra, ka medijpratība tiek īstenota kā caurviju kompetence, tā minēta izglītības standarta dokumentos pie mērķiem un skolēniem

sasniedzamajiem rezultātiem. Kā svarīgākās mācību jomas, kas ietver medijpratības elementus, Z. Oliņa min valodu, sociālo un pilsonisko, kā arī tehnoloģiju mācību jomu. Kā lielākos izaicinājumus mediju izglītības īstenošanā Z. Oliņa definē skolu un skolotāju gatavību pievērsties jauniem uzdevumiem, mainīt mācību pieeju; skolēnu piekļuvi kvalitatīviem mediju tekstiem, mācību resursiem, mūsdienīgām digitālām platformām; kopējo informācijas telpu, jo skolotājs nevar izmainīt vai ietekmēt visus informācijas patērēšanas paradumus (Oliņa, 2021).

Medijpratības nozīmību formālās izglītības ietvarā apstiprina arī 2021. gada Latvijas Faktu veiktais pētījums “Pētījums par Latvijas iedzīvotāju medijpratību un mediju satura lietošanas paradumiem”, kurā 46 % respondentu atbildēja, ka efektīvs solis medijpratības veicināšanā būtu medijpratības iekļaušana vispārējās izglītības programmās (Latvijas Fakti, 2021).

Mediju izglītību Latvijā līdzās valsts pakļautībā esošām institūcijām atbalsta arī nevalstiskās organizācijas, mediji un atbalsta organizācijas, fondi. Medijpratības aktivitātes Latvijā īsteno un mediju izglītības materiālus piedāvā Latvijas Drošāka interneta centrs, Izglītības attīstības centrs, Latvijas debašu asociācija “Quo Tu Domā?”, Baltijas Mediju izcilības centrs, IREX, Skeptiskā biedrība u. c. nevalstiskās organizācijas, taču, kā uzsver Baltijas Mediju izcilības centra izpilddirektore Gunta Sloga, vairums projektu ir fragmentāri un to īstenošana lielā mērā ir atkarīga no starptautiskā finansējuma (Medijpratība. Ceļakartes, 2021).

Secināms, ka Latvijā trūkst holistiskas pieejas medijpratībai un mediju izglītībai kopumā, līdz šim valsts līmenī un normatīvo dokumentu līmenī (makro) medijpratība un mediju izglītība ir skatīta sadrumstaloti, kas ietekmē mediju izglītības īstenošanu mikro līmenī. Lai analizētu medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, tālākajās promocijas darba nodaļās tiks definēti kritēriji, kas ļauj noteikt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, analizēta pedagogu uzskatu saistība ar praksi, kā arī noteikti uzskatus ietekmējošie faktori.

Analizējot mediju izglītību kā medijpratības kā rīcībspējas komponentes attīstības procesu ir secināts:

- mediju izglītība tiek skatīta kā mūsdienu pieeja izglītībai, ne tikai specifisku kompetenču kopa;
- mediju izglītības mērķis ir attīstīt subjektu medijpratību. No tā, kā tiek saprasts termins “medijpratība”, atšķiras dažādos modeļos definētais mediju izglītības mērķis: sasniegt subjekta kritisku autonomiju pasaulē (Hobbs, 2019; Masterman,

1985), sekmēt labi informētu, atbildīgu pilsoņu attīstību, kuri apzinās savas tiesības un pienākumus, cieņa pret daudzveidību sabiedrībā, kritiskās domāšanas attīstība, sadarbības prasmju un empātijas stiprināšana, pašapziņas un pašvadītības vērtības pilnveide (Hobbs, 2020), veicināt cilvēku vēlmi un spēju aktīvi un atbildīgi darboties mediju kultūrā, tādējādi nostiprinot vēlamās nākotnes tendences (Medijpratība Somijā, 2019);

- izaicinājumi definēt mediju izglītības saturu rodas no fragmentācijas, dažādo nozaru klābūtnes (Ugur, 2010), nemitīgām pārmaiņām mediju vidē (Skulte, 2018), kā arī terminu neviennozīmīgas izpratnes;
- mediju izglītības saturs ir integrējams ikvienā mācību priekšmetā atbilstoši skolēnu vecumposmam, mācību saturam un mērķim, nodrošinot paša skolēna aktīvu līdzdarbību mediju izglītības procesā;
- Latvijā trūkst holistiskas pieejas medijpratībai un mediju izglītībai normatīvo dokumentu līmenī (makro un mezo līmenī), kas tiešā veidā ietekmē mikro līmeni, kurā mediju izglītība tiek īstenota.

2.3. Medijpratības modeļu transformācijas no protekcionalisma līdz rīcībspējai

Lai radītu izpratni par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, ir nepieciešams analizēt dažādus medijpratības modeļus. Pastāv dažādas medijpratības izpratnes pieejas – vienas atbalstītāji redz mediju izglītību kā līdzekli risku, kaitējuma mazināšanai mediju un tehnoloģiju piesātinātā kultūras vidē, citi skata to kā paplašinājumu tradicionālajai rakstīt un lasīt prasmei vai kā rīku personīgai, sociālai, kultūras un politikas stiprināšanai (Hobbs, 2010; Stakle, 2011).

Vecākā no paradigmām ir jau iepriekš minētais protekcionalisms, kurā auditorija tiek skatīta kā neaizsargāta, dzīvojot mediju un tehnoloģiju piesātinātā vidē, medijpratībai piešķirot aizsargfunkcijas lomu (Potter, 2010), medijpratību aplūkojot kā paplašinājumu tradicionālajai lasīt un rakstīt prasmei, neanalizējot ietekmi uz auditoriju, fokusējoties uz subjekta prasmi lasīt (analizēt un interpretēt) mediju vēstījumus un radīt tos (Stakle, 2011). A. Stakles veiktajā promocijas darba pētījumā (2011) ir secināts, ka lielākā daļa Latvijas pedagogu medijpratību skata no protekcionalisma paradigmas. Šī pieeja tiek kritizēta kā nepilnīga sociālā konteksta ignorances dēļ, neskatot medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

Stiprināšanas paradigmā auditorija ir aktīva un medijpratība ir stiprināšanas instruments, nodrošinot zināšanas par medijiem, pilnveidojot kritisko domāšanu un prasmes (Carlsson, 2019), kas nodrošina kvalitatīvu līdzdalību demokrātijā, ekonomikā un kultūrā. Stiprināšanas paradigmu balsta retoriskā tradīcija (semiotika, mediju ekoloģijas teorija) un kultūras studijas, skatot auditoriju kā aktīvu simbolu, vēstījumu nozīmes kritisku veidotāju (Buckingham & Sefton-Greene, 1997; Hobbs, 2010; Masterman, 1985), kā arī konstruktīvisms, skolēnus skatot kā rīcībbspējīgus subjektus, kas ieņem aktīvu lomu kā kritiski domātāji un izzinātāji, ietekmējot un līdzveidojot realitāti, tādējādi paplašinot arī “pratības” izpratni – izceļot tās sociokulturālo nozīmi (Freire, 1970).

Deivids Bakingems (*David Buckingham*), skaidrojot medijpratības paradigmas maiņu no protekcionisma uz stiprināšanu, uzsver, ka tā iespējama, pateicoties izglītības un skolas demokratizācijai kopumā, ar demokratizāciju saprotot procesu, kurā skolēni ārpus skolas kultūrā pamazām tiek atzīti kā saprātīgi (Buckingham, 2003). Mediju izglītība neprasa no skolēna būt fiksēta mediju vēstījuma nozīmes saņēmējam. Atbilstoši konstruktīvisma teorijai skolēns aktīvi interpretē pasauli, vadoties no saviem uzskatiem, psihiskām struktūrām un pieredzes. Informācijas apjoms un tehnoloģiju radītās iespējas liek pārskatīt mācīšanās procesu, radot jaunu mācību pieeju un izglītības mērķi – saprast un lietot informāciju, lai risinātu reālās dzīves problēmas. Medijpratība ieņem nozīmīgu lomu šādā mācību procesā. Mūsdienu izglītībā ir nepieciešama multimodāla pieeja, kurā skolēns ir aktīvs un rīcībbspējīgs, esot starp lingvistiskiem, vizuāliem, audio, žestiem un telpiskiem modiem, veidojot nozīmes un mācoties (Cope & Kalantzis, 2009).

Iepriekš aprakstītās paradigmas, medijpratības starpdisciplināritāte, tehnoloģiju straujā attīstība un mediju vides nepārtrauktā mainība sintezē un ļauj paralēli pastāvēt dažādiem medijpratības modeļiem.

Promocijas darbā detalizētāk apskatīti medijpratības modeļi, kas veidojušies stiprināšanas paradigmas ietvarā: kognitīvais medijpratības modelis (Potter, 2004), ar medijiem saistītas kompetences modelis (Baacke, 1996), kritiskās medijpratības modelis (Funk, Kellner & Share, 2016), jautājumu modelis (Jolls & Wilson, 2014), kultūras-semiotikas modelis (Burn & Durran, 2007).

Medijpratības modeļu analīze sniedz atbildes uz jautājumu, kāpēc atšķiras dažādu ekspertu un organizāciju piedāvātais medijpratības saturs, kā arī uzskati par medijpratību kopumā.

Džeimsa Potera (*W. James Potter*) **kognitīvais medijpratības modelis** kā medijpratības mērķi definē subjekta stiprināšanu, pilnveidojot tā izpratni un spējas lietot

zināšanu struktūras, medijpratību skatot kā perspektīvu kopumu, ko subjekti aktīvi lieto, lai atklātu sevi caur medijiem un interpretētu saņemto vēstījumu nozīmi. Būtiski mediju izglītības kontekstā medijpratība tiek skatīta kā daudzdimensionāls un nepārtraukts process (Potter, 2004). Subjekta rīcībspēju veido atmiņā, pieredzē balstīta strukturēta informācija, kas ar daudzveidīgu mediju vēstījumu starpniecību nonāk pie subjekta (Emirbayer & Mische, 1998; Potter, 2004). Medijpratības kontekstā subjektam ir jāattīsta piecu jomu zināšanas: mediju efekti, mediju saturs, mediju industrijas, reālā pasaule, es pats. Subjekta zināšanas ietekmē subjekta mērķus, motivāciju, kas nosaka, kādus lēmumus subjekts pieņem, kā rīkojas. Tāpat subjekta medijpratību veido subjekta kompetences un prasmes (procesa rīki), kas nosaka, kā subjekts filtrē informācijas plūsmu, piemeklē un rada nozīmes (procesa uzdevumi). Attīstot katru no Dž. Potera kognitīvajā medijpratības modelī minētajiem elementiem, tiek pilnveidots subjekta medijpratības līmenis.

Diters Bāke (Baacke, 1996) ir izstrādājis **ar medijiem saistītas kompetences** (*media-related competency*) **modeli**, uzsvāru liekot uz darbībām: mediju kritika un zināšanas, mediju lietošana un mediju producēšana. Mediju kritika ietver analītisko domāšanu, refleksiju par savu rīcību, kā arī ētiku un sociālo atbildību. Mediju zināšanas ietver informatīvo (žurnālistu ētika, žanri) un instrumentālo dimensiju (spēja darboties ar tehnoloģijām). Mediju lietošanas dimensija veidojas no mediju uztveres un lietojuma, kā arī no mijiedarbības ar multimodāliem medijiem. Mediju producēšana ir subjekta kā autora darbība nemitīgi mainīgā mediju vidē.

Kā iepriekš minēts, mediju izglītība ir starpdisciplināra, to ietekmē dažādas jomas un teorijas. Kultūras studijas, ietverot semiotikas, feminisma, multikulturālisma, postmodernisma jēdzienus, dialektisku politiskās ekonomikas, tekstu un auditorijas uztveri, analizē medijus un populāro kultūru kā dinamisku diskursu, kas reproducē dominējošās ideoloģijas, vienlaikus izklaidējot un izglītojot (Kellner & Share, 2007). No kultūras studiju perspektīvas raugoties, mediju izglītība netiek skatīta kā specifisku zināšanu, prasmju komplekts, bet gan kā kultūras izpratnes pamats (Buckingham, 2003). Šajā idejās ir balstīts **kritiskās medijpratības modelis**, definējot kritiskās medijpratības elementus: spēja atpazīt mediju vēstījumu konstruēšanu kā sociālu procesu, nepieņemot tekstus kā neitrālas informācijas vienības; spēja analizēt teksta valodu, žanru, kodus un komunikācijas kanālu (digitāls, vizuāls, audiāls, drukāts u. c.); spēja atklāt auditorijas lomu aktīvā nozīmju radīšanas procesā un izprast, kā auditorija sevi tajā pozicionē; spēja pārbaudīt reprezentācijas procesu, atklāt neobjektivitāti, skatpunktus, ideoloģiju, varu u. c. mediju ietekmes; zināšanas par institūcijām un sistēmām, kas lokāli un globāli ietekmē medijus; spēja saskatīt mediju vēstījumos rasismu, seksismu un citas tēmas,

apzinoties, kā informācija un komunikācija ietekmē sabiedrisko domu (Funk, Kellner & Share, 2016).

Kritiskā medijpratība skata medijpratību kā līdzekli, kas nodrošina subjekta spēju atšifrēt mediju formas, analizēt mediju sociālo ietekmi un efektus, saprast mediju estētiku, kas ietver dažādas mediju vēstījumu radīšanas tehnikas pašizpaušmei, kā arī mediju izmantošanu pilsoniskai līdzdalībai, kas veicina sabiedrības demokratizāciju (Funk, Kellner & Share, 2016). Šis modelis parāda medijpratības un kritiskās domāšanas ciešu saistību, attīstot subjektiem kritisku autonomiju mediju vidē un spēju pārvaldīt nozīmes veidošanas procesus mediju vēstījumu uztveres brīdī (Stakle, 2011).

Kritiskās medijpratības modeļa jautājumu daļu sīkāk izvērsē Tesa Džollsa (*Tessa Jolls*) un Karolīna Vilsons (*Carolyn Wilson*) **jautājumu modeli**, kurā ietverti pieci atslēgas vārdi – autorība, formāts, auditorija, saturs, mērķis – un atbilstoši jautājumi vēstījumu saņēmējam:

- kurš ir radījis vēstījumu?;
- kādas radošās tehnikas ir izmantotas, lai piesaistītu manu uzmanību?;
- kā dažādi cilvēki var atšķirīgi uztvert šo vēstījumu?;
- kādas vērtības, dzīvesstilu, skatpunktus popularizē vai neietver vēstījums?;
- kāpēc šī ziņa ir radīta? (Jolls & Wilson, 2014).

Aprakstītajos medijpratības modeļos ir definētas pilnveidojamās prasmes, zināšanas, to pielietošanas mehānismi, atziņas par mediju vidi un tās mijiedarbību ar rīcībspējīgu subjektu. Taču ir būtiski uz medijpratību skatīties plašāk un dziļāk, ieverot gan kultūras kontekstu, gan sociālās funkcijas un semiotikas procesus (Burn & Durran, 2007), tādējādi pilnvērtīgi izprotot medijpratību kā subjekta rīcībspējas komponenti.

Endrū Bērna (*Andrew Burn*) un Džeimsa Darana (*James Durran*) izstrādātais **medijpratības kultūras-semiotikas modelis** raksturo medijpratības kultūras kontekstu, sociālās funkcijas un semiotikas procesus. Kultūras konteksts balstās atziņā, ka kultūra raksturo noteiktu dzīvesveidu, kas pauž nozīmi un vērtības ne tikai mākslā un izglītībā, bet arī iestāžu un indivīdu uzvedībā; kultūra ir pakāpenisks process, veidojot ideālas un universālas kultūras vērtības; kultūras studijas rekonstruē iepriekšējo sabiedrību kultūras izpratni.

Kultūrtekstus un kultūrnatīvus kā vienu no medijpratības dimensijām definē arī Alnis Stakle, uzverot, ka kultūrtekstu un kultūrnatīvu apguve un radīšana ir viens no veidiem, kā indivīds veido savu identitāti un apliecina to sociālajā vidē (Stakle, 2011). Kultūras konteksta nozīmība cieši savijas ar medijpratības sociālajām funkcijām – kultūras, radošo un kritisko, raksturojot kultūras prakses, kurās mēs iesaistāmies, kurās veidojas mūsu uzskati, mēs paši

(Burn, 2003), apzinoties, ka mediji ir saistīti ar subjektu socializāciju, veicinot vērtību, pieņemumu un kultūras normu apguvi. Radošā sociālā funkcija ļauj analizēt, kā radoša darbība maina pašu darītāju. Medijpratības radošā funkcija mūsdienās kļuvusi par nozīmīgāko sociālo funkciju (Buckingham, 2015; Burn & Durran 2007). Kā trešā sociālā funkcija tiek minēta kritiskā funkcija, kas īstenojas subjekta un struktūras mijiedarbību izpratnē.

Trešais modeļa segments – semiotikas procesi, kas ļauj mums būt kultūras daļai, radīt, interpretēt, jo medijpratība attiecas uz zīmju sistēmām (vārdi, attēli u. c. zīmju sistēmas). A. Stakle (2011) šo dimensiju sauc par reprezentācijas kodiem, apzīmējot spēju izprast mediju vēstījumā esošos kodus, zīmes, simbolus, grafiskās formas, apstākļus, tehniskās un dizaina kvalitātes.

Medijpratības kultūras-semiotikas modelis skaidro, kā medijpratība sekmē mūsu iesaistīšanos kultūras praksēs, caur kurām mēs radām jēgu un konstruējam savu pasauli un sevi, reprezentējam sevi un savas idejas, radām nozīmes un kritiski interpretējam to, ko mēs kā rīcībspējīgi subjekti lasām, redzam, uztveram.

Apkopojot būtiskākās atziņas par aprakstītajiem medijpratības modeļiem, redzama modeļu komplicētība. Tie ietver gan personiskās īpašības – motivāciju, refleksiju par savu rīcību, sociālo atbildību; zināšanas par mediju efektiem, saturu, industrijām, žurnālistu ētiku, dažādiem žanriem; analītisko un kritisko domāšanu: prasmi analizēt, izvērtēt, grupēt, vispārināt, sintezēt, abstrahēt, saskatīt neobjektivitāti, izprast auditorijas lomu nozīmes radīšanā; spēju darboties ar tehnoloģijām; mijiedarboties ar multimodāliem medijiem; pašam producēt mediju vēstījumus; gan skata medijus kā kultūras konteksta radītājus, sociālo funkciju izpausmju vidi un analizē semiotikas procesus, kuros ar zīmju starpniecību subjekti iesaistās kultūras praksēs.

Aprakstītie medijpratības modeļi, īpaši medijpratības kultūras-semiotikas modelis, ir izmantoti promocijas darba pētījuma daļā, radot metodes, lai analizētu pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Apkopojot medijpratības modeļos – kognitīvā medijpratības modeļa (Potter, 2004), ar medijiem saistītas kompetences modeļa (Baacke, 1996), kritiskās medijpratības modeļa (Funk, Kellner & Share, 2016), jautājumu modeļa (Jolls & Wilson, 2014), kultūras-semiotikas modeļa (Burn & Durran, 2007) – ietvertās idejas, promocijas darba autore ir definējusi nozīmīgākos medijpratības kā rīcībspējas komponentes elementus un to pilnveidei nepieciešamo mediju izglītības saturu, strukturējot četrus pedagogu aptaujas moduļus, dalot katru no tiem detalizētākos, pētījuma mērķim atbilstošos apgalvojumos: informācijas meklēšana un izmantošana, kritiska mediju

vēstījumu izvērtēšana, satura radīšana un komunikācija, mediju izglītība (sk. promocijas darba 4. nodaļu).

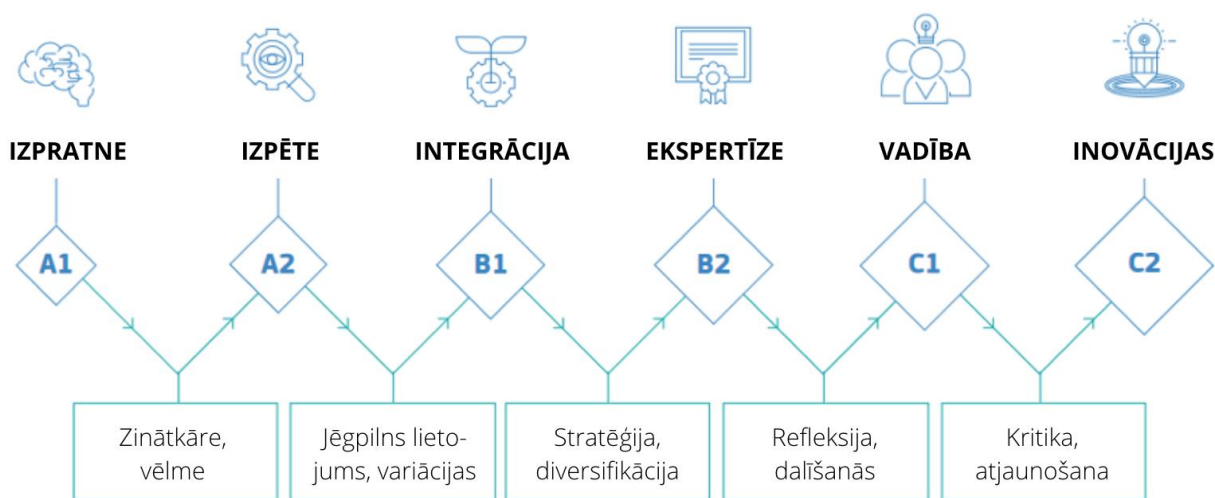
Analizējot dažādus medijpratības modeļus, secināts:

- medijpratības izpratne mūsdienās ir daudzšķautņaina, nemitīgi mainīga, tāpēc to ir grūti definēt un konceptualizēt;
- paralēli pastāv dažādi medijpratības modeļi: kognitīvais medijpratības modelis (Potter, 2004), ar medijiem saistītas kompetences modelis (Baacke, 1996), kritiskās medijpratības modelis (Funk, Kellner & Share, 2016), jautājumu modelis (Jolls & Wilson, 2014), kultūras-semiotikas modelis (Burn & Durran, 2007);
- medijpratība visplašāk tiek skaidrota kultūras-semiotikas modelī, iezīmējot medijpratības kultūras kontekstu, sociālās funkcijas un semiotikas procesus, tādējādi atspoguļojot medijpratības nozīmi kompleksā subjekta rīcībspējas nodrošināšanā.

3. PEDAGOGU UZSKATI KĀ PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES KOMPONENTE

Promocijas darba 2.2. nodaļā tika analizēta mediju izglītība, definējot izaicinājumus, kas rada šķēršļus kvalitatīvai mediju izglītības īstenošanai. Svarīgi apzināties, ka mediju izglītības īstenošanā izšķiroša ir ikviena pedagoga profesionālā kompetence (Redekkers, 2017) un uzskati par medijpratību kā tās nozīmīgs elements (Hobbs, 2010; Ugur, 2010), kā arī paša pedagoga medijpratība (Daly, Pachler, Pelletier, 2009).

Pedagogu medijpratības analīzei veiksmīgi adaptējams *DigCompEdu* (Redekker, 2017) piedāvātais pedagogu digitālās pratības attīstības progresijas modelis (sk. 3.1. attēlu), balstoties atziņā, ka medijpratība un digitālā pratība ir vienas ģimenes pratības (Hobbs, 2019) un to attīstības modelis ir vispārināms. Progresijas modeļa pamatā tiek izmantota *CEFR* (Common European Framework of Reference for Languages, 2001) taksonomija, izšķirot sešus pratības līmeņus un rīcības paradigmas, saistībā ar konkrēto pratības līmeni: izpratne, izpēte, integrācija, ekspertīze, vadība, inovācijas.



Pēc: DIGCOMPEDU

3.1. attēls. Digitālās pratības progresijas modelis (Redekker, 2017, 29)

Progresijas modelī kā pratības attīstības pamats (A1, A2) izpratnes un izpētes līmenī tiek minēta zinātkāre un vēlme, kas balsta tālāko pratības attīstību. Tāpat vēlmes nozīmība tiek izcelta *Will-skill-tool* (WST) modelī (Christensen & Knezek, 2008). Kā trīs centrālie elementi šajā modelī tiek nosaukti: vēlme, ko ietekmē uzskati un attieksme, prasmes un piekļuve

resursiem. Promocijas darba pētījuma daļas uzdevums ir izprast, kādi ir pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, kas pozitīvi vai negatīvi ietekmē gan vēlmi pilnveidot savu medijpratības līmeni, gan īstenot mediju izglītību, kas attīsta skolēnu medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

Uzskati (angl. *beliefs*) ir starpdisciplinārs, daudzslāņains termins, kas apvieno antropoloģijas, sociālās psiholoģijas un filozofijas teorijas. Uzskati ir psiholoģiski pamatoti priekšstati, pieņēmumi vai priekšlikumi par pasauli, kas tiek uzskatīti par patiesiem (Richardson, 1996), tāpēc tie ir emocionāli saistoši, kalpo kā domu un uzvedības ceļvedis (Borg, 2011), indikatori, kas atspoguļo subjektu rīcību (Pajares, 1992). Uzskatus mēdz pretnostatīt zināšanām, akcentējot uzskatu subjektīvo un zināšanu objektīvo dabu (Šapkova, 2015).

Pedagogu uzskati ir būtisks pedagogu profesionālās kompetences elements, ietekmējot gan pedagoģisko praksi, gan to, kā pedagogi interpretē jaunas zināšanas un pieredzi (Borg, 2011; Brūvere, 2019; OECD, 2009). Uzskati kā pedagoga profesionālās kompetences elements ir jāskata paralēli pieejas un satura izmaiņām izglītībā, jo tieši pedagogs ir pārmaiņu nesējs un ieviesējs izglītībā (Gudjons, 2007), piedāvājot skolēniem konkrētu mācību saturu un formu, pieņemot vai noraidot jaunas idejas un inovācijas (Avery, 1979).

Izpratne par pedagogu uzskatu nozīmi laika gaitā ir mainījusies: biheiviorisma pieejā pedagoga paša domas, attieksme, uzskati netika analizēti, pedagogs tika uztverts kā zināšanu nodošanas kanāls. Interese par pedagoga domāšanas procesu, uzskatiem, motivāciju pastiprinājās 1980. gados, izvirzot tēzi, ka, pētot pedagoga domāšanas procesu, galvenais ir izprast, kā un kāpēc mācīšana norit tieši tā (Clark & Peterson, 1986). Konstruktīvisma pieejā pedagoga uzskati kļūst par nozīmīgu profesionālās kompetences daļu, definējot tos kā pārlicību, filozofiju, principus par mācīšanu un mācīšanos.

Pedagoga uzskatus ietekmē situācijas konteksts, izglītības filozofija, pieredze, zināšanas, vērtības, stereotipi un apkārtējās kopienas uzskati (Brūvere, 2019). Savukārt pedagoga uzskati ietekmē pedagoga prasmi plānot un vadīt skolēnu mācīšanos, analīzes un refleksijas prasmes, prasmi sadarboties, kas mijiedarbībā izpaužas klases un skolas vides veidošanā, skolēnu mācīšanās procesā un pedagoga pašefektivitātes izjūtā (Namsone, Volkinšteine, Lāce, 2018; OECD, 2009; Wilkins, 2008).

Uzskatu maiņa ir daudzdimensionāls (Bailey, 1992), lēns, sarežģīts process (Fulans, 1999): mainoties ietekmes faktoriem, mainās pedagoga uzskati un otrādi. Parādoties jauniem, vēl nestabiliem uzskatiem vai mainoties veco uzskatu ticamībai, tie tiek pārbaudīti praksē un tikai tad nostiprinās vai mainās (Šapkova, 2015). Uzskatu maiņas process var notikt deduktīvi

vai induktīvi. Deduktīvu uzskatu maiņu raksturo uzskatu pieņemšana vai noraidīšana ārējo faktoru ietekmē (piemēram, normatīvie akti). Ja pieņemtie uzskati negūst apstiprinājumu praksē, samazinoties ārējo faktoru ietekmei, var samazināties arī uzskatu ietekme uz pedagoģisko praksi. Induktīva uzskatu maiņa ir individuāla un patstāvīga savu uzskatu konstruēšana: zināšanu un informācijas iegūšana un izpratne par konkrēto uzskatu (arī ārējo faktoru ietekmē); zināšanu aprobācija pedagoģiskajā praksē, gūstot pozitīvu vai negatīvu pieredzi; zināšanu apkopošana, uzskatu adaptēšana, paplašināšana; kritiska jauniegūtās pieredzes izvērtēšana. Šim procesam ir ciklisks un ilgtspējīgs raksturs (Šapkova, 2015).

Pedagogu uzskati tiek strukturēti vairākās grupās:

- uzskati par skolēniem un mācīšanos;
- uzskati par mācīšanu;
- epistemoloģiskie uzskati – uzskati par mācību priekšmetu, tā saturu;
- uzskati par mācīšanos mācīt;
- pašefektivitātes uzskati – uzskati par sevi kā pedagogu (Ajzen, 2019; Bandura, 2001).

Atšķirīgu pedagogu uzskatu dalījumu piedāvā Ričards Kindsvaters, Viljams Vailens un Mārgareta Išlere (Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996), definējot divas uzskatu grupas:

- nepārbaudīti uzskati (intuitīvi) – pieredzē, ieradumos, personiskās vajadzībās balstīti;
- informācijā balstīti uzskati (racionāli) – pedagoģiskie principi, konstruktīvisma paradigma, efektīva labā prakse, kas mijiedarbībā ietekmē pedagogu profesionālos uzskatus.

Tikai izvērtējot abas minētās uzskatu grupas, var spriest par pedagoga uzskatiem un izprast, kādas ir iespējas tos pilnveidot vai mainīt.

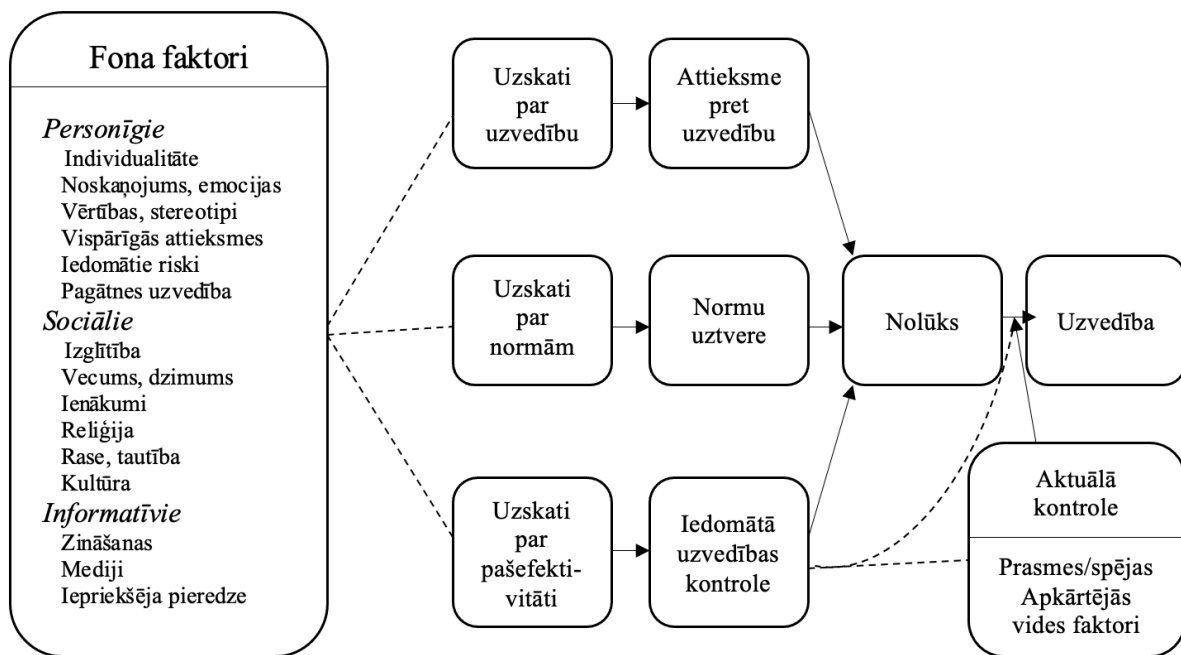
Lai izprastu pedagogu uzskatus par medijpratības jēdzienu un tā nozīmību izglītībā, kas ietekmē īstenoto pedagoģisko praksi, un noskaidrotu, kādi faktori pedagogu uzskatus ietekmē, promocijas darba pētījumā tiks adaptēta Iceka Ajzena izstrādātā plānotās uzvedības teorija (Ajzen, 1991), kas tiek plaši izmantota sociālo zinātņu pētījumos, lai prognozētu un izprastu subjekta uzvedību.

Teorijas priekšrocība ir tās elastīgums – to iespējams izmantot gan uzskatu noteikšanā, gan uzvedības skaidrošanā un prognozēšanā, gan uzvedības izmaiņu plānošanā (Šaitere, 2011), tāpēc plānotās uzvedības teorija tiek izmantota arī izglītības pētījumos, lai noskaidrotu

pedagogu uzskatus, faktorus, kas tos ietekmē, kā arī plānotu pedagogu uzskatu maiņu, mainoties paradigmām, ieviešot jaunas pieejas, izglītības procesā ienākot jaunām prātībām.

Plānotās uzvedības teorijā tiek definētas trīs uzskatu grupas, kas ietekmē subjekta nodomus un tiem atbilstošu uzvedību:

- uzskati par uzvedību, prognozējot labvēlīgu vai nelabvēlīgu attieksmi, vērtējumu noteiktās uzvedības īstenošanai (kognitīvais aspekts);
- uzskati par normām, ko ietekmē subjekta priekšstati par sociālo spiedienu, normatīvie norādījumi īstenot vai neīstenot konkrēto uzvedību (ārējie nosacījumi);
- uzskati par pašefektivitāti, par spējām īstenot konkrēto uzvedību (gan iekšēji, gan ārēji nosacījumi). Subjekti īsteno konkrētas darbības, ja vērtē tās pozitīvi, izjūt sociālu spiedienu to darīt un tic, ka viņiem ir līdzekļi un iespējas konkrēto darbību īstenot (Ajzen, 2019).



3.2. attēls. **I. Ajzena plānotās uzvedības teorijas modelis** (Ajzen, 2019)

Kā redzams 3.2. attēlā, visus pārējos faktoros – grupējot tos kā personīgos (piemēram, emocijas, vērtības), sociālos (piemēram, vecums, dzimums, ienākumu līmenis, izglītība) un informatīvos (piemēram, iepriekšējā pieredze) – I. Ajzens (Ajzen, 2005, 2019) definē kā fona faktoros, kam ir netieša ietekme uz uzskatiem.

Lai panāktu uzvedības izmaiņas, nepieciešams vai nu mainīt dažus no uzskatiem, vai pievienot jaunus uzskatus, kas atbalsta vēlamo uzvedību, tāpēc ir svarīgi noteikt subjekta uzvedības, normatīvos un pašefektivitātes uzskatus. Šie uzskati palīdz izprast uzvedības kognitīvos pamatus, t. i., kāpēc cilvēkiem ir konkrētas attieksmes, subjektīvās normas un priekšstati par uzvedības kontroli un kāpēc viņi plāno vai neplāno īstenot noteikto uzvedību. Uzskati var neatbilst realitātei, tie var būt neprecīzi, neobjektīvi vai pat iracionāli, taču to kopums loģiskā un paredzamā veidā ietekmē nodomus un uzvedību (Ajzen, 2005).

Uzskati par uzvedību

Subjekta uzskati par uzvedību tiek definēti kā kognitīvi nosacījumi, tie ir uzskati par subjekta gatavību īstenot vai neīstenot noteiktu uzvedību. Uzskatus par uzvedību ietekmē gan subjekta uzskati par subjektīvām normām, pašefektivitāti, pieredzi, personiskajām īpašībām, kompetenci, gan uzskati par subjekta uzvedības kontroli: subjekta uzskati par konkrētās uzvedības īstenošanas vieglumu vai sarežģītību.

Promocijas darba pētījumā uzskati par uzvedību tiek izteikti ar apgalvojumiem, kas raksturo pretējas uzskatu grupas: apgalvojumi par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un apliecina mediju izglītības nozīmību un pretējo – apgalvojumi, kas liecina, ka pedagogi neuzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un neapliecina mediju izglītības nozīmību. Apgalvojumi, kas ļauj noteikt pedagogu uzskatus par uzvedību, pētījumā tiek strukturēti šādās apakšgrupās:

- uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti,
- uzskati par mediju izglītības nozīmību.

Uzskati par normām

Kā jau iepriekš minēts, uzskati par normām tiek definēti kā ārējie nosacījumi, kas saistīti ar subjekta priekšstatiem par sociālo spiedienu un normatīvajiem norādījumiem. Tie ir subjekta uzskati par to, cik lielā mērā apkārtējie cilvēki domā, ka subjektam vajadzētu vai nevajadzētu īstenot noteiktu uzvedību.

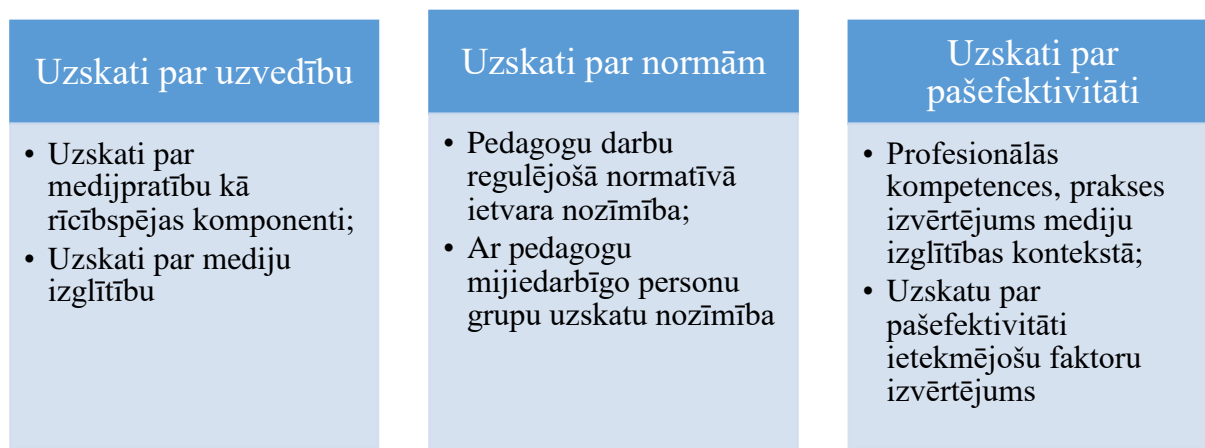
Uzskati par normām ietver divas uzskatu grupas: normatīvos uzskatus un subjektīvās normas. Normatīvie uzskati ir uzskati par to, kādu subjekta uzvedību vēlas redzēt subjektam svarīgas personas. Subjektīvās normas ir subjekta uzskati par konkrētās subjekta uzvedības pozitīvu vai negatīvu vērtējumu, ko sniedz apkārtējie cilvēki, izvērtējot potenciālo vai īstenoto subjekta rīcību.

Lai noskaidrotu un analizētu pedagogu uzskatus par normām, promocijas darba pētījumā ir ietverti apgalvojumi par šādiem pedagoģisko praksi ietekmējošiem faktoriem: Izglītības likums, mācību jomu standarti, paraugprogrammas, mācību materiāli, tāpat arī definētas ar pedagogu mijiedarbīgās personu grupas: skolēni, vecāki, kolēģi, skolas administrācija, analizējot pedagogu uzskatus par to, kādu uzvedību šo grupu pārstāvji sagaida no pedagoga un kā to vērtē.

Uzskati par pašefektivitāti

Subjekta uzskati par pašefektivitāti ir uzskati, ko ietekmē gan iekšēji, gan ārēji nosacījumi un kas atspoguļo subjekta uzskatus par spēju īstenot konkrēto darbību. Promocijas darba pētījumā ir izstrādāti apgalvojumi, nefokusējoties uz konkrētā pedagoga pašefektivitātes uzskatiem, bet gan vispārinot tos uz pedagogu grupu kopumā, konsekventi ievērojot pārējo uzskatu grupu apgalvojumu formulējumā izmantoto valodas stilu. Šāda pieeja izvēlēta, lai mazinātu respondenta spriedzi un mazinātu maldinošu atbilžu sniegšanas iespējamību. Uzskatu par pašefektivitāti grupā pedagogi izvērtē gan uzskatus par spēju īstenot mediju izglītību, gan mediju izglītības īstenošanas šķēršļus un nepieciešamo atbalstu, kas sekmētu pašefektivitātes uzskatu maiņu.

Balstoties uz I. Ajzena teoriju, atbilstoši pētījuma mērķim promocijas darba autore ir izstrādājusi moduli pedagogu uzskatu noteikšanai par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, kas tiek izmantots promocijas darba pētījumā. Izstrādātais modelis attēlots 3.3. attēlā.



3.3.attēls. **Pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā noteikšanas modelis** (Valdmane)

Analizējot pedagogu uzskatus kā profesionālās kompetences elementu, secināts:

- pedagogu uzskati veido pedagogu profesionālo kompetenci, ietekmējot īstenotos mācību mērķus un pieejas, izmantotās mācību un komunikācijas metodes, kā arī veidu, kā tiek interpretētas dažādas mācību situācijas; izprotot uzskatus, ir iespējams pilnveidot pedagoga profesionālo kompetenci un pedagoģisko praksi;
- uzskati kā pedagoga profesionālās kompetences elements ir jāskata paralēli pieejas un satura izmaiņām izglītībā, jo tieši pedagogs ir pārmaiņu nesējs un ieviesējs;
- uzskatu maiņa ir daudzdimensionāls, lēns un sarežģīts process;
- plānotās uzvedības teorijā uzskati tiek dalīti trīs grupās: subjekta uzvedības, normatīvie un pašefektivitātes uzskati. Subjekti īsteno konkrētas darbības, ja vērtē tās pozitīvi, izjūt sociālu spiedienu to darīt un tic, ka viņiem ir līdzekļi un iespējas konkrēto darbību īstenot;
- promocijas darba autore ir adaptējusi plānotās uzvedības teoriju un izstrādājusi moduli, kuru izmantojot ir iespējams noteikt un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

4. PEDAGOGU UZSKATU PAR MEDIJPRATĪBU KĀ RĪCĪBSPĒJAS KOMPONENTI IZPĒTE UN ANALĪZE

Šajā promocijas darba daļā ievertas empīriskā pētījuma metodoloģijas vadlīnijas, aprakstīta pētījuma gaita, izlase, kā arī skaidroti pētījumā iegūtie dati.

4.1. Pētījuma metodoloģijas vadlīnijas

Saskaņā ar promocijas darba pētījuma mērķi un uzdevumiem, balstoties uz promocijas darba teorētiskajā daļā gūtajām atziņām, autore ir izstrādājusi metodes datu vākšanai, lai noteiktu un analizētu pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, gūstot atbildes uz promocijas darba ievadā definētajiem pētījuma jautājumiem:

1. Kādi kritēriji ļauj analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā?
2. Kādi ir pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un kāda ir to saistība ar praksi?
3. Kāda ir sociāli demogrāfisko rādītāju ietekme uz pedagogu uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā?
4. Kādi aspekti ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā?
5. Kādi ir izglītības ekspertu un medijpratības ekspertu uzskati par pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti ietekmējošiem aspektiem?
6. Kādi ir mediju izglītības un medijpratības ekspertu ieteikumi pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti pilnveidei?

Analizējot līdzšinējos pētījumus, tika secināts, ka vairums pētniecības instrumentu ir izstrādāti medijpratības līmeņa noteikšanai, līmeņu analīzei; to fokusā ir tēmas un konteksti, kas saistīti ar konkrētām mediju izglītības programmām vai noteiktiem medijpratības elementiem (Arke & Primack, 2009; Eristi & Erdem, 2017; Literat, 2014). Tāpat tika secināts, ka pēdējo desmit gadu laikā pasaulē pieaug pētījumu skaits, kas analizē pedagogu uzskatus par medijiem, mediju nozīmību mācību procesā, mediju izglītību, skatot pedagogu uzskatus par

medijpratību kā nozīmīgu faktoru mediju izglītības īstenošanā (Allen, Griffin & Mindrila, 2022; Delere & Rath, 2018; Gretter & Yadav, 2018; Hobbs & Tuzel, 2015).

Minētajos pētījumos tiek uzsvērts, ka nepieciešams turpināt empīriskus pētījumus šajā jomā, lai detalizēti izprastu pedagogu uzskatus par medijpratību, kā arī faktorus, kas ietekmē šos uzskatus. Latvijā pētījumi, kuru fokusā ir mediju izglītība un medijpratība, līdz šim nav veikti.

Balstoties teorētiskajā izpētē un analizējot līdzšinējos pedagogu uzskatiem veiktos pētījumus (Allen, Griffin & Mindrila, 2022; Delere & Rath, 2018; Gretter & Yadav, 2018; Hobbs & Tuzel, 2015; Šapkova, 2015), promocijas darbā tika izstrādātas metodes datu vākšanai:

- aptauja “Pedagogu uzskati par mediju izglītību un medijpratību” pedagogu medijpratības, uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, kā arī uzskatu ietekmes uz pedagoģisko darbību analīzei;
- pāru salīdzinājuma metodes matrica, kas ļauj noskaidrot izglītības ekspertu uzskatus par faktoriem, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā;
- daļēji strukturētās ekspertu intervijas saturs.

4.1.1. Pētījuma dizains

Empīriskajā pētījumā kā atbilstošākais izvirzītā pētījuma mērķa sasniegšanai ir izvēlēts un realizēts jauktā tipa pētījums, kas ļauj noskaidrot gan vispārinātu, gan detalizētu indivīdu skatījumu uz parādības vai koncepta jēgu (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016) un tiek bieži izmantots izglītības pētījumos. Promocijas darba pētījumam ir izvēlēts pētījuma secīgi izskaidrojošais dizains (Mārtinsone, Pipere, 2011), kvantitatīvās metodes rezultātus detalizējot ar kvalitatīvas metodes rezultātiem. Kvantitatīvu datu ieguvei tika izmantota pedagogu aptauja un izglītības ekspertu pāru salīdzinājuma metode (*Analytic Hierarchy Process*), kvalitatīvo datu ieguvei tika izmantotas mediju izglītības un medijpratības ekspertu daļēji strukturētās intervijas. Kvalitatīvie dati izmantoti dziļākai kvantitatīvo datu interpretācijai.

Datu vākšanas posmā tika īstenota:

- 1) pedagogu aptauja,
- 2) pāru salīdzinājuma metode,
- 3) ekspertu intervijas.

Datu apstrādes posmā:

- 1) katra pedagogu aptaujas daļa tika apstrādāta atsevišķi,

- 2) no aptaujas moduļiem izveidoti lēmumu koki un pedagogu klasteri,
- 3) pāru salīdzinājuma metodes dati tika analizēti un salīdzināti kopā ar pedagogu aptaujas datiem,
- 4) rezultātu skaidrošanai izmantoti intervijās ar mediju izglītības un medijpratības ekspertiem iegūtie dati.

Pētījuma posmi

Empīriskais pētījums tika veikts no 2021. līdz 2023. gadam.

- 1) 2021. gada janvāris – 2022. gada janvāris. Aptaujas struktūras, jautājumu izstrāde, pilotēšana, iekšējās saskaņotības pārbaude, pilnveide. Pāru salīdzinājuma matricas izstrāde, pilotēšana, pilnveide.
- 2) 2022. gada janvāris. Datu ieguve no izglītības ekspertiem, izmantojot izstrādāto pāru salīdzinājuma matricu. Pedagogu aptaujas “Pedagogu uzskati par mediju izglītību un medijpratību” veikšana.
- 3) 2022. gada februāris – jūnijs. Aptaujā un pāru salīdzinājuma metodes rezultātā iegūto kvantitatīvo datu apstrāde un analīze, apvienošana.
- 4) 2022. gada jūnijs – jūlijs. Ekspertu interviju struktūras, jautājumu izstrāde, pilotēšana, pilnveide. Ekspertu intervijas.
- 5) 2022. gada jūlijs – 2023. gada janvāris. Ekspertu intervijās iegūto kvalitatīvo datu apstrāde un analīze. Pētījuma kvantitatīvo un kvalitatīvo datu apvienošana un analīze.

4.1.2. Pētījuma metodes

Datu ieguves metodes

Lai iegūtu kvantitatīvos datus, kuru analīze sniegtu atbildes uz pētījuma jautājumiem, tika īstenota nevarbūtīgās izlases pedagogu aptauja (aptaujas respondenta sociāli demogrāfiskie radītāji un trīs moduļi), ietverot 53 apgalvojumus pirmajā aptaujas apgalvojumu grupā (apgalvojumu atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai), 53 apgalvojumus otrajā aptaujas apgalvojumu grupā (uzskati par apgalvojuma aktualitāti un nozīmību izglītībā) un 47 apgalvojumus trešajā aptaujas apgalvojumu grupā (uzskati par uzvedību, normām un pašefektivitāti medijpratības un mediju izglītības kontekstā). Lai iegūtu kvantitatīvos datus, kuru analīze sniegtu atbildi uz pētījuma jautājumiem, kādi ir izglītības ekspertu uzskati par aspektiem, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, tika īstenota pāru salīdzinājuma metode, ko veidoja piecas apgalvojumu grupas ar izvērstu apgalvojumu kopu katrā no tiem:

normatīvie dokumenti un vide; izglītības filosofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem; medijpratības jēdziena izpratne; mediju izglītības didaktika; pedagoga pašefektivitāte. Kopā pāru salīdzinājuma metodes matricā ir ietverts 21 apgalvojums.

Lai interpretētu pētījumā iegūtos kvantitatīvos datus un atbildētu uz pētījuma jautājumu:

Kādi ir mediju izglītības un medijpratības ekspertu uzskati par pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti ietekmējošiem aspektiem?

tika īstenotas intervijas ar četriem mediju izglītības un medijpratības ekspertiem (mērķtiecīgā izlase).

Aptauja “Pedagogu uzskati par mediju izglītību un medijpratību”

Aptauja sastāv no sociāli demogrāfisko rādītāju daļas un trim apgalvojumu daļām. Vispārīgās informācijas daļā respondenti tiek aicināti norādīt pedagoģiskā darba stāža ilgumu, vecumu, dzimumu, reģionu, skolēnu skaitu skolā, mācību jomu, lēmumu pieņemšanas līmeni izglītības iestādē, augstāko iegūto formālās izglītības līmeni, datorprasmes pašvērtējumu, tālākizglītību medijpratības vai mediju izglītības metodikas jomā, svešvalodu prasmi un to izmantošanu, aktivitātes sociālajos medijos.

Pirmā un otrā aptaujas apgalvojumu daļa tika izveidota, balstoties uz promocijas darba teorētiskajā daļā veikto literatūras analīzi (Baacke, 1996; Burn & Durran, 2007; Funk, Kellner & Share, 2016; Jolls & Wilson, 2014; Potter, 2004), identificējot kritērijus, kas ļauj analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Tika definētas četras kompetenču grupas, katru no tiem izvēršot apgalvojumu kopā.

Kompetenču grupas:

1. Informācijas meklēšana un izmantošana.
2. Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana.
3. Saturs radīšana un komunikācija.
4. Mediju izglītība.

Katrs apgalvojums tika vērtēts divās dimensijās:

1. Apgalvojuma atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai.
2. Uzskats par apgalvojuma aktualitāti un nozīmību izglītībā.

Ar pirmo aptaujas apgalvojumu daļu tika noskaidrota apgalvojumu atbilstība respondenta pedagoģiskai darbībai. Izvērtēšanā tiek izmantota Likerta skala, piedāvājot piecas

gradācijas: nemaz neatbilst man (1); drīzāk neatbilst man (2); grūti atbildēt (3); drīzāk atbilst man (4); pilnībā atbilst man (5).

Pirmajā aptaujas daļā ietvertie apgalvojumi pēc kompetenču grupām:

- Informācijas meklēšana un izmantošana – vajadzība pēc informācijas, mediju efektīva, atbildīga un ētiska izmantošana, lai piekļūtu, uzkrātu, atjaunotu, radītu informāciju. Aizskaroša, kaitnieciska, nepieprasīta mediju satura un mediju servisa identificēšana, izvairīšanās no tā.

Aptaujā ietvertie apgalvojumi:

1. Jūtu vajadzību pēc daudzveidīgas informācijas.
 2. Protu atrast informāciju dažādos medijos pēc konkrētiem kritērijiem.
 3. Izmantoju dažādus informācijas avotus, zinu katra priekšrocības un ierobežojumus, izvēlos konkrētai situācijai piemērotākos.
 4. Izmantoju IKT informācijas apstrādei, uzglabāšanai un izplatīšanai dažādos formātos.
 5. Vienmēr pārbaudu informācijas patiesumu, daloties vai radot mediju vēstījumus.
 6. Zinu, kā darbojas un saņemto informāciju ietekmē interneta meklētāji un algoritmi.
 7. Ievēroju citu autoru tiesības, protu pasargāt savu autordarbu, intelektuālās tiesības.
 8. Apzinos, ka mediju vēstījumi atstāj iespaidu uz to saņēmējiem, tāpēc atbildīgi dalos un radu informāciju.
- Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana – mediju darbības un funkciju izpratne; kā tie veido un ietekmē sabiedrības uzskatus, popularizē idejas, veido kultūru. Multimodālu vēstījumu analīze pēc dažādiem kritērijiem, prognozējot iespējamo efektu sabiedrībā.

Aptaujā ietvertie apgalvojumi:

1. Izprotu mediju varu, funkcijas un darbības principus.
2. Izprotu neatkarīgu mediju nozīmi demokrātijas pastāvēšanā.
3. Protu saskatīt un izskaidrot, kā mediji veido (nevis atspoguļo) realitāti.
4. Spēju uztvert un interpretēt dažādus mediju vēstījumus.
5. Protu atšķirt mediju lietotāju un žurnālistu radītu saturu.

6. Protu noteikt mediju vēstījuma mērķi un mērķauditoriju.
 7. Izprotu, kā cilvēki līdzveido sociālo mediju vidi, rada vēstījumus, ietekmē to izplatīšanos, rīkojas vai nerīkojas līdzatbildīgi.
 8. Zinu, ka mediju vēstījumu katrs cilvēks uztver un saprot citādāk.
 9. Zinu un saskatu, kā informāciju interpretē no dažādiem skatpunktiem.
 10. Zinu, kā var tikt ietekmēts mediju saturs, izprotu, kādas sekas tas rada.
 11. Zinu, kā pasargāt savu personīgo informatīvo telpu no manipulatīva, dezinformējoša mediju satura.
 12. Atšķiru faktus, viedokļus, reklāmu.
 13. Protu izvērtēt informācijas uzticamību, precizitāti un nozīmību.
 14. Zinu, ka mediji rada mūsdienu kultūru, ietekmē cilvēku dzīvesveidu un rīcību.
- Satura radīšana un komunikācija – mediju radoša izmantošana, lai paustu un komunicētu idejas, informāciju un viedokli, izmantojot dažādas zīmju sistēmas. Aktīva un atbildīga līdzdarbošanās sabiedrības ekonomiskajos, sociālajos, radošajos un kultūras aspektos, efektīvi izmantojot medijus demokrātisko tiesību īstenošanā.

Aptaujā ietvertie apgalvojumi:

1. Izmantoju dažādus IKT rīkus, digitālos medijus, lai radītu un dalītos ar informāciju, zināšanām ar skolēniem, kolēģiem u. c.
2. Zinu, kādam ir jābūt vēstījuma saturam, formai, kanālam, lai sasniegtu konkrēto auditoriju, radu savus vēstījumus atbilstoši šiem kritērijiem.
3. Protu atlasīt piemērotākos un izmantoju dažādus IKT rīkus, digitālos medijus efektīva komunikācijas procesa nodrošināšanai ar skolēniem, vecākiem, kolēģiem u. c.
4. Zinu, kā izmantot, un izmantoju digitālos medijus pilsoniskai līdzdalībai.
5. Uztveru un saprotu dažādos medijos izmantotos valodas līdzekļus, zīmes, simbolus.
6. Radu mediju vēstījumus, ievērojot ētikas un likumdošanas prasības.

T. Džollsa (Jolls, 2020) izceļ četras darbības, kas neatkarīgi no apgūstamā satura sekmē medijpratības jēgpilnu attīstību: apzināšanās, analīze, refleksija, rīcība. Tikuši piedāvāti arī saturiski līdzīgi citi modeļi, piemēram, trīs posmu medijpratības stiprināšanas modelis: izpētīt, iesaistīties un radīt (Alagaran, 2015), tādējādi izceļot paša skolēna aktīvas līdzdarības nozīmību, visu minēto elementu mijiedarbību, nevis lineāru pedagoga stāstījumu par satura jautājumiem, tāpēc aptaujas saturā ir ietverta arī pedagoga īstenotās mediju izglītības analīze. Mediju izglītība – pedagoga īstenota pedagoģiskā darbība, kurā tiek attīstīta un pilnveidota skolēnu medijpratība.

Aptaujā ietvertie apgalvojumi strukturēti trīs moduļos: Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei; Mediju izglītības didaktika; Pedagoģi kā mediju izglītības īstenotāji.

Aptaujā ietvertie apgalvojumi:

1. Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei:
 - 1.1. Saprotu, kā mediji ietekmē skolēnu uzskatus par mācību jomas tematu nozīmību.
 - 1.2. Saskatu, kā mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt mācību jomas saturu ar reālo dzīvi, skolēnu interesēm.
 - 1.3. Mērķtiecīgi pilnveidoju skolēnu medijpratības līmeni.
 - 1.4. Īstenoju mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību.
 - 1.5. Papildus mācību satura apguvei izvērtēju arī skolēnu medijpratības līmeni.
2. Mediju izglītības didaktika:
 - 2.1. Interesējos, izzinu un ietveru mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasmes, tostarp medijpratību.
 - 2.2. Ietveru mācību procesā dažādus skatpunktus par mācību jomas tēmām.
 - 2.3. Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas rosina izvērtēt informāciju pēc noteiktiem kritērijiem.
 - 2.4. Pilnveidoju skolēnu prasmi veidot dažādus mediju vēstījumus (video, sižeti, raksti, diagrammas, aptaujas u. c.), dalīties ar tiem.

- 2.5. Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas ļauj iepazīt un prognozēt mediju vēstījumu efektus.
- 2.6. Izglītības procesā ietveru uzdevumus, lai pilnveidotu skolēnu kritisko domāšanu.
- 2.7. Izmantoju IKT, digitālos medijus aktīva un pašvadīta mācību procesa īstenošanai.
- 2.8. Izmantoju mediju vides sniegtās iespējas skolēnu pilsoniskās līdzdalības un pilsonisko prasmju stiprināšanā (piemēram, balsojumi, aptaujas).
3. Pedagoģis kā mediju izglītības īstenoātājs:
 - 3.1. Esmu iepazinies/usies ar dokumentiem, kas skaidro mediju izglītības īstenošanas nepieciešamību skolā un pamatprincipus tās īstenošanai.
 - 3.2. Izvērtēju savu medijpratības līmeni un pilnveidoju to.
 - 3.3. Saprotu un pieņemu, ka jēgpilna mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un izglītības procesu kopumā.
 - 3.4. Izmantoju IKT, digitālos medijus komunikācijas procesos, sadarbībai.
 - 3.5. Patstāvīgi pilnveidoju savas zināšanas, izpratni mediju izglītības jautājumos.
 - 3.6. Jūtu vajadzību pilnveidot savas zināšanas, izpratni par mediju izglītību.
 - 3.7. Nebaidos kļūdīties, eksperimentēt, īstenojot mediju izglītību.
 - 3.8. Dalos pieredzē, motivēju arī kolēģus īstenot mediju izglītību.
 - 3.9. Zinu un varu izskaidrot citiem, kas ir medijpratība un kā īstenojama mediju izglītība. Sekoju līdzī to organizāciju ziņām par jauniem resursiem, aktivitātēm, kas atbalsta mediju izglītības īstenošanu Latvijā.

Savukārt otrajā aptaujas apgalvojumu daļā tiek noskaidroti pedagoģu uzskati par doto apgalvojumu aktualitāti un nozīmību izglītībā. Šajā aptaujas daļā respondentu atbildēm tiek izmantotas Likerta skalas piecas gradācijas: nemaz nav būtiski (1), drīzāk nebūtiski (2), grūti atbildēt (3), drīzāk būtiski (4), ļoti būtiski (5). Ietvertie apgalvojumi saturiski ir identiski pirmās aptaujas daļas apgalvojumiem (formulējums sniegts nenoteiksmē), taču uzdevums ir izvērtēt minēto apgalvojumu aktualitāti un nozīmību izglītībā.

Pirmā un otrā aptaujas apgalvojumu daļa ļauj analizēt ietverto apgalvojumu atbilstību personiskajai pedagoģiskajai darbībai un uzskatiem par to aktualitāti un nozīmību izglītībā.

Trešās aptaujas apgalvojumu daļas izveidē tika izmantota I. Ajzena plānotās uzvedības teorija (Ajzen, 1991), aplūkojot pedagogu uzskatus par uzvedību, normām un pašefektivitāti, un *Will-skill-tool* (WST) modelis (Christensen & Knezek, 2001, 2008), ietverot apgalvojumus, kas ļauj izprast gan pedagogu vēlmi īstenot mediju izglītību, gan prasmes un pieejamo resursu nozīmību. Respondenti apgalvojumus izvērtēja Likerta skalas piecās gradācijās: nemaz nepiekrītu (1), drīzāk nepiekrītu (2), grūti atbildēt (3), drīzāk piekrītu (4), pilnībā piekrītu (5).

Aptaujā ietvertie apgalvojumi:

1. Uzskati par uzvedību

1.1. Uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti:

- 1.1.1. Analizējot daudzveidīgus mediju vēstījumus, skolēni attīsta kritisko domāšanu, mācās saskatīt, kā mediji ietekmē kultūru, sabiedrību.
- 1.1.2. Medijpratība rada pārlicību un spēju ietekmēt savu dzīvi un apkārtējo pasauli.
- 1.1.3. Cilvēks ar attīstītu medijpratību var izpaust sevi, popularizēt savas idejas, dalīties ar viedokli, zināšanām, tādējādi līdzveidojot mediju vidi un kultūru.
- 1.1.4. Medijpratība ir cieši saistīta ar personisko izaugsmi, radošumu, izglītību, iesaistīšanos sabiedrībā un kultūrā.
- 1.1.5. Ja cilvēkiem nav attīstīta medijpratība, sabiedrībā var vieglāk izplatīties populisms, dezinformācija, manipulācijas.
- 1.1.6. Medijpratīgs cilvēks nav pasīvs informācijas saņēmējs, bet aktīvi interpretē saņemto informāciju.
- 1.1.7. Medijpratība sekmē cilvēka autonomiju, aktivitāti un atvieglo mērķu sasniegšanu mūsdienu sabiedrībā.
- 1.1.8. Mediji ietekmē, kā cilvēki uztver, ko uzskata un kā attiecas pret pasauli.
- 1.1.9. Medijpratība ir cieši saistīta ar cilvēka personīgām īpašībām, zināšanām un kritisko domāšanu.
- 1.1.10. Mediji ietekmē mūsu uzskatus, vērtības, veido mūs pašus.
- 1.1.11. Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā.

- 1.1.12. Mediji negatīvi ietekmē sabiedrību, degradē tradicionālās vērtības, cilvēki ir bezpalīdzīgi.
- 1.2. Uzskati par mediju izglītību:
 - 1.2.1. Mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt zināšanas ar reālo dzīvi.
 - 1.2.2. Mediju izmantošana mācību procesā sekmē skolēnu aktivitāti un līdzatbildību par mācību procesu.
 - 1.2.3. Mediju jēgpilna izmantošana mācību procesā attīsta skolēnu līdzdalības prasmes demokrātiskā sabiedrībā.
 - 1.2.4. Mediju izmantošana mācību procesā vairo skolēnu interesi un motivāciju mācīties.
 - 1.2.5. Medijpratība ir mūsdienīga izglītības procesa pamats.
 - 1.2.6. Mediju izglītība ir cilvēktiesību, brīvības un demokrātijas pamats, ne tikai specifisku kompetenču kopa.
 - 1.2.7. Mediju izglītība sekmē bērncentrētas pieejas īstenošanu.
 - 1.2.8. Ja mācību procesā tiek izmantotas IKT, ar to pietiek, lai attīstītos arī skolēnu medijpratība.
 - 1.2.9. Skolēns jāpasargā no medijos sastopamajiem pretrunīgajiem viedokļiem un masu kultūras ietekmes.
 - 1.2.10. Galvenais mediju izglītības uzdevums ir iemācīt atmaskot viltus ziņas.
 - 1.2.11. Jēdzieni “medijpratība” un “digitālā pratība” ir sinonīmi.
2. Uzskati par normām
 - 2.1. Pedagogu darbu regulējošā normatīvā ietvara nozīmība:
 - 2.1.1. Svarīgi, lai mediju izglītība būtu ietverta Izglītības likumā, mācību jomu standartos, paraugprogrammās, mācību materiālos.
 - 2.1.2. Svarīgi, lai skolas vadība noteiktu kā nozīmīgu un sekotu līdzī mediju izglītības īstenošanai izglītības iestādē;
 - 2.1.3. Mediju izglītība nevar tikt integrēta mācību priekšmetos, tam jābūt atsevišķam mācību priekšmetam, ko pasniedz šīs jomas profesionālis;
 - 2.2. Ar pedagogu mijiedarbīgo personu grupu uzskatu nozīmība:
 - 2.2.1. Medijpratība ir kārtējā modes lieta, tās nozīme ir pārspīlēta;
 - 2.2.2. Es baidos no skolēnu, vecāku, kolēģu nosodījuma, ja papildus mācību jomas saturam īstenošu arī mediju izglītību;

2.2.3. Svarīgi, lai sabiedrība kopumā pieprasītu, atbalstītu un sekmētu mediju izglītības īstenošanu izglītības iestādēs.

3. Uzskati par pašefektivitāti

3.1 Profesionālās kompetences, prakses izvērtējums mediju izglītības kontekstā:

3.1.1. Lielākai pedagogu daļai trūkst zināšanu, izpratnes, kā mediju izglītību ietvert konkrētā mācību jomā.

3.1.2. Tikai daži man zināmie pedagogi veiksmīgi integrē mediju izglītības elementus savā mācību jomā.

3.1.3. Pedagogam ir grūti atlasīt konkrētam mācību mērķim atbilstošu informāciju daudzveidīgos medijos.

3.1.4. Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi, taču neīsteno to.

3.1.5. Lielākā pedagogu daļa neapzinās mediju izglītības nozīmi.

3.1.6. Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi un īsteno to.

3.2 Uzskatu par pašefektivitāti ietekmējošo faktoru izvērtējums:

3.2.1. Pedagoģa medijpratība tiešā veidā ietekmē viņa spēju, prasmi pilnveidot to skolēniem.

3.2.2. Ir jābūt izstrādātam rīkam, kas palīdz pedagogam noteikt, cik veiksmīgi viņš īsteno mediju izglītību.

3.2.3. Mediji mācību procesā nevēlami konkurē ar pedagogu vai pat aizstāj to.

3.2.4. Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā.

3.2.5. Mediju izglītības semināros svarīgākais ir analizēt pedagoga uzskatus un attieksmi pret medijpratību.

3.2.6. Mediju izglītības semināros svarīgākais ir sniegt pedagogiem teorētiskas zināšanas un pilnveidot metodiku.

3.2.7. Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai.

Pēc aptaujas izstrādes tā tika pilotēta mērķgrupā (piedalījās divi pedagogi), pārlicinoties par apgalvojumu loģisko secību, formulējumu saprotamību, aptaujas

aizpildīšanai nepieciešamo laiku. Pilotēšanas rezultātā tika mainīta vietām četru apgalvojumu secība un pilnveidots viena apgalvojuma formulējums.

Pāru salīdzinājuma metode

Pāru salīdzinājuma metode bieži un sekmīgi tiek izmantota psiholoģijā, socioloģijā, statistikā un menedžmentā (Kurennykh, 2019; Thurstone, 2021). Metodi izstrādāja amerikāņu psihologs L. Terstouns pagājušā gadsimta 30. gados (Tatarova, 1999), un sākotnēji tā tika izmantota psihodiagnostikā. Pāru salīdzinājuma metode ir datu ieguves instruments, piedāvājot respondentiem un ekspertiem salīdzināt kādus objektus pa pāriem atbilstoši sniegtajam pamatojumam (Cherkashin, 2020). Iegūtie dati sniedz iespēju veidot skalu, ranžējumu, iegūt ekspertu vērtējumu atbilstoši pētījuma mērķiem.

Pāru salīdzinājuma metode paredz pētāmās problēmas sadalīšanu vairākos elementos, kas norāda to nozīmīgumu attiecībā pret katra augstāka līmeņa kritēriju. Rezultātā vispārējās problēmas sastāvdaļas, kas ir pakārtotas vienam mērķim, tiek savstarpēji salīdzinātas. To panāk, izmantojot īpašu relatīvā svarīguma skalu, kas ļauj vārdisko informāciju pārvērst skaitļos.

Pētījumā pāru salīdzinājuma metode tika izmantota, lai noskaidrotu izglītības ekspertu uzskatus par aspektiem, kas ietekmē pedagogu uzskatus, salīdzinot definētos aspektus citu ar citu. Pētījuma autore ir izstrādājusi pāru salīdzinājuma metodes matricu, balstoties gan uz promocijas darbā ietvertās zinātniskās literatūras analīzi par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, gan I. Ajzena formulēto plānotās uzvedības teoriju.

Izglītības eksperti savstarpēji salīdzināja šādus pedagogu uzskatus ietekmējošus aspektus:

1. Normatīvie dokumenti un vide:
 - 1.1. Sabiedrība uzskata medijpratību par nozīmīgu un atbalsta mediju izglītības īstenošanu skolās.
 - 1.2. Vadošajos izglītības dokumentos ir ietvertas skaidras norādes par mediju izglītības obligātumu.
 - 1.3. Gan skolēnu, gan sabiedrības kopējais medijpratības līmenis tiek regulāri mērīts.
 - 1.4. Skolas administrācija atbalsta un sekmē mediju izglītības īstenošanu.
 - 1.5. Ir iespēja regulāri pilnveidot savas zināšanas medijpratības un mediju izglītības jautājumos.
 - 1.6. Ir pieejama materiāltehniskā bāze, resursi mediju izglītības īstenošanai.
2. Izglītības filosofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem:

- 2.1. Izpratne par pašvadītas mācīšanās nozīmību un medijpratības lomu tajā.
- 2.2. Izpratne par rīcībspējīgu skolēnu kā izglītības mērķi, apziņa par pedagoga lomu tās stiprināšanā.
- 2.3. Izpratne, kā mediju izglītība sekmē skolēnu motivāciju, saista mācību saturu ar reālo dzīvi.
- 2.4. Izpratne, kā mediju izglītība maina pedagoga lomu klasē.
- 2.5. Izpratne par tālākizglītības un mūžizglītības nozīmību.
3. Medijpratības jēdziena izpratne:
 - 3.1. Izpratne par medijpratības kā rīcībspējas komponentes jēdzienu.
 - 3.2. Izpratne par medijpratības jēdzienu kā dinamisku un attīstībā esošu.
 - 3.3. Izpratne par medijpratības pilnveidi kā regulāru procesu.
 - 3.4. Zināšanas un izpratne par medijpratības lomu pašvadītās mācībās, zināšanu konstruēšanā.
4. Mediju izglītības didaktika:
 - 4.1. Pedagogu zināšanas par mediju izglītības mērķi un nozīmību.
 - 4.2. Pedagogu zināšanas par mediju izglītības saturu, sasniedzamajiem rezultātiem katrā vecumposmā.
 - 4.3. Pedagogu zināšanas par medijpratības līmeņa noteikšanu un pilnveidi.
 - 4.4. Pedagogu zināšanas par daudzveidīgām metodēm, pieejām, kā mediju izglītību integrēt mācību jomā.
 - 4.5. Pedagogu zināšanas par mediju izglītībā izmantojamiem resursiem, tehnoloģijām.
5. Pedagoga pašefektivitāte:
 - 5.1. Pārliecība par spēju īstenot kvalitatīvu mediju izglītību.
 - 5.2. Efektīva un pārliecinoša darbošanās savu mērķu sasniegšanai mediju vidē.
 - 5.3. Pārliecība un motivācija pilnveidot savas zināšanas un izpratni, spēja palīdzēt arī citiem pedagogiem.
 - 5.4. Pārliecība par mediju resursiem kā papildinošiem, nevis konkurējošiem.
 - 5.5. Objektīva sava medijpratības līmeņa izvērtēšana un vēlme to pilnveidot.
 - 5.6. Pārliecība par īstenotās mediju izglītības nozīmību skolēnu rīcībspējas stiprināšanā.

Pāru salīdzinājuma metodes matrica ir pievienota promocijas darba 2. pielikumā.

Daļēji strukturētās ekspertu intervijas

Lai skaidrotu aptaujā un pāru salīdzinājuma metodes rezultātā iegūtos datus, tika izmantotas daļēji strukturētās ekspertu intervijas. Daļēji strukturēto interviju formāts tika izvēlēts, lai intervētājam nodrošinātu iespēju elastīgi pielāgoties intervijas gaitai – mainīt jautājumu secību, uzdot papildjautājumus, precizēt atsevišķus izteikumus, kas palīdz iegūt pētījuma mērķim atbilstošu un fokusētu informāciju.

Interviju ar ekspertu veidoja šādi jautājumu bloki un jautājumi:

1. Sociāli demogrāfiskā intervijas daļa:
 - 1.1. Lūdzu, miniet savu kvalifikāciju un/vai zinātnisko grādu, kas saistīts ar medijpratību un/vai mediju izglītību.
 - 1.2. Lūdzu, sniedziet informāciju par savu dalību medijpratības un/vai mediju izglītības profesionālajās vai nevalstiskajās organizācijās vietējā, Eiropas, pasaules mērogā.
 - 1.3. Cik ilgi Jūsu profesionālā darbība ir saistīta ar medijpratību un/vai mediju izglītību?
 - 1.4. Lūdzu, norādiet monogrāfijas, grāmatas, publikācijas, dalību konferencēs, zinātniski pētnieciskajos projektos, kas saistīti ar medijpratību un/vai mediju izglītību.
2. Medijpratības un mediju izglītības jēdzienu izpratne un skaidrojums:
 - 2.1. Kā Jūs skaidrojat jēdzienu medijpratība?
 - 2.2. Kā Jūs skaidrojat jēdzienu mediju izglītība?
3. Medijpratības un mediju izglītības vērtējums Latvijā:
 - 3.1. Kā Jūs raksturotu medijpratības līmeni Latvijas sabiedrībā?
 - 3.2. Kas var sekmēt medijpratības līmeņa pilnveidi sabiedrībā?
 - 3.3. Kāds, Jūsaprāt, ir pedagogu medijpratības līmenis Latvijā?
 - 3.4. Kāda, Jūsaprāt, ir Latvijas pedagogu gatavība īstenot mediju izglītību?
 - 3.5. Kādus bremzējošos un sekmējošos faktorus mediju izglītības īstenošanai Jūs varat minēt?
4. Promocijas darba pētījumā iegūto datu interpretācija:
 - 4.1. Kā Jūs vērtējat pētījumā izmantoto kvantitatīvo metodi – pedagogu aptauju, kurā tiek veikts pašvērtējums?
 - 4.2. Pētījumā ir noskaidrotas divas pedagogu grupas, ko ļauj segmentēt viņu uzskati par medijpratību un mediju izglītību. Viena grupa (31,1 %) medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, vairāk fokusējas uz īstenošanas šķēršļiem, otra grupa

- (68,9 %) – pretēji. Kā Jūs skaidrotu šādu pedagogu grupu izveidošanos un pastāvēšanu?
- 4.3. Mazākā pedagogu klastera pārstāvjiem ir augstāks pašvērtējums nekā otrā klastera pārstāvjiem. Kā Jūs skaidrotu šādus rezultātus?
 - 4.4. Pētījuma dati liecina, ka daudzi būtiski medijpratības elementi pedagogiem nešķiet nozīmīgi un aktuāli izglītībā. Kā mainīt šo situāciju?
 - 4.5. Pētījumā noskaidrots, ka pedagogiem ir zemas tās medijpratības kompetences, kas saistās ar satura radīšanu, legālpertību. Kā tas sasaucas ar Jūsu pieredzi? Kā skaidrojat šo situāciju?
 - 4.6. Pētījumā noskaidrots, ka svarīgākais faktors, kas ietekmē pedagogu uzskatus, ir pašvērtējums. Kā Jūs skaidrotu šādus rezultātus?
 - 4.7. Pētījumā tika noskaidroti arī izglītības jomas eksperti, kuri pārstāv makro, mezo un mikro līmeni, uzskati par pedagogu uzskatiem. Dati liecina, ka šīs grupas uzskati daudzos apgalvojumos nozīmīgi atšķiras no pedagogu paustajiem uzskatiem. Lūdzu, miniet, kādi iemesli, Jūsaprāt, ir šādām atšķirībām, kā arī kādas sekas var radīt šādas atšķirības.
5. Ieteikumi pedagogu tālākizglītības plānošanā un īstenošanā medijpratības un mediju izglītības jomā:
- 5.1. Kādi ir Jūsu ieteikumi pedagogu tālākizglītības plānošanā un īstenošanā medijpratības un mediju izglītības jomā?
- Intervijas protokols pievienots pētījuma 7. pielikumā.

Datu analīzes metodes

Lai noskaidrotu aptaujā analizējamo datu vispārīgākās savstarpējās sakarības, korelācijas, likumsakarības, tendences, tika veikta izpētes datu analīze (*Exploratory analysis*), nosakot analizējamo lielumu strukturēšanas iespējas. Analizējot kvantitatīvi izmērītu rādītāju sadalījuma raksturu, izmantots Kolmogorova-Smirnova kritērijs, kas ļauj pārbaudīt hipotēzi par vienu izlasi – atšķirību būtiskumu starp parametriem, biežumiem vienas izlases ietvaros (Corder & Foreman, 2009; Rieksts-Riekstiņš, 2011). Datu apstrādē izmantoti arī citi statistiskie paņēmieni: Kaizera-Maijera-Olkina izlases adekvātuma mērs, Bartleta sfēras kritērijs, Hīkvadrāta tests (χ^2), Stjudenta T kritērijs (*t-test*), viena faktora dispersiju analīze (ANOVA), divu faktoru dispersiju analīze, Pīrsona korelācijas koeficients u. c. (Kristapsone, 2020).

Promocijas darba pētījumā tika izmantots arī Kronbaha alfa koeficients, lai pārbaudītu izstrādājamās aptaujas skalu saskaņotību. Minētais koeficients ir drošības novērtējums, kas

balstās uz skalas homogenitāti, un tiek aprēķināts kā korelāciju summa starp atbildēm uz jautājumiem vienā un tajā pašā testa formā. Koeficienta aprēķinu formula ņem vērā jautājumu daudzumu, indivīdu kopējo dispersiju novērtējumu un dispersiju ballu summu, kuru respondenti ieguvuši katrā skalas punktā (Vaske, Beaman & Sponarski, 2017).

Lai mazinātu skatāmās parādības faktoru dimensiju un atvieglotu to interpretāciju, tika veikta faktoru analīze ar galveno komponentu metodi un rotācijas metodi, kas minimizē katra faktora slodzi. Kaizera-Maijera-Olkina izlases adekvātuma mēra (KMO) testa rezultāti sniedz iespēju izvērtēt kopējo esošo datu derīgumu faktoru analīzei – cik lielā mērā izveidotais faktoru modelis apraksta respondentu atbilžu struktūru, atbildot uz analizējamajiem jautājumiem.

Intervijās iegūto datu analīzei tika izmantota tematiskā analīze, ievērojot šādus soļus: iepazīšanās ar datiem, deduktīvā kodēšana, apstrādāto datu izmantošana pētījumā (Braun & Clarke, 2006). Deduktīvās kodēšanas izvēli pamatoja tās metodoloģiskais koncepts, lai nodrošinātu struktūru un atbilstību teorētiskam rāmim. Tā ir lejupejoša pieeja, kurā tiek noteikta kodu kopa: šajā pētījumā tā ir pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponentu matricas noteikšana. Kodu kopa medijpratībai kā rīcībspējas komponentam transkriptos tika noteikta saskaņā ar pētījuma aprobētās aptaujas jautājumiem, un šī pētījuma ietvaros kodēšana veikta manuāli.

Datu aprakstīšanā izmantotā pieeja

Datu interpretācijā tika izmantota integrācijas pieeja – datu sapludināšana (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016). Pētījuma pārskatā kvantitatīvā pētījuma rezultātiem seko citāti no intervijām, kas skaidro, apstiprina vai atspēko kvantitatīvos rezultātus.

4.1.3. Pētījuma izlases raksturojums

Pētījumā kvantitatīvo datu ieguvei tika izmantota aptauja un pāru salīdzinājuma metode. Aptaujas izlasi veidoja nevarbūtīgā ērtuma izlase – 305 respondenti. Aptaujāto pedagogu izlases raksturlielumi (skaits un īpatsvars (%)) demogrāfiskajos raksturlielumos, vidējais rādītājs citos mainīgajos) attēloti 4.1.1. tabulā.

Vidējais respondentu pedagoģiskā darba stāžs ir 21,67 gadi, vidējais respondentu vecums ir 47,39 gadi.

4.1.1. tabula. **Aptaujas izlases sociāli demogrāfiskie rādītāji (N=305)**

Kvalitatīvie mainīgie	Iespējamās vērtības	Skaits	%
Dzimums	sieviete	259	84,9 %
	vīrietis	46	15,1 %
Reģions	1 – Kurzeme	44	14,4 %
	2 – Zemgale	48	15,7 %

	3 – Vidzeme	86	28,2 %
	4 – Latgale	40	13,1 %
	5 – Rīga	87	28,5 %
Skolēnu skaits skolā (pamata darba vietā)	1 – līdz 200 skolēni	82	26,9 %
	2 – 201–500 skolēni	84	27,5 %
	3 – 501–1000 skolēni	76	24,9 %
	4 – 1001 un vairāk skolēni	63	20,7 %
Respondenta iesaistīšanās lēmumu pieņemšanā savā izglītības iestādē	1 – pieņemu lēmumus	46	15,1 %
	2 – aktīvi piedalos lēmumu pieņemšanā izglītības iestādē	134	43,9 %
	3 – pamatā izpildu citu pieņemtos lēmumus	125	41,0 %
Augstākais iegūtais formālās izglītības līmenis	vidējā izglītība	8	2,6 %
	bakalaura grāds	106	34,8 %
	maģistra grāds	188	61,6 %
	doktora grāds	3	1,0 %
Tālākizglītība medijpratības vai mediju izglītības metodikas jomā (kopš 2019. gada)	1 – apmeklēti vairāk kā četri semināri	81	26,6 %
	2 – apmeklēti līdz trim semināriem	128	42,0 %
	3 – nav apmeklēti semināri	86	28,2 %
Svešvalodas/u prasme un izmantošana	izmantoju svešvalodu/as tikai privātai saziņai un personīgi nozīmīgas informācijas ieguvei	161	52,8 %
	izmantoju resursus svešvalodā/ās tālākizglītībai, pedagoģisko zināšanu pilnveidei	107	35,1 %
	izmantoju daudzveidīgus svešvalodu resursus gan tālākizglītībai, gan dalos ar savu pedagoģisko pieredzi, izstrādātajiem resursiem svešvalodā/ās	37	12,1 %
Aktivitātes sociālajos medijos (<i>Instagram, YouTube, Facebook</i> u. c.)	Profils/blogs sociālajos medijos, ko izmantoju tikai privātai saziņai	155	50,8 %
	Profils/blogs sociālajos medijos, ko izmantoju gan privātai saziņai, gan izglītības tēmu apspriešanai	123	40,3 %
	Nav sava profila/bloga sociālajos medijos, bet lasu citu rakstīto par izglītības jautājumiem profilos, blogos, medijos	27	8,9 %

Iegūtā respondentu kopa ir reprezentatīva, tās struktūra sakrīt ar ģenerālo kopu – Latvijas pedagogiem, tādējādi ļaujot attiecināt pētījuma datus uz ģenerālo kopu.

Pāru salīdzinājuma metodei tika atlasīti un piesaistīti 11 izglītības eksperti. Eksperti tika atlasīti, balstoties mērķtiecīgās izlases stratēģijā, kā svarīgāko kritēriju izvirzot spēju sniegt kvalitatīvas, pieredzē un zināšanās balstītas atbildes uz pāru salīdzinājuma metodes matricā iekļautajiem apgalvojumiem (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016). Pāru salīdzinājuma metode tika veidota ar mērķi analizēt izglītības ekspertu uzskatus par aspektiem, kas ietekmē

pedagogu uzskatus, tāpēc nozīmīgi bija atlasīt izglītības ekspertus, kuri pārstāv mikrolīmeni, mezolīmeni un makrolīmeni (to apraksts sniegts iepriekš).

Izglītības ekspertu atlases kritēriji ļāva veidot četras ekspertu grupas: eksperti, kuri izstrādā un uzrauga vadošo izglītības dokumentu īstenošanu (makrolīmenis); eksperti, kuri veido mācību programmas, materiālus, tālākizglītības aktivitātes pedagogiem, mediju izglītības saturu, vadlīnijas (mezolīmenis); pedagogi, kuri īsteno mediju izglītību, daļās pieredzē pedagogu tālākizglītības aktivitātēs (mikrolīmenis). Katrā ekspertu grupā tika piesaistīti ne mazāk kā divi eksperti, lai iegūtu plašākus analizējamus datus. Ekspertu grupu apraksta daļā iekavās esošais skaitlis ir ekspertam piešķirtais indekss, kas tiek izmantots datu analīzes procesā.

Ekspertu grupu apraksts:

- **mikrolīmeņa grupā piedalās:** pedagogs tālākizglītojamais 1.–6. klašu grupā no Kurzemes, Latvijas Drošāka interneta centra vēstnesis (4.); pedagogs tālākizglītojamais pamatskolas un vidusskolas klasēs no Rīgas, strādā vienā no Latvijas Starptautiskajām skolām (9.); pedagogs tālākizglītojamais, datorikas skolotājs, strādā Mārupes novadā (1.);
- **mezolīmeņa grupā piedalās:** izglītības metodiķe, pedagogu tālākizglītības kursu programmu autore, mācību materiālu autore (5.); izglītības metodiķe, pedagogu tālākizglītības kursu programmu autore, mācību programmu un materiālu autore (11.); mediju izglītības satura veidotājs, īstenotājs, Tamperes Universitātes pētnieks, lektors digitālās prasmes un mediju izglītības jomā (6.); mediju izglītības satura veidotājs, īstenotājs, asociētais profesors mediju komunikāciju jomā, mediju izglītības tālākizglītojamais, medijprasmes mācību materiālu autors (2.);
- **makrolīmeņa grupu pārstāv:** mediju izglītības vadlīniju veidotājs, kurš pārstāv biedrību, kas plāno un īsteno mediju izglītības stiprināšanas aktivitātes Latvijā (3.); mediju izglītības vadlīniju veidotājs, kurš pārstāv starptautisku organizāciju, kas ievieš un īsteno mediju izglītību Latvijā un pasaulē (10.); izglītības politiku īstenojošas iestādes pārstāvis, atbildīgais par mediju izglītības jomu Latvijā (7.); pārstāvis no iestādes, kura atbild par izglītības politikas īstenošanas uzraudzību (8.).

Pāru salīdzinājuma metodei nepieciešamie dati tika vākti, aizpildot matricu un pēc tam iegūtos datus apstrādājot. Katru izvēlēto pāru metodes dalībnieku pētījuma veicēja uzrunāja personīgi, vienojoties par klātienes tikšanos 90 minūšu garumā. Klātienes tikšanās laikā tika aizpildīta pāru salīdzinājuma metodes matrica.

Abas kvantitatīvo datu ieguves metodes tika īstenotas paralēli, pēc kvantitatīvo datu ieguves tika īstenota daļēji strukturētā intervija ar četriem ekspertiem. Tajās kā eksperti piedalījās trīs Latvijas vadošie medijpratības un mediju izglītības eksperti, viens Igaunijas vadošais medijpratības un mediju izglītības eksperts. Izvēlēto ekspertu raksturojums un kods, kas izmantots pētījumā:

1. eksperts – *Dr. sc. comm.*, lektors, pētnieks, mediju organizācijas padomnieks, mediju izglītības materiālu autors, starptautiska mēroga viedokļu līderis medijpratības, dezinformācijas jautājumos;

2. eksperts – *Dr. sc. comm.*, pētnieks, starptautiskas organizācijas eksperts, Medijpratības programmas vadītājs, mediju izglītības materiālu autors, līdz 2019. gadam mediju politikas veidotājs un īstenotājs;

3. eksperts – mediju politikas eksperts un pētnieks, žurnālists, dažādu mediju politikas plānošanas, īstenošanas un uzraudzības organizāciju vadības pieredze, Latvijas pārstāvis starptautiska līmeņa medijpratības programmā, kurā tiek strādāts pie dezinformācijas apkarošanas, atbalstot neatkarīgus un plurālistiskus medijus, veicinot medijpratību un iesaistot pilsonisko sabiedrību;

4. eksperts – Igaunijas mediju izglītības un medijpratības eksperts, starptautiska līmeņa mediju izglītības pētnieks, doktors, lektors, starptautisku medijpratības projektu vadītājs, autors nozīmīgām mediju izglītībai veltītām publikācijām, materiāliem. Šobrīd aktīvi darbojas starptautiskā vidē kā mediju izglītības konsultants.

Eksperti tika atlasīti, balstoties mērķtiecīgās izlases stratēģijā, kā svarīgāko kritēriju nosakot spēju sniegt kvalitatīvas, vērtīgas, pieredzē un zināšanās balstītas atbildes uz pētījuma jautājumiem, tādējādi nodrošinot pētījuma mērķa sasniegšanu (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016). Kā otrs nozīmīgs kritērijs tika izvēlēta ekspertu profesionālā joma, pārstāvot gan mediju politikas, mediju izglītības un medijpratības jomu Latvijā un Igaunijā (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016).

4.1.4. Pētniecības ētikas principi

Empīriskā pētījuma datu vākšanas, apstrādes, uzglabāšanas un analīzes process tika veidots atbilstoši pētniecības ētikas nosacījumiem, ievērojot trīs pamatprincipus:

- pārskatāmība, resp., kāda informācija tiek vākta, kāpēc tā tiek vākta, ar ko un kādā formā tā tiks kopīgota;

- aizsardzība, resp., apņemšanās aizsargāt iegūtos, analizētos personas datus no nesankcionētas piekļuves vai kopīgošanas;
- rūpība, resp., apņemšanās ievērot rūpību, lai novērstu kaitējumu, tostarp reputācijas kaitējumu, pētījuma dalībniekiem (ESOMAR/GRBN 2018).

Pētījuma dalībniekiem, kas piedalījās aptaujā, pāru salīdzinājuma metodā, ekspertu intervijas, tika sniegta rakstiska (aptauja) vai mutiska (pāru salīdzinājuma metode, medijpratības ekspertu intervijas) informācija par pētījuma veicēju, pētījuma nosaukumu, mērķi, sniegtās informācijas tālāko izmantošanu un cita nozīmīga fona informācija. Dati tika uzglabāti atbilstoši pastāvošajām datu drošības prasībām.

Aptauja respondentiem bija pieejama elektroniski platformā *www.visidati.lv*, piesaistot auditoriju ar izglītības portāla *www.e-klase.lv* palīdzību, izvietojot informāciju *Facebook* grupā “Dīvānu skolotājs”, kā arī izmantojot privātus kontaktus. Aptauja tika piedāvāta latviešu valodā. Aptauja ir anonīma, un tās aizpildīšana apliecina respondentu piekrišanu piedalīties pētījumā.

Aptaujas dati tika vākti un uzglabāti portālā *www.visidati.lv*, kas stingri ievēro Privātuma politiku, saskaņā ar LR likumdošanas prasībām un GDPR. Aptaujas datus pētījuma autore ir saņēmusi un apstrādājusi anonimizētā formā bez tādiem personiskiem identifikatoriem kā respondenta vārds, uzvārds, telefona numurs, adrese.

Pētījuma gaitā ir ievērotas datu aizsardzības un konfidencialitātes prasības saistībā ar individuālo datu izmantošanu un ievērotas Eiropas Parlamenta un Padomes Regulā noteiktās prasības (ES, 2016/679).

Pāru salīdzinājuma metodes un medijpratības ekspertu interviju dalībnieku sniegtie dati un informācija ir kodēta, aprakstot katra pētījuma dalībnieka darbības profilu, bet nesniedzot tiešus personiskus identifikatorus.

Ar katru intervijas dalībnieku – medijpratības, mediju izglītības vai mediju politikas ekspertu – ir parakstīta Informētas piekrišanas vienošanās, pētījumā intervētie respondenti ir kodēti, aprakstot katra intervējamā dalībnieka darbības profilu, bet nesniedzot tiešus personiskus identifikatorus (skatīt 6. pielikumu).

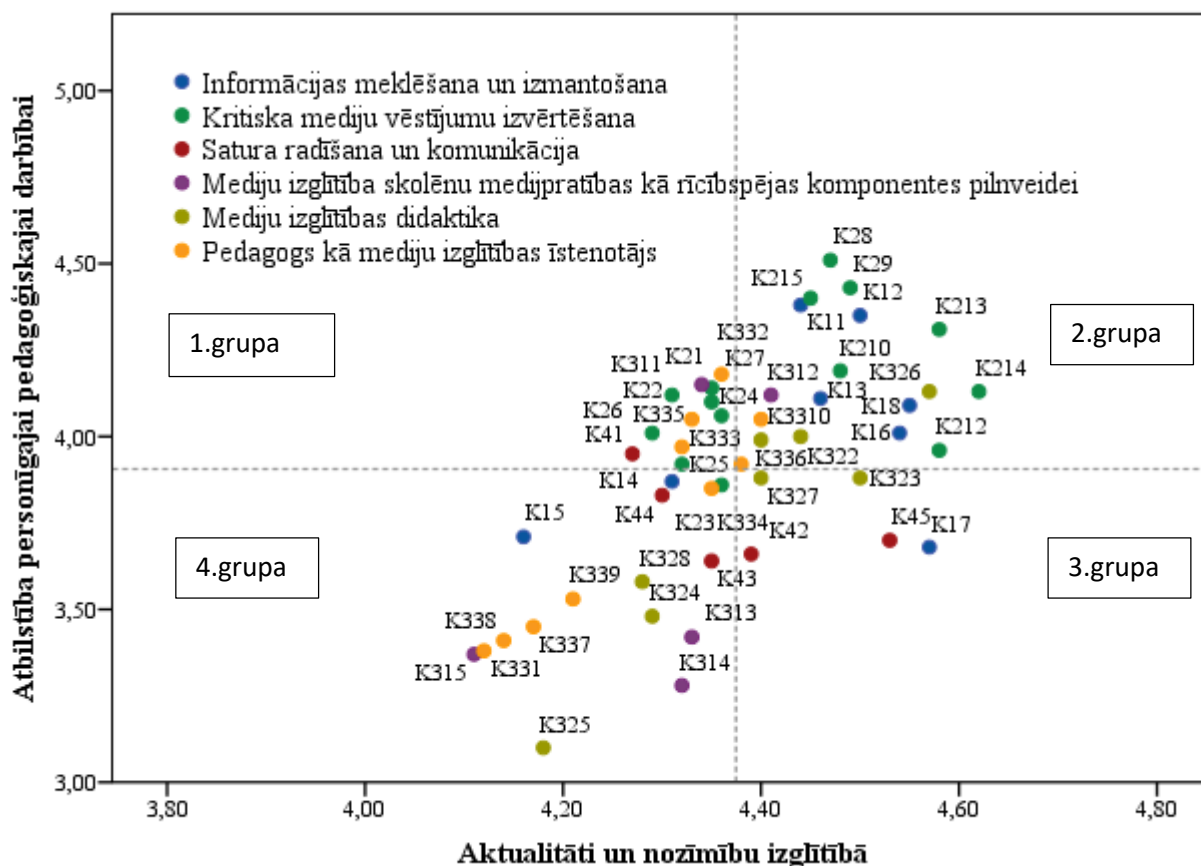
4.2. Pētījuma rezultāti

Lai noskaidrotu pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, tika izmantota pedagogu aptauja. Katram aptaujas apgalvojumam tika piešķirts indekss (K-kompetence, pirmais vai pirmais un otrais cipars norāda kompetenču

grupu vai apakšgrupu, pēdējais cipars norāda apgalvojuma secību grupas ietvaros), kas tiek izmantots iegūto datu vizualizācijā (skatīt 2. pielikumu).

Katru apgalvojumu respondents vērtēja pēc marķieriem “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai” un “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”. Saskaņā ar šo vērtēšanas stratēģiju ir iespējams izveidot apgalvojumu izvietojumu koordinātu plāknē. Katrs punkts atbilst konkrētajam apgalvojumam, savukārt līniju sadalījums ataino atbilstību vērtēšanas marķierim. Iegūtie dati ir atspoguļoti 4.2.1. attēlā, apgalvojumus uzskatāmi strukturējot četrās grupās:

1. apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai augstāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā zemāka par vidējo;
2. apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai augstāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā augstāka par vidējo;
3. apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai zemāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā augstāka par vidējo;
4. apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai zemāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā zemāka par vidējo.



4.2.1. attēls. Apgalvojumu dalījums grupās

Lai detalizēti skaidrotu pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā un to saistību ar praksi, katra apgalvojumu grupa tiks analizēta atsevišķi. 4.2.1. tabulā apkopoti tie apgalvojumi, kuriem ir **augstākas vērtības skalā “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai”**, bet **zemākas vērtības skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”**.

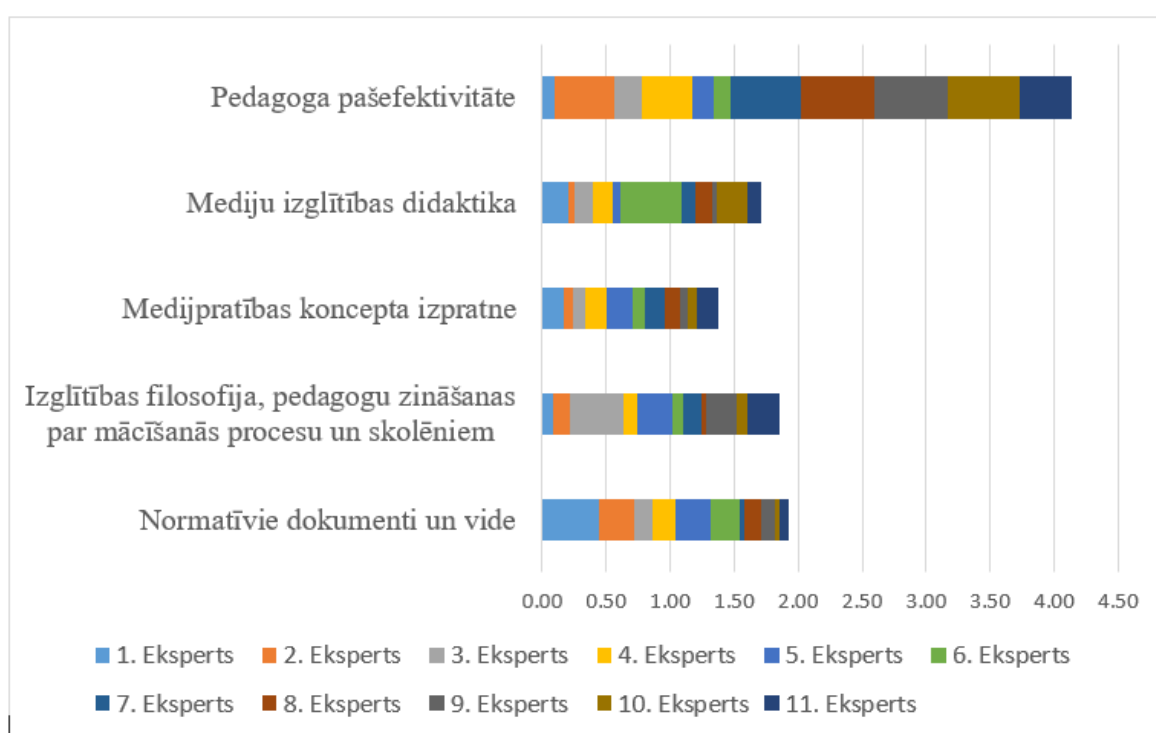
4.2.1. tab. **Pirmā apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai augstāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā zemāka par vidējo**

Kompetenču grupa	Indekss	Apgalvojums
Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana	K21	Izprotu mediju varu, funkcijas un darbības principus
	K22	Izprotu neatkarīgu mediju nozīmi demokrātijas pastāvēšanā
	K24	Spēju uztvert un interpretēt dažādus mediju vēstījumus
	K25	Protu atšķirt mediju lietotāju un žurnālistu radītu saturu
	K26	Protu noteikt mediju vēstījuma mērķi un mērķauditoriju
	K27	Izprotu, kā cilvēki līdzveido sociālo mediju vidi, rada vēstījumus, ietekmē to izplatīšanos, rīkojas vai nerīkojas līdzatbildīgi
Satura radīšana un komunikācija	K41	Izmantoju dažādus IKT rīkus, digitālos medijus, lai radītu un dalītos ar informāciju, zināšanām ar skolēniem, kolēģiem u.c.
Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei	K311	Saprotu, kā mediji ietekmē skolēnu uzskatus par mācību jomas tematu nozīmību
Pedagogs kā mediju izglītības īstenotājs	K332	Saprotu un pieņemu, ka jēgpilna mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un izglītības procesu kopumā
	K333	Izmantoju IKT, digitālos medijus komunikācijas procesos, sadarbībai
	K335	Jūtu vajadzību pilnveidot savas zināšanas, izpratni par mediju izglītību

Šajā grupā ir identificēti nozīmīgi medijpratības un mediju izglītības pamatelementi (sk. apgalvojumus kompetenču grupā “Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana”), ko pedagogi vērtē kā savai pedagoģiskajai darbībai augsti atbilstošus, bet to aktualitāti un nozīmību izglītībā kā zemu. Pedagogu uzskats, ka minētajiem apgalvojumiem ir zema aktualitāte un nozīmība izglītībā atspoguļo neizpratni par medijpratības nozīmi un saturu, jo, kā uzvērts Eiropas Komisijas paziņojumā “Tvērums dalībvalstu ziņojumos par medijpratības popularizēšanas un attīstīšanas pasākumiem”, medijpratībai ir jātiecas uz to, lai cilvēki iegūtu kritiskās domāšanas prasmes, kas vajadzīgas, lai spētu spriest, analizēt sarežģītas situācijas (Eiropas Komisija, 2023). Medijpratības kā rīcībspējas komponentes jēdziena izpratne ir mediju izglītības pamats

(Ugur, 2010), tāpēc tādi medijpratības pamatjautājumi kā mediju darbība, mediju funkcijas, vara, nozīme demokrātiskā procesā u. c. šajā segmentā iekļuvušie jautājumi ir vitāli nozīmīgi skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes veidošanā. Šo pamatjautājumu nozīmi A. Stakle uzsvēra jau 2011. gadā promocijas darbā “Mediju kompetence ilgtspējīgā skolotāju izglītībā”, identificējot datus, kas liecina par skolotāju medijpratības nepārzināšanu un netiešu izmantošanu profesionālajā darbībā (Stakle, 2011).

Salīdzinot iegūtos pirmās apgalvojumu grupas rezultātus ar promocijas darba pētījumā ietvertās pāru salīdzinājuma metodes iegūtajiem rezultātiem (sk. 4.2.2. attēlu), secināms, ka pāru salīdzinājuma metodes respondenti pedagogu medijpratības jēdziena izpratni izvirza kā vismazāk pedagogu uzskatus ietekmējošo aspektu. Pāru salīdzinājuma metodes dati liecina, ka, analizējot izglītības ekspertu sniegto izvērtējumu kopējo summu, pedagoga pašefektivitāte tiek noteikta par būtiskāko pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti un mediju izglītību ietekmējošo aspektu. Kā otrais būtiskākais – normatīvie dokumenti un vide, kā trešais – izglītības filozofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem, kā ceturtais – mediju izglītības didaktika – un kā mazāk svarīgais – medijpratības koncepta izpratne.



4.2.2. attēls. Ekspertu sniegtais izvērtējums par pedagogu uzskatus ietekmējošajiem faktoriem pāru salīdzinājuma metodē

Identificētos rezultātus var skaidrot ar promocijas darba teorētiskajā daļā aprakstīto situāciju makro līmenī – medijpratības jēdziena apraksta, satura, sasniedzamo rezultātu neesamība vadošajos izglītības dokumentos, tādējādi pedagogiem neveidojas vienota izpratne par to, ko ietver medijpratības jēdziens. SKDS 2019. gadā veiktās aptaujas rezultāti liecina, ka 57,8 % respondentu uzskata, ka skolotāju izglītošanai medijpratībā būtu jāvelta vislielākā uzmanība (SKDS, 2019). Analizējot mācību jomu sasniedzamos rezultātus Latvijā (MK, 2018, MK, 2019), redzama saistība ar šajā segmentā iegūtajiem datiem – minētie apgalvojumi skar tēmas, kas ir saistītas ar mediju darbības izpratni, tās nav ietvertas digitālās pratības caurvijas rezultātos, kas caurvij visas mācību jomas, bet gan definēts kā atsevišķs tematiskais bloks “Mediji, valoda un ietekme” un ietverts valodu jomā vidusskolā (MK, 2019). Tādējādi kā viens no iemesliem minams, ka dažādu jomu pedagogi identificētos apgalvojumus neuzskata par būtiskiem savā mācību jomā.

Ekspertu intervijā 1. eksperts uzsver: “Noteikti atšķiras dažādu mācību jomu pedagogi. Pēc pieredzes zinu, ka ne visu mācību jomu pedagogi saskata medijpratības jautājumu integrēšanas iespējas savā priekšmetā, tāpēc svarīgi jautājumi, domājot par kvalitatīvu mediju izglītību, ir: vai dažādu mācību jomu pedagogi izprot un tiem piemīt vajadzīgās prasmes īstenot mediju izglītību; kādus šķēršļus tieši savā mācību jomā pedagogs saskata mediju izglītības īstenošanai.”

Būtu nepieciešami turpmāki pētījumi, kas fokusētos uz dažādu mācību jomu pedagogu uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, ļaujot izstrādāt rīcības plānu jēgpilnai mediju izglītības integrācijai visās mācību jomās.

Tie aptaujā ietvertie apgalvojumi, kuri tiek vērtēti **gan kā aktuāli un nozīmīgi izglītībā, gan arī tiek īstenoti personīgajā pedagogiskajā praksē**, apkopoti 4.2.2. tabulā: augstākas vērtības skalā “Atbilstība personīgajai pedagogiskajai darbībai” un arī augstākas vērtības skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”.

4.2.2. tab. Otrā apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagogiskajai darbībai augstāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā augstāka par vidējo

Kompetenču grupa	Indekss	Apgalvojums
Informācijas meklēšana un izmantošana	K11	Jūtu vajadzību pēc daudzveidīgas informācijas
	K12	Protu atrast informāciju dažādos medijos pēc konkrētiem kritērijiem
	K13	Izmantoju dažādus informācijas avotus, zinu katra priekšrocības un ierobežojumus, izvēlos konkrētai situācijai piemērotākos
	K16	Vienmēr pārbaudu informācijas patiesumu, radot vai daloties ar mediju vēstījumiem
	K18	Apzinos, ka mediju vēstījumi atstāj iespaidu uz to saņēmējiem, tāpēc atbildīgi radu un dalos ar zināšanām, informāciju

Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana	K28	Zinu, ka mediju vēstījumu katrs cilvēks uztver un saprot savādāk
	K29	Zinu un saskatu, kā informāciju interpretē no dažādiem skatpunktiem
	K210	Zinu, kā var tikt ietekmēts mediju saturs, izprotu, kādas sekas tas rada
	K212	Zinu, kā pasargāt savu personīgo informatīvo telpu no manipulatīva, dezinformējoša mediju satura
	K213	Atšķiru faktus, viedokļus, reklāmu
	K214	Protu izvērtēt informācijas uzticamību, precizitāti un nozīmību
	K215	Zinu, ka mediji rada mūsdienu kultūru, ietekmē cilvēku dzīvesveidu un rīcību
Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei	K312	Saskatu, kā mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt mācību jomas saturu ar reālo dzīvi, skolēnu interesēm
Mediju izglītības didaktika	K321	Interesējos, izzinu un ietveru mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasības, tostarp medijpratību
	K322	Ietveru mācību procesā dažādus skatpunktus par mācību jomas tēmām
	K326	Izglītības procesā ietveru uzdevumus, lai pilnveidotu skolēnu kritisko domāšanu
Pedagogs kā mediju izglītības īstenotājs	K3310	Izvērtēju savu medijpratības līmeni un pilnveidoju to
	K336	Nebaidos kļūdīties, eksperimentēt, īstenojot mediju izglītību

Nozīmīgi, ka šajā apgalvojumu grupā ierindojas lielākais aptaujas apgalvojumu skaits (18), kas liecina, ka medijpratība ir nozīmīga gan viņu pedagoģiskajā darbā, gan aktuāla un nozīmīga izglītībā. Līdzīga tendence novērojama SIA “Latvijas Fakti” 2020. gadā veiktajā pētījumā “Latvijas iedzīvotāju medijpratība”, kas rāda, ka Latvijas iedzīvotāju interese par medijpratību aug. 2017. gadā 35 % aptaujāto atbildēja, ka interesējas par medijpratību, 2020. gadā šo atbildi sniedza jau 58 % respondentu (Latvijas fakti, 2020).

Identificētie pētījuma dati ir salīdzināmi ar starptautiskas bērnu un jauniešu aptaujas rezultātiem, kurā 51 % Latvijas respondentu atbildējuši, ka skolā pietiekami māca, kā atrast uzticamu informāciju internetā, bet 49 % atbildējuši noliedzoši; uz jautājumu “Vai skolā tev ir mācījuši pārbaudīt informāciju?” 57 % Latvijas respondentu atbildēja apstiprinoši. Tas, salīdzinot ar Lietuvu, Igauniju, Zviedriju un Somiju, ir otrs augstākais rādītājs. Tāpat būtiski, ka 56 % respondentu pārbauda informācijas patiesumu, meklējot informāciju skolas darbiem – tā ir visbiežāk sniegtā atbilde (Latvijas Drošāka interneta centrs, Telia Company, 2021). Minētie dati apliecina pedagoģu sniegtās atbildes – apgalvojums kā “Interesējos, izzinu un ietveru mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasības, tostarp medijpratību” (K321) identificēts šajā apgalvojumu grupā.

Pedagogu pašefektivitātes vērtējuma nozīmīgumu un aptaujas rezultātus šajā grupā apliecina pāru salīdzinājuma metodes rezultāti, izvirzot to kā visnozīmīgāko uzskatus ietekmējošo aspektu (sk. 4.2.2. attēlu). Pāru salīdzinājuma matricas sadaļā “Pedagoga pašefektivitāte” tika ietverti šādi apgalvojumi: “Pārliecība par spēju īstenot kvalitatīvu mediju izglītību”; “Efektīva un pārliecinoša darbošanās savu mērķu sasniegšanai mediju vidē”; “Pārliecība un motivācija pilnveidot savas zināšanas un izpratni, spēja palīdzēt arī citiem pedagogiem”; “Pārliecība par mediju resursiem kā papildinošiem, nevis konkurējošiem”; “Objektīva sava medijpratības līmeņa izvērtēšana un vēlme to pilnveidot”; “Pārliecība par īstenotās mediju izglītības nozīmību skolēnu rīcībspējas stiprināšanā”.

Trīs nozīmīgākie pedagoga pašefektivitātes aspekti, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību, ekspertu skatījumā ir: objektīva sava medijpratības līmeņa izvērtēšana un vēlme to pilnveidot; pārliecība par īstenotās mediju izglītības nozīmību skolēnu rīcībspējas stiprināšanā; efektīva un pārliecinoša darbošanās savu mērķu sasniegšanai mediju vidē.

Būtiski atzīmēt, ka promocijas darbā veiktās aptaujas atbildes raksturo respondentu pašnovērtējumu, taču veiktajās intervijās eksperti uzsver: “Pētījumu saturs ir jāmaina no pašnovērtējuma, kas neatpoguļo realitāti, uz kontroluzdevumiem, kuru rezultāti ir mērāmi. Balstoties savā pieredzē, varu teikt, ka pedagogu pašvērtējums nesaskan ar realitāti, jo viņiem liekas, ka zina, bet realitāte ir cita, teorētiskās atbildes ar rīcību praksē nesakrīt” (1. eksperts, 2. eksperts). Kvalitatīvo pētījumu nozīme sabiedrības medijpratības līmeņa noteikšanā ir uzsvērtā un kā viens no turpmākajiem darbības virzieniem definēta arī NEPLP “Elektronisko plašsaziņas līdzekļu nozares attīstības nacionālajā stratēģijā 2023.–2027. gadam” (NEPLP, 2023), taču izglītības jomā būtu nozīmīgi turpināt specifiskus pētījumus, kas ļauj identificēt pedagoga pašvērtējuma un uzvedības korelāciju.

Būtiski atzīmēt, ka Latvijas sabiedrībā 36,9 % respondentu uz SKDS veiktās aptaujas jautājumu “Kam, jūsaprāt, jāuzņemas galvenā atbildība par to, ka cilvēks ir apguvis medijpratību?” sniedza atbildi – izglītības iestādēm (SKDS, 2019). Tāpēc ir nozīmīgi identificēt pedagoga uzskatus par mediju izglītības īstenošanu un didaktiku, kas ir nozīmīgs, pedagoģisko darbību ietekmējošs aspekts.

Analizējot šajā grupā iekļuvušos apgalvojumus par mediju izglītību, redzams, ka šajā sektorā nav identificēti apgalvojumi, kas liecina par visaptverošu un jēgpilnu mediju izglītības īstenošanu. Iegūto datu skaidrojumam ir izmantojams 3. eksperta komentārs: “Izglītības politikas dokumentos ir jāietver jēdziens “medijpratība”, kā arī jādefinē, kādi elementi to veido, kuri elementi izglītības procesā tiek izvirzīti priekšplānā. Tas radītu skaidrību un vienotu izpratni gan par medijpratību, gan mediju izglītību. Šobrīd valda sadrumstalotība,

fragmentārisms, neregularitāte, sistēmas trūkums. Skolotāji iesaistās dažādu projektu īstenotosursos, semināros, taču katrs projekts priekšplānā izvirza savas tā brīža aktuālākās tēmas, jomas. Šī situācija noved pie tā, ka daudzi medijpratības elementi netiek skatīti vispār, fokuss uz projekta mērķi, ne pedagogam svarīgo. Šo varētu risināt tikai ar vienotas tālākizglītības programmas izveidi un ieviešanu.”

Idejas esošās situācijas risināšanai ir izstrādātas un ietvertas pētījuma ziņojumā “Latvija. Rīcībplānošanas un rīcībpolitikas ziņojums” (Baltijas Mediju izcilības centrs, 2021), rosinot apsvērt valsts finansētas koordinēšanas un tīklošanās platformas izveidi, kurā piedalītos valsts un nevalstisko institūciju pārstāvji. Pētījumā tiek konstatēts, ka šobrīd medijpratības aktivitātes tiek aktīvi atbalstītas no ārzemju donoru puses, kas veido situāciju, ka medijpratības aktivitāšu dienas kartība tiek veidota ārpus Latvijas. Kā viena no akūtākajām problēmām tiek minēta nepietiekams finansiāls atbalsts medijpratības iniciatīvām, kas ietekmē gan medijpratības aktivitāšu formātu dažādību, gan projektu ilgumu (Baltijas Mediju izcilības centrs, 2021). Būtiski atzīmēt arī augstākās izglītības lomu šajā procesā, integrējot mediju izglītību studiju programmās, ko apliecina gan A. Stakle: “Ir nepieciešams strādāt pie mediju kompetences iekļaušanas skolotāju izglītībā, balstoties pētniecībā un politiskos lēmumos” (Stakle, 2011), gan 1. eksperte: “Nozīmīgi ir mediju izglītības jautājumus kvalitatīvi ietvert jauno pedagogu sagatavošanas procesā, pilnveidojot arī viņu pašu medijpratību – komunikācija, informācija, mediju vides izpratne, mediju izglītības nozīme u. c. būtiski jautājumi ir jāintegrē pedagogu sagatavošanas programmās”, gan 2. eksperte: “Jāsāk būtu ar jaunajiem pedagogiem, jābūt vīzijai, kā mācīt jaunus pedagogus, lai medijpratība būtu daļa no viņu izglītības”.

Apgalvojumi, kurus respondenti vērtē kā **nozīmīgus, bet praksē pedagoģiskajā darbībā ne tik izplatītus**, apkopoti 4.2.3. tabulā: zemākas vērtības skalā “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai”, bet augstākas vērtības skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”.

4.2.3. tab. **Trešā apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai zemāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā augstāka par vidējo**

Kompetenču grupa	Indekss	Apgalvojums
Informācijas meklēšana un izmantošana	K17	Protu pasargāt savu autordarbu, intelektuālās tiesības, ievēroju citu autoru tiesības
Satura radīšana un komunikācija	K42	Zinu, kādam ir jābūt vēstījuma saturam, formai, kanālam, lai sasniegtu konkrēto auditoriju, radu savus vēstījumus atbilstoši šiem kritērijiem
	K45	Radu mediju vēstījumus, ievērojot ētikas un likumdošanas prasības
Mediju izglītības didaktika	K323	Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas rosina izvērtēt informāciju pēc noteiktiem kritērijiem

	K327	Izmantoju IKT, digitālos medijus aktīva un pašvadīta mācību procesa īstenošanai
--	------	---

Šajā grupā identificēti tikai pieci apgalvojumi, kas apliecina pedagogu uzskatus par šo apgalvojumu nozīmību, taču neatbilstību savai pedagoģiskajai darbībai. Minētie apgalvojumi ir uzskatāmi par ļoti nozīmīgiem ne tikai pedagoga paša medijpratībā, bet arī kvalitatīvas mediju izglītības īstenošanā, izglītības procesā, kas tiek balstīts uz pašvadītu mācīšanos. Saskaņā ar promocijas darba teorētiskajā daļā analizēto E. Bērna un Dž. Darana medijpratības kultūras-semiotikas modeli, secināms, ka identificētie apgalvojumi raksturo medijpratības sociālās un radošās funkcijas, kas ļauj mums veidot savu identitāti un apliecināt to sociālajā vidē (Burn & Durran, 2007).

Pedagoģiskā darbība tiešā veidā ietekmē skolēnu zināšanas un rīcību – 2021. gadā veiktās 7.–12. klašu skolēnu aptaujas dati liecina, ka 64 % respondentu izmanto pirātisku saturu, 31 % to dara katru nedēļu (Latvijas Drošāka interneta centrs, biedrība “Par legālu saturu”, 2021).

Iegūtie rezultāti norāda uz pilnveidojamiem virzieniem – legālprātība, mediju radošās funkcijas izmantošana, kā arī mediju didaktikas temati, lai stiprinātu pedagogu īstenoto mediju izglītību, kas atbalstītu skolēnu pašvadītu mācīšanos un skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes stiprināšanu.

Tie elementi, kurus respondenti vērtē kā **neaktuālus un nesvarīgus un arī retāk īsteno pedagoģiskajā darbībā**, apkopoti 4.2.4. tabulā: zemākas vērtības skalā “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai” un zemākas vērtības skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”.

4.2.4. tab. **Ceturrtā apgalvojumu grupa: atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai zemāka vai vienāda ar vidējo, aktualitāte un nozīmība izglītībā zemāka par vidējo**

Kompetenču grupa	Indekss	Apgalvojums
Informācijas meklēšana un izmantošana	K14	Izmantoju IKT informācijas apstrādei, uzglabāšanai un izplatīšanai dažādos formātos
	K15	Zinu, kā darbojas un saņemto informāciju ietekmē interneta meklētāji un algoritmi
Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana	K23	Protu saskatīt un izskaidrot, kā mediji veido (nevis atspoguļo) realitāti
Satura radīšana un komunikācija	K44	Uztveru un saprotu dažādos medijos izmantotos valodas līdzekļus, zīmes, simbolus
	K43	Zinu, kā izmantot, un izmantoju digitālos medijus pilsoniskai līdzdalībai
Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas	K315	Papildus mācību satura apguvei izvērtēju arī skolēnu medijpratības līmeni
	K313	Mērķtiecīgi pilnveidoju skolēnu medijpratības līmeni

komponentes pilnveidei	K314	Īstenoju mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību
Mediju izglītības didaktika	K324	Pilnveidoju skolēnu prasmi veidot dažādus mediju vēstījumus (video, sižeti, raksti, diagrammas, aptaujas u.c.), dalīties ar tiem
	K325	Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas ļauj iepazīt un prognozēt mediju vēstījumu efektus
	K328	Izmantoju mediju vides sniegtās iespējas skolēnu pilsoniskās līdzdalības un pilsonisko prasmju stiprināšanā (piemēram, balsojumi, aptaujas)
Pedagogs kā mediju izglītības īstenoātājs	K331	Esmu iepazinies/usies ar dokumentiem, kas skaidro mediju izglītības īstenošanas nepieciešamību skolā un pamatprincipus tās īstenošanai
	K334	Patstāvīgi pilnveidoju savas zināšanas, izpratni mediju izglītības jautājumos
	K337	Dalos pieredzē, motivēju arī kolēģus īstenot mediju izglītību
	K338	Zinu un varu izskaidrot citiem, kas ir medijpratība un kā īstenojama mediju izglītība skolā
	K339	Sekoju līdzī to organizāciju ziņām par jauniem resursiem, aktivitātēm, kas atbalsta mediju izglītības īstenošanu Latvijā

Šī apgalvojumu grupa ļauj secināt, ka 16 nozīmīgus medijpratības elementus, no kuriem 11 pārstāv kompetenču grupu “Mediju izglītība”, respondenti neīsteno ne personīgajā pedagogiskajā darbībā, ne arī uzskata tos par aktuāliem un nozīmīgiem izglītībā. Idenificētie apgalvojumi ir no visām trim mediju izglītības apgalvojumu apakšgrupām. Būtiski norādīt, ka respondentu atbildes liecina, ka viņu pedagogiskajā darbībā medijpratība netiek mērķtiecīgi pilnveidota un izvērtēta. Tāpat pedagogiem trūkst arī izpratnes un zināšanu digitālo mediju izmantošanā pilsoniskajā līdzdalībā, kā rezultātā var netikt izmantotas mediju vides sniegtās iespējas skolēnu pilsoniskās līdzdalības un pilsonisko prasmju stiprināšanā. Saskaņā ar medijpratības stiprināšanas paradigmu – medijpratība nodrošina aktīvu līdzdalību demokrātijā (sk. promocijas darba 2.3. nodaļu), rada iespējas aktīvai līdzdalībai, viedokļu paušanai, digitālam pilsoniskumam (Kupiainen, 2019).

Identificēts, ka pedagogi patstāvīgi nepilnveido savas zināšanas, izpratni mediju izglītības jautājumos (K334), kā arī neuzskata par nozīmīgu un neseko līdzī to organizāciju ziņām par jauniem resursiem, aktivitātēm, kas atbalsta mediju izglītības īstenošanu Latvijā (K339). Šāds uzskats un rīcība apgrūtina pedagogu medijpratības pilnveidi, kas iespējama, apmeklējot tālākizglītības aktivitātes, kā arī izmantojot medijpratībai veltītus materiālus.

Kaut arī pirmā eksperte intervijā uzsver, ka “nepieciešams nepārtraukti atjaunot mediju izglītības materiālus”, iegūtie dati ļauj secināt, ka ir pedagogi, kuri par tiem neinteresējas, kas noved pie to neizmantošanas. Otrā eksperte intervijā uzsver, ka “pedagogam ir jābūt skaidrībai, ka medijpratība ir svarīga, jābūt stimulējošiem rīkiem, kā ieviest mediju izglītību. Viens no ceļiem ir tālākizglītība”. Runājot par tālākizglītības procesu, gan pirmā, gan otrā eksperte ir

vienisprātis, ka “nepieciešams veidot mazas pedagogu grupas, kurās ir līdzīgs zināšanu, uzskatu līmenis. Tikai šāda pieeja nodrošinās mērķtiecību un efektivitāti. Pirms pedagogu tālākizglītības uzsākšanas ir jāveic prasmju audits, jo tikai tā var ticami noskaidrot, kādu zināšanu, prasmju pedagogam trūkst, var izlīdzināt trūkstošās prasmes”.

Otrā eksperte intervijā sniedz plašāku skaidrojumu, kā īstenojama pedagogu tālākizglītība, lai notiktu pedagogu uzskatu maiņa: “Tālākizglītībā ir jāstrādā ar tēmām, kas pedagogam ir tuvas, tikai tad mainīsies viņu uzskati un izpratne. Jāsāk ar praktiskiem piemēriem, aktuālām tēmām, kas tieši ietekmē viņu dzīvi, lai piesaistītu uzmanību, tikai tad jāiet dziļumā – demokrātija, lēmumu pieņemšana, uzskatu sistēmas, informācijas burbuļi.”

Identificētie apgalvojumi grupā “Mediju izglītības didaktika” ir salīdzināmi ar pāru salīdzinājuma metodes rezultātiem (sk. 4.2.2. attēlu), aspektu “Mediju izglītības didaktika” vērtējot kā otro mazāk nozīmīgo pedagogu uzskatus ietekmējošo grupu. Jāatzīmē, ka šīs grupas apgalvojumus izglītības eksperti vērtē atšķirīgi: “Zināšanas par daudzveidīgām metodēm, pieejām, kā mediju izglītību integrēt mācību jomās” un “Zināšanas par mediju izglītībā izmantojamiem resursiem, tehnoloģijām” mezolīmeņa izglītības eksperti vērtē kā visnozīmīgākos, kas apliecina pedagogu izglītības un tālākizglītības nozīmību, lai mainītu pedagogu uzskatus un esošo situāciju.

Kā jau minēts pētījuma metodoloģijas aprakstā, aptaujas 1. un 2. apgalvojumu daļā apgalvojumi tika vērtēti divās dimensijās – atbilstība personīgajai pedagogiskajai darbībai un uzskats par tā aktualitāti un nozīmību izglītībā –, ļaujot identificēt un raksturot četras pedagogu uzskatu grupas. Aptaujas 3. daļā plašāk tika noskaidroti pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti un mediju izglītību. Šajā posmā tika īstenota faktoru analīze, kas ir uzskatāma par derīgu, ja KMO atrodas robežās no 0,5 līdz 1. Veiktajā pētījumā minētais rādītājs ir 0,885, kas ir augstāks par standartu 0,50 (Pituch & Stevens, 2016). Ar Bartleta testa palīdzību tiek pārbaudīts, vai faktoru analīzes dati savstarpēji nekorelē. Ja minētais tests sniedz pozitīvu rezultātu, faktoru analīze ir atzīstama par nederīgu un ir izmantojamas citas statistikas metodes. Pēc Bartleta testa, pieņemamais līmenis, lai faktoru analīzi uzskatītu par derīgu pētāmās izlases kopas analīzei, ir zemāks par 0,05. Bartleta testa rezultāts promocijas darba aptaujai uzrāda nozīmību, kas zemāka par 0,001, no tā secināms, ka faktoru analīze ir izmantojama.

Aptaujā ietvertie apgalvojumi tiek strukturēti trīs faktoros, kas ļauj raksturot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti:

- medijpratība kā rīcībspējas komponente (F1);

- mediju izglītības īstenošanas šķēršļi (F2);
- pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā (F3).

Analīzes rezultāti apkopoti 4.2.5. tabulā un aprakstīti tālāk.

4.2.5. tab. **Faktori, indikatori un to svāri pedagogu uzskatos par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā**

Apgalvojums	F1	F2	F3
Mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt zināšanas ar reālo dzīvi	,728		
Analizējot daudzveidīgus mediju vēstījumus, skolēni attīsta kritisko domāšanu, mācās saskatīt, kā mediji ietekmē kultūru, sabiedrību	,725		
Mediju izmantošana mācību procesā sekmē skolēnu aktivitāti un līdzatbildību par mācību procesu	,717		
Mediju jēgpilna izmantošana mācību procesā attīsta skolēnu līdzdalības prasmes demokrātiskā sabiedrībā	,710		
Medijpratība rada pārliecību un spēju ietekmēt savu dzīvi un apkārtējo pasauli	,690		
Cilvēks ar attīstītu medijpratību var izpaust sevi, popularizēt savas idejas, dalīties ar viedokli, zināšanām, tādējādi līdzveidojot mediju vidi un kultūru	,663		
Medijpratība ir mūsdienīga izglītības procesa pamats	,649		
Mediju izmantošana mācību procesā vairo skolēnu interesi un motivāciju mācīties	,646		
Mediju izglītība ir cilvēktiesību, brīvības un demokrātijas pamats, ne tikai specifisku kompetenču kopa	,621		
Mediju izglītība sekmē bērncentrētas pieejas īstenošanu	,608		
Medijpratība ir cieši saistīta ar personisko izaugsmi, radošumu, izglītību, iesaistīšanos sabiedrībā un kultūrā	,599		
Ja cilvēkiem nav attīstīta medijpratība, sabiedrībā var vieglāk izplatīties populisms, dezinformācija, manipulācijas	,591		
Medijpratīgs cilvēks nav pasīvs informācijas saņēmējs, bet aktīvi interpretē saņemto informāciju	,586		
Medijpratība sekmē cilvēka autonomiju, aktivitāti un atvieglo mērķu sasniegšanu mūsdienu sabiedrībā	,562		
Mediji ietekmē, kā cilvēki uztver, ko uzskata un kā attiecas pret pasauli	,526		
Medijpratība ir cieši saistīta ar cilvēka personiskām īpašībām, zināšanām un kritisko domāšanu	,502		
Mediji ietekmē mūsu uzskatus, vērtības, veido mūs pašus	,492		
Pedagoga medijpratība tiešā veidā ietekmē viņa spēju, prasmi pilnveidot to skolēniem	,459		
Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā		,775	
Ja mācību procesā tiek izmantotas IKT, ar to pietiek, lai attīstītos arī skolēnu medijpratība		,716	
Skolēns jāpasargā no medijos sastopamajiem pretrunīgajiem viedokļiem un masu kultūras ietekmes		,709	
Medijpratība ir kārtējā modes lieta, tās nozīme ir pārspīlēta		,657	
Es baidos no skolēnu, vecāku, kolēģu nosodījuma, ja papildus mācību jomas saturam īstenošu arī mediju izglītību		,641	
Mediji mācību procesā nevēlami konkurē ar pedagogu vai pat aizstāj to		,584	
Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā		,577	
Jēdzieni “medijpratība” un “digitālā pratība” ir sinonīmi		,572	
Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi un īsteno to		,551	
Galvenais mediju izglītības uzdevums ir iemācīt atmāskot viltus ziņas		,540	

Mediji negatīvi ietekmē sabiedrību, degradē tradicionālās vērtības, cilvēki ir bezpalīdzīgi		,509	
Medijpratības pilnveide ir ģimenes, nevis skolas uzdevums		,460	
Mediju izglītības īstenošanā lielākā nozīme ir skolotāja zināšanām un prasmēm, ne skolotāja uzskatiem un attieksmei pret mediju izglītību		,443	
Mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un mācību procesu kopumā		,440	
Mediju izglītība nevar tikt integrēta mācību priekšmetos, tai jābūt atsevišķam mācību priekšmetam, ko pasniedz šīs jomas profesionālis		,403	
Lielākai pedagogu daļai trūkst zināšanu, izpratnes, kā mediju izglītību ietvert konkrētā mācību jomā			,692
Tikai daži man zināmie pedagogi veiksmīgi integrē mediju izglītības elementus savā mācību jomā			,629
Pedagogam ir grūti atlasīt konkrētam mācību mērķim atbilstošu informāciju daudzveidīgos medijos			,545
Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi, taču neīsteno to			,472
Lielākā pedagogu daļa neapzinās mediju izglītības nozīmi			,436
Neesmu pārliecināts/a, ka spēju kvalitatīvi īstenot mediju izglītību			,423

Aptaujas drošuma pārbaude pēc tās iekšējās saskaņotības, izmantojot α -Kronbaha koeficientu izskaitļošanu, deva šādus rezultātus: faktoram “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” $\alpha = 0,917$, faktoram “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” $\alpha = 0,887$ un faktoram “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” $\alpha = 0,783$. Tādējādi visas skalas uzrādīja optimālu (pietiekamu) iekšējo saskaņotību ($\alpha > 0,75$).

Faktoram “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” vērtības atrodas diapazonā no 2,44 līdz 5 ballēm. Vidējā skatāmā faktora vērtība ir $4,07 \pm 0,028$, tā ir vislielākā no faktoru vidējām vērtībām. Izlase pēc minētā faktora ir viendabīga, variācijas koeficients ir 12 %. Vismazākā vidējā vērtība ($M = 2,56 \pm 0,045$) un vislielākā variācija (24 %) ir faktoram “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi”.

Faktoru “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” (F1) un “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” (F2) starpā ir vērojama atgriezeniska, vāja, bet statistiski nozīmīga korelācija. Faktoru “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” (F3) starpā ir vērojama tieša, nozīmīga korelācija, kas spēka ziņā ir augstāka par vidējo.

Pirmajā grupā – “**Medijpratība kā rīcībspējas komponente**” – lielākie faktoru svāri ir tādiem apgalvojumiem kā “Mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt zināšanas ar reālo dzīvi”, “Analizējot daudzveidīgus mediju vēstījumus, skolēni attīsta kritisko domāšanu, mācās saskatīt, kā mediji ietekmē kultūru, sabiedrību”, “Mediju izmantošana mācību procesā sekmē skolēnu aktivitāti un līdzatbildību par mācību procesu”, “Mediju jēgpilna izmantošana mācību procesā attīsta skolēnu līdzdalības prasmes demokrātiskā sabiedrībā”, “Medijpratība

rada pārliecību un spēju ietekmēt savu dzīvi un apkārtējo pasauli”. Salīdzinot šos datus ar pāru salīdzinājuma metodes datiem, var saskatīt līdzību – visas izglītības ekspertu grupas (mikro, mezo, makro līmenis) kā vienu no trim nozīmīgākajiem pedagogu uzskatu ietekmētājfaktoriem minēja šo: “Pārliecība par īstenotās mediju izglītības nozīmību skolēnu rīcībspējas stiprināšanā”.

Identificētie dati teorētiski apliecina pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, taču nesakrīt ar respondentu atbildēm pirmajā un otrajā aptaujas apgalvojumu daļā, izvērtējot savu pedagoģisko darbību un konkrētā apgalvojuma aktualitāti un nozīmību izglītībā. Apgalvojums “Protu saskatīt un izskaidrot, kā mediji veido (nevis atspoguļo) realitāti” (apgalvojumu grupa “Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana, K23) tika novērtēts zem vidējā abos kritērijos, taču šajā aptaujas daļā tiek vērtēts kā viens no nozīmīgākajiem. Līdzīga situācija ir ar digitālās līdzdalības kritērijiem. Šāda datu nesakrītība var tikt skaidrota ar pirmās un otrās aptaujas daļas tiešu saistību ar pedagoga personību, īstenoto pedagoģisko praksi, nevis abstraktu kritēriju vērtējumu, kā tas ir šajā aptaujas daļā. Arī intervētais 3. eksperts uzsver šī aspekta nozīmību: “Tālākizglītībā mēs parasti dodam saturu, metodes, taču ne visu to pedagogs prot attiecināt un attiecina uz savu dzīvi. Zinu, ka ir gadījumi, kad pedagogs skolēniem stāsta vienu, bet uz sevi šīs zināšanas neattiecinā, rīkojas pretēji, netic stāstītajam. Šī situācija rodas, jo pedagogs vairāk grib zināt, kā mācīt skolēnu, nevis kā strādāt, pilnveidot sevi. Pedagogi negrib atzīt, ka nezina, ka nesaprot, ka netic.” Eksperta teikto apstiprina šī faktora zemāko slodzi ieguvušais apgalvojums, liecinot, ka pedagogi neuzskata, ka paša medijpratība korelē ar spēju to pilnveidot skolēniem: “Pedagoga medijpratība tiešā veidā ietekmē viņa spēju, prasmi pilnveidot to skolēniem”.

Analizējot šajā grupā zemākās slodzes ieguvušos elementus, identificējams, ka tādi apgalvojumi kā “Medijpratība sekmē cilvēka autonomiju, aktivitāti un atvieglo mērķu sasniegšanu mūsdienu sabiedrībā”, “Mediji ietekmē mūsu uzskatus, vērtības, veido mūs pašus” ir vieni no zemāko slodzi ieguvušajiem apgalvojumiem. Intervijā 3. eksperts uzsver: “Pedagogiem būtu jāizprot, kā mediji mijiedarbojas ar sabiedrību, konstruē realitāti. Daļa pedagogu to neredz, neizprot, neaizdomājas. Pēc pieredzes varu teikt, ka skolās šobrīd ļoti atšķirīgi māca medijpartību, būtiski atšķiras pedagogu zināšanas, prasmes uzskati, kā arī medijpratības līmenis.”

Iegūtie rezultāti ir salīdzināmi ar Latvijas sabiedrības uzskatiem, kas noskaidroti 2021. gadā pētījumā par Latvijas iedzīvotāju medijpratību un mediju satura lietošanas paradumiem (Latvijas Fakti, 2021). Dati liecina, ka uz jautājumu “Cik lielā mērā, Jūsaprāt, mediji un to saturs ietekmē Jūsu uzskatus (viedokli par dažādiem jautājumiem, vērtībām,

notikumiem)?” 5 % respondentu atbild, ka ļoti ietekmē; 37 % – drīzāk ietekmē; 35 % – drīzāk neietekmē; 20 % – nemaz neietekmē (Latvijas Fakti, 2021). Var secināt, ka 55 % respondentu uzskata, ka mediji drīzāk vai nemaz neietekmē viņu uzskatus, kas apliecina neizpratni par to, kā mediji konstruē realitāti, kurā mēs dzīvojam.

Iegūto rezultātu skaidrojumā būtisks ir ceturtais ekspertes viedoklis: “Visa pamatā ir attieksme. Mediju vide pārāk strauji mainās, lai mēs katrā mirklī varētu pārbaudīt pedagogu izpratni par vienu vai otru jautājumu. Lai mācītu medijpratību, pedagogiem ir jāmainās, jāmacās kopā ar bērniem, jākompensē vienam otrs. Tāpat pedagogiem ir jāapzinās, ka par aktuālo ir jārunā tad, kad tas notiek, kad medijos lasītais vai redzētais rada emocijas. Medijpratība un mediju izglītība ir ceļš uz dialogu un civiēcību.”

Otrās grupas “**Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi**” lielākās slodzes ir tādiem apgalvojumiem kā “Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā”, “Ja mācību procesā tiek izmantotas IKT, ar to pietiek, lai attīstītos arī skolēnu medijpratība”, “Skolēns jāpasargā no medijos sastopamajiem pretrunīgajiem viedokļiem un masu kultūras ietekmes”, “Medijpratība ir kārtējā modes lieta, tās nozīme ir pārspīlēta”, “Es baidos no skolēnu, vecāku, kolēģu nosodījuma, ja papildus mācību jomas saturam īstenošu arī mediju izglītību”, “Mediji mācību procesā nevēlami konkurē ar pedagogu vai pat aizstāj to”, “Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā”.

Identificētā grupa liecina par dominējošiem protekcionisma uzskatiem, kā arī apliecina nepilnvērtīgu, mūsdienu situācijai neatbilstošu medijpratības izpratni un motivācijas trūkumu, kas ir būtisks traucēklis mediju izglītības īstenošanā. Būtiski izcelt šīs grupas apgalvojumu “Es baidos no skolēnu, vecāku, kolēģu nosodījuma, ja papildus mācību jomas saturam īstenošu arī mediju izglītību”, kas raksturo pedagogu uzskatus par normām, un, kā liecina dati, pedagogs prognozē negatīvu reakciju uz savu uzvedību. Normatīvo uzskatu detalizētāka analīze tiks atsevišķi sniegta pētījuma aprakstā tālāk. Lai mazinātu identificēto šķēršļu ietekmi, A. Stakle (2011) rosina šādas darbības: skolotāju profesiju standartos ietvert norādes uz medijpratības nozīmi pedagogiskajā darbā; mainīt pedagogu uzskatus, regulāri informējot par būtiskiem pētījumiem, labās prakses piemēriem; īstenot pārveidojošo mācīšanos, radot izmaiņas indivīda nozīmju struktūrās: psiholoģiskajā, pārliecības (uzskatu sistēmas) un uzvedības.

Intervijā 2. eksperts komentē Latvijā esošo situāciju, kas būtiski ietekmē arī pedagogu uzskatus, un rosina fokusēties uz šķēršļiem: “Valstij ir jāformulē, kāds rīcībspējas komponentu kopums ir nepieciešams tās pilsonim, definējot medijpratības lomu tajā. Tad ir jādefinē medijpratības komponentes, tās iestrādājot politikas dokumentos, minot, kādas darbības ir

jāveic, lai tās attīstītu. Viss iepriekš minētais nonāk pie pedagogiem, strukturēti parādot, kā medijpratība ir integrējama mācību saturā. Šobrīd Latvijā nekas no šī nav.”

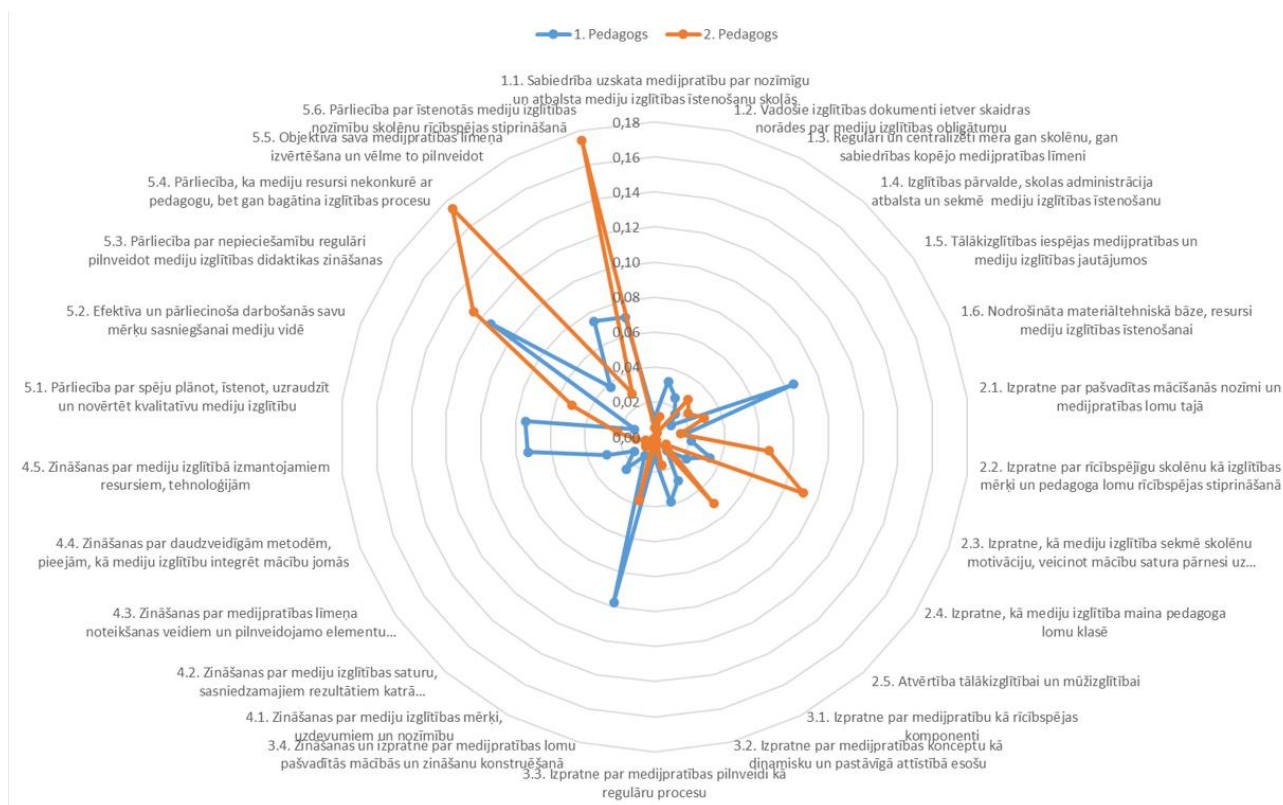
Analizējot zemākās slodzes elementus šajā grupā, svarīgi izcelt uzskatu “Mediju izglītības īstenošanā lielākā nozīme ir skolotāja zināšanām un prasmēm, ne skolotāja uzskatiem un attieksmei pret mediju izglītību”. Iegūtie dati liecina, ka pedagogi apzinās savu uzskatu nozīmību mediju izglītības īstenošanā.

Trešajā grupā “**Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā**” lielākās slodzes ir tādiem apgalvojumiem kā “Lielākai pedagogu daļai trūkst zināšanu, izpratnes, kā mediju izglītību ietvert konkrētā mācību jomā”, “Tikai daži man zināmie pedagogi veiksmīgi integrē mediju izglītības elementus savā mācību jomā”, “Pedagogam ir grūti atlasīt konkrētām mācību mērķim atbilstošu informāciju daudzveidīgos medijos”, “Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi, taču neīsteno to”, “Lielākā pedagogu daļa neapzinās mediju izglītības nozīmi”, “Neesmu pārliecināts/a, ka spēju kvalitatīvi īstenot mediju izglītību”.

Identificēte apgalvojumi atspoguļo pedagogu pašvērtējumu mediju izglītības īstenošanā, ko I. Ajzens (Ajzen, 1991) sauc par uzskatiem par pašefektivitāti. Iegūtie dati liecina, ka lielākajai pedagogu daļai uzskati par pašefektivitāti ir negatīvi – trūkst zināšanu, izpratnes, grūti atlasīt informāciju, trūkst pārliecības par spēju kvalitatīvi īstenot mediju izglītību.

3. eksperta komentārs intervijā: “Lai šo situāciju mainītu, ir jāsāk ar pedagogu pašapziņas celšanu, jārada sajūta, ka pedagogs var īstenot mediju izglītību, ka tā nav nekāda “kosmosa zinātne”. Jāsāk ar piemēriem no Latvijas, lokāliem, pedagogam saprotamiem un svarīgiem tematiem. Tāpat jāmazina pedagoga bailes no skolēniem, kuri dažreiz ir lietpratīgāki digitālo tehnoloģiju lietotāji. Jāievieš pārliecība, ka pedagogs tāpat var radīt interesi, diskutēt, pat, ja dzīvo atšķirīgā mediju vidē. Tā mēs panāksim, ka medijpratību nemāca ar smagu pienākuma sajūtu, bet gan ar pārliecību, ka tā ir nozīmīga skolēnu rīcībspējas stiprināšanā.”

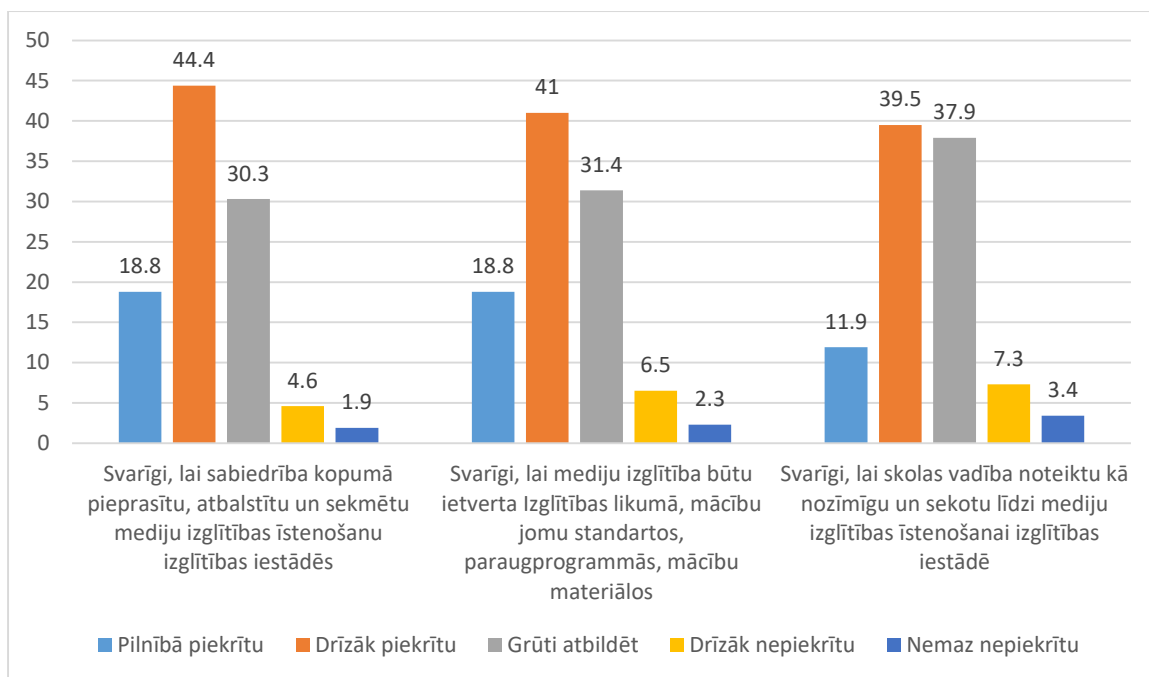
Savukārt pāru salīdzinājuma metodē iegūtie dati apliecina šos rezultātus – respondentu sniegto izvērtējumu summa kā būtiskāko pedagogu uzskatus ietekmējošo faktoru min pedagoga pašefektivitāti (sk. 4.2.2. attēlu). Analizējot pāru salīdzinājuma metodes respondentu grupas “Pedagogi” atbildes, kā viens no būtiskākajiem pedagogu uzskatu ietekmējošajiem faktoriem tiek minēts “Pārliecība, ka mediju resursi nekonkurē ar pedagogu, bet gan bagātina izglītības procesu” (sk. 4.2.3. attēlu), kas ļauj nodrošināt mūsdienīgu pedagoģisko procesu un īstenot pašvadītu mācīšanos.



4.2.3. attēls. Pedagogu atbildes pāru salīdzinājuma metodē

Lai noskaidrotu aspektus, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā ir nozīmīgi analizēt **pedagogu uzskatus par normatīvās vides nozīmi mediju izglītībā**. Pētījuma dati liecina, ka normatīvās vides nozīme ir augsta (4.2.4. attēls).

Iegūtie dati saskan ar pāru salīdzinājuma metodes rezultātā iegūtajiem datiem, kur eksperti salīdzināja šādus apgalvojumus normatīvo uzskatu grupā: sabiedrība uzskata medijpratību par nozīmīgu un atbalsta mediju izglītības īstenošanu skolās; vadošie izglītības dokumenti ietver skaidras norādes par mediju izglītības obligātumu; regulāri un centralizēti mēra gan skolēnu, gan sabiedrības kopējo medijpratības līmeni; izglītības pārvalde, skolas administrācija atbalsta un sekmē mediju izglītības īstenošanu; tālākizglītības iespējas medijpratības un mediju izglītības jautājumos; nodrošināta materiāltehniskā bāze, resursi mediju izglītības īstenošanai. Minētos aspektus kopumā respondenti min kā otru būtiskāko aspektu, kas ietekmē pedagogu uzskatus.

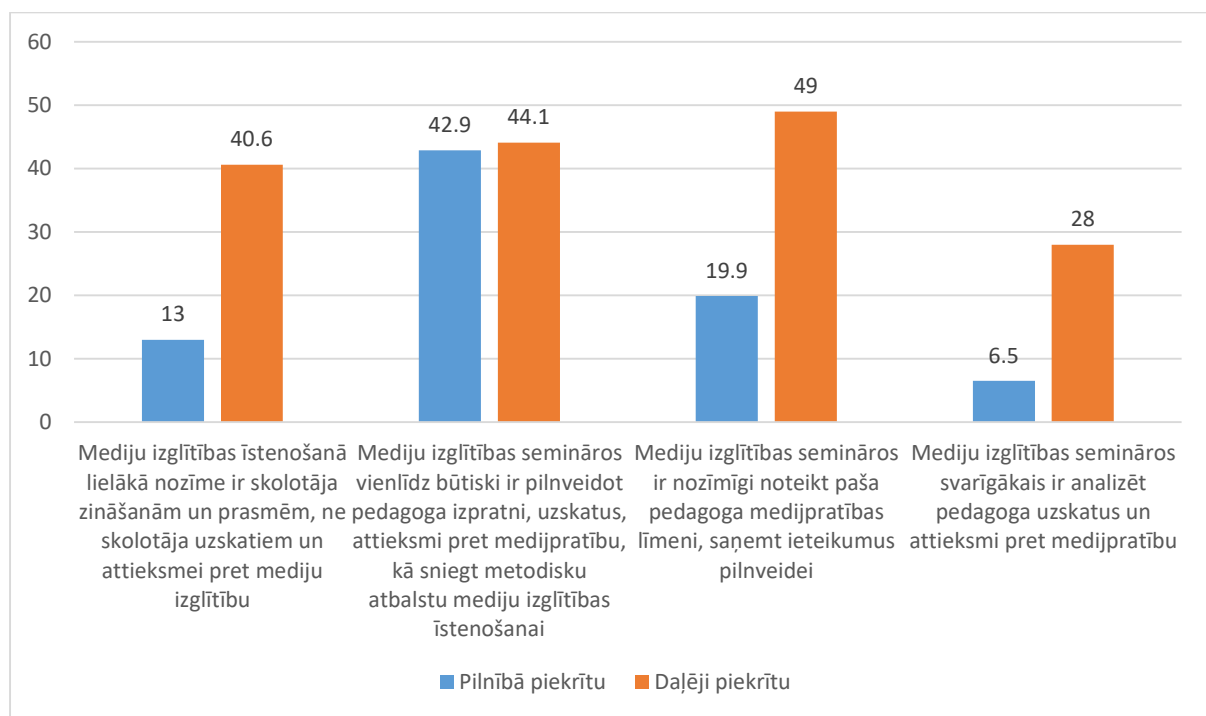


4.2.4. attēls. **Normatīvās vides nozīmes vērtējums (%) (N=305)**

Identificējot nozīmīgāko no šiem aspektiem – sabiedrība uzskata medijpratību par nozīmīgu un atbalsta mediju izglītības īstenošanu skolās, ir nozīmīgi atzīmēt, ka saskaņā ar pētījuma “Latvija. Rīcībplānošanas un rīcībpolitikas ziņojums” ziņojumu “Latvijā ir kopumā augsta apzināšanās (*awareness*) par medijpratības svarīgumu un nozīmi valsts un sabiedrības labklājībā, noturībā un attīstībā” (Baltijas Mediju izcilības centrs, 2021). Taču ekspertu intervijās vairākkārt kā priekšnosacījums mediju izglītības īstenošanai Latvijā tiek uzsvērtā normatīvās vides sakārtošanas nozīme, citējot 2. eksperta teikto: “Mediju izglītībā ir jābūt skaidram pasūtījumam no valsts, jo valsts veido makro līmeni. Medijpratībai jābūt starpdisciplinārai nozarei, katrā ministrijā ir jābūt par medijpratību atbildīgai personai, šīs personas kopā veido valsts līmeņa mediju politiku.” Vienlaikus 2. eksperte uzsver: “Es nepiekrītu viedoklim, ka medijpratībai ir jāklūst par atsevišķu mācību priekšmetu ar pārbaudes darbu. Šī pieeja neveicinātu dziļāku medijpratības izpratni, neļautu fokusēties uz procesu, kļūtu formāla. Pedagogi neizprastu medijpratības nozīmi reālajā dzīvē, mācītu pēc norādījumiem, bez izpratnes un vēlmes izzināt vairāk.” Ekspertes teiktais saskan ar pedagoga aptaujas rezultātiem, apgalvojumam “Mediju izglītība nevar tikt integrēta mācību priekšmetos, tai jābūt atsevišķam mācību priekšmetam, ko pasniedz šīs jomas profesionālis” pedagogi nepiekrīt (zemākais svars faktoru grupā “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi”, skatīt 4.2.5. tabulu).

Aptaujā tika noskaidroti arī pedagogu uzskati par **mediju tālākizglītības mērķi un saturu**. Kā nozīmīgus tālākizglītības elementus respondenti min pedagoga medijpratības līmeņa noteikšanu, izpratnes un uzskatu pilnveidi. Par būtiskāko no trim faktoriem tiek

uzskatīts “Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai” – 42,9 % respondentu tam pilnīgi piekrīt un 44,1 % tam daļēji piekrīt. Tātad lielākā respondentu daļa uzskata, ka abi aspekti ir būtiski – gan izpratne, uzskati, attieksme, gan zināšanas un prasmes, kā īstenot mediju izglītību. Savukārt, vērtējot apgalvojumu “Mediju izglītības īstenošanā lielākā nozīme ir skolotāja zināšanām un prasmēm, ne skolotāja uzskatiem un attieksmei pret mediju izglītību” un izvērtējot, vai iepriekš minētajā apgalvojumā iekļautais aspekts – prasmes/zināšanas par mediju izglītības īstenošanu – ir svarīgāks, 13 % pedagogu pilnīgi piekrīt tam un 40,6 % daļēji piekrīt (kopā piekrīt – 53,6 %), ka mediju izglītības īstenošanā tomēr lielāka nozīme ir zināšanām un prasmēm, ne skolotāja uzskatiem un attieksmei pret mediju izglītību (4.2.5. att.).



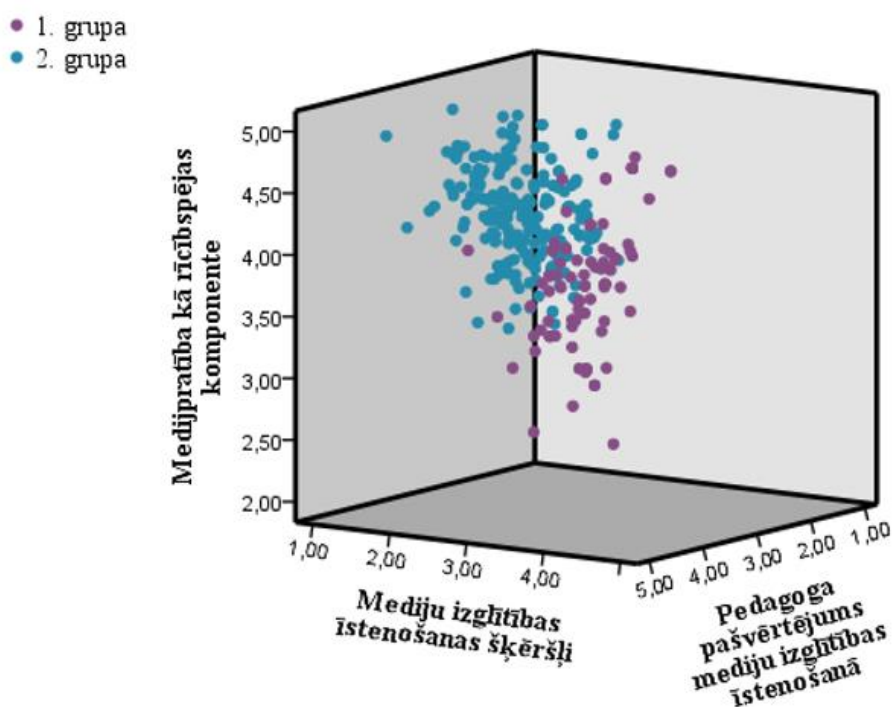
4.2.5. attēls. Uzskatu kā nozīmīgas vai nenozīmīgas profesionālās kompetences elementa vērtējums (%), apkopotas atbildes “Pilnībā piekrītu” un “Daļēji piekrītu” (N=305)

Jautājums par pedagogu tālākizglītību tika ietverts arī ekspertu intervijās. Iegūtie dati apliecina aptaujā iegūtos datus, uzsverot kritērija “Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai” (aptaujā pilnībā piekrīt 42,9 % respondentu) nozīmību. 1. eksperts izceļ metodiskā atbalsta nozīmi: “Jāpārlicinās, vai pedagogi zina un prot atrast noderīgus materiālus medijpratības pilnveidei. Tāpat jānoskaidro, kādus šķēršļus pedagogi savā mācību jomā saskata mediju izglītības īstenošanā, vai pedagogs savos uzskatos ir noturīgs

vai haotisks.” Būtiski uzsvērt, ka jaunu medijpratības materiālu izstrāde noteikta arī NEPLP: “Jāizvērtē iespēja sagatavot mācību materiālus, grāmatu par medijpratību latviešu valodā. Medijpratības tīkla veidošanā aktīvi jāiesaista nevalstiskās organizācijas, universitātes un augstskolas, kurām ir nozīmīga loma Latvijas medijpratības veicināšanā, izstrādājot un aprobējot materiālus un mācību programmas medijpratības jomā” (NEPLP, 2023).

Pētījumā iegūtie dati atklāja būtiskākās likumsakarības un aspektus, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, tāpēc nākamajā pētījuma posmā tika veikta divpakāpju klasteru analīze – statistikas klasifikācijas paņēmiens, kurā indikatoru vai punktu kopums ar līdzīgām īpašībām tiek sagrupēts klasteros, veidojot jēgpilnas struktūras. Klasteru analīze tiek izmantota, lai atklātu slēptas datu struktūras vai attiecības (Zariņa, 2021). Divu faktoru klasteru analīzes metodi izmanto, lai noskaidrotu datu kopuma dabisko sadalījumu klasteros.

Klasteru analīzes rezultāti parādīja, ka faktori, kam piemīt lielākā diskriminantes spēja grupu dalījumā, ir “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” ar augstu vai zemu korelāciju ar indikatoru “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” (4.2.6. att.).



4.2.6. attēls. Respondentu sadalījums klasteros (N=305)

Saskaņā ar pētījuma rezultātiem, var izšķirt divus pedagogu klasterus.

Lai atspoguļotu abu klasteru izveides procesu, pētījuma datu grafiskajā attēlojumā tiek izmantots lēmumu koks (sk. 3., 4. pielikumu). Lēmumu koks ir prognozējošs modelis, kura pamatā ir sazarotas Būla testu sērijas. Lēmumu koks uzskatāmi parāda, kuri faktori un indikatori ir svarīgāki. Jo lēmumu koka iekšējais mezgls tuvāks koka saknei, jo svarīgāks tas ir (Baizyldayeva, Uskenbayeva & Amanzholova, 2013; Polaka & Borisovs, 2010).

Balstoties uz faktoru kvantitatīvajām vērtībām, tika veidoti lēmumu koki un formulēti noteikumi, kas ļauj prognozēt respondentu iekļaušanu definētajās klasteru grupās:

- ja “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” $\leq 2,77$, tad ar varbūtību 96 % respondentu ir iekļaujami otrajā no izdalītajiem klasteriem, tas ir, tie ir uzskatāmi par konstruktīvistiem;
- ja “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” $> 2,77$ un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” $\leq 2,93$, tad otrajā klasterī iekļaušanas varbūtība ir 60 %, bet pirmajā 40 %;
- ja “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” $> 2,77$, “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” $\leq 2,96$ un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” $> 2,93$, iekļaušanas varbūtība pirmajā klasterī ir 68,8 %;
- ja “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” $> 2,96$, “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” $> 2,93$ un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” $\leq 4,25$, iekļaušanas varbūtība pirmajā klasterī ir 100 %.

No visiem 48 indikatoriem lielākā diskriminantes spēja piemīt šiem apgalvojumiem:

- “Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā”;
- “Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā”;
- “Mediji mācību procesā nevēlami konkurē ar pedagogu vai pat aizstāj to”.

Noteikumi, kas ļauj prognozēt respondentu iekļaušanu izdalītajās klasteru grupās, balstoties uz indikatoru kvantitatīvajām vērtībām:

- ja “Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā” vērtība ir 1 vai 2, tad varbūtība būt iekļautiem otrajā klasterī ir 94,1 %;
- ja “Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā” vērtības ir no 3 līdz 5 un “Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā” arī ir no 3 līdz 5, tad iekļaušanas varbūtība pirmajā klasterī ir 94,5 %;

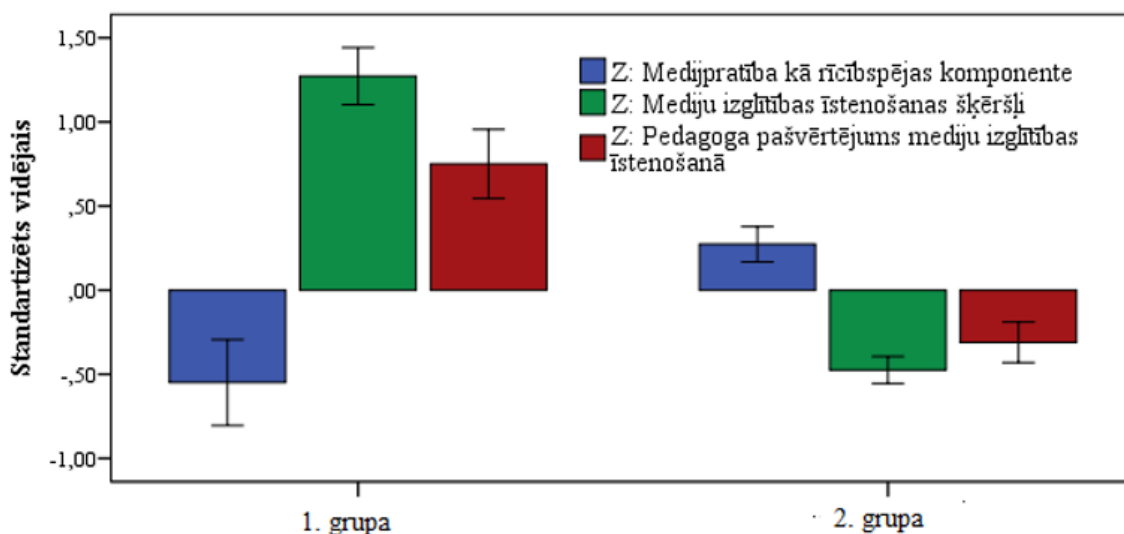
- ja “Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā” vērtība ir no 3 līdz 5 un “Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā” ir 1 vai 2, un turklāt “Mediji mācību procesā nevēlami konkurē ar pedagogu vai pat aizstāj to” vērtība ir 1 vai 2, tad varbūtība būt iekļautiem otrajā klasterī ir 95,8 %.

Datu analīzes rezultātā izveidotos lēmumu kokus sk. 4., 5. pielikumā.

Pirmā klastera respondentiem indikators “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” ir zemāks nekā vidēji kopumā. Šim klasterim pieder 31,1 % pedagogu. Otrā klastera respondentiem indikators “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” ir augstāks nekā vidēji kopā, un tam pieder 68,9 % pedagogu. Turpmāk tekstā grupas tiek sauktas 1. grupa (31,1 % pedagogu) un 2. grupa (68,9 % pedagogu).

Pirmais klasteris ietver 95 respondentus (31,1 %). Šajā grupā indikators “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” variē diapazonā no 2,44 līdz 5 attiecībā pret vidējo vērtību 3,8 un pusei respondentu nepārsniedz 3,78, kas ir zemāk nekā vidēji kopā. Indikators “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” vidējā vērtība ir 3,46, un tas ir augstāk nekā vidēji kopā. Indikators “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” vidējā vērtība ir 3,64, un tas ir augstāks nekā vidēji kopā. Dotā klastera indikatoru starpā ir vērojamas statistiski nozīmīgas un ciešas korelācijas ar korelācijas koeficientu no 0,661 līdz 0,779.

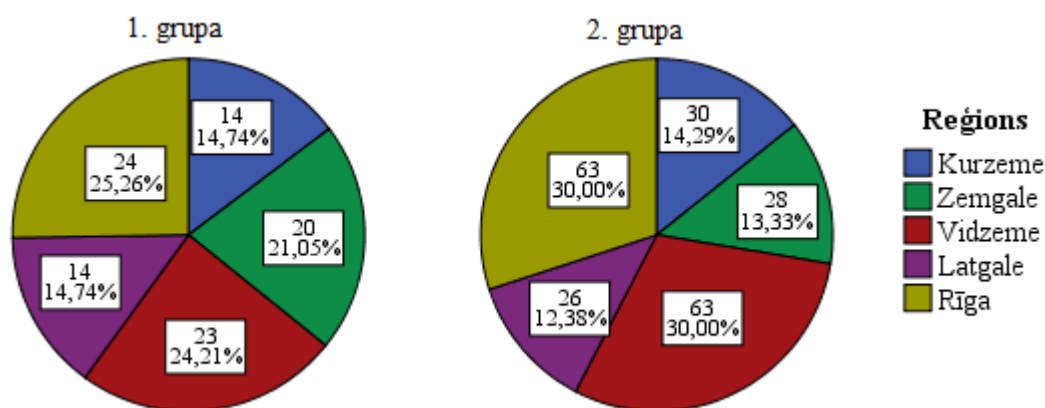
Otrajā grupā ir 210 respondenti (68,9 %). Dotā klastera respondentiem indikators “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” ir augstāks nekā vidēji kopā – vērtības diapazonā no 3,22 līdz 5. Vidējā vērtība ir 4,19, un vidēji šajā klasterī vērtības atšķiras no vidējā par 0,37. Dotā klastera respondentiem indikators “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” variē diapazonā no 1 līdz 3,18 attiecībā pret vidējo vērtību 2,09. Tas ir zemāk nekā vidēji kopā. Indikators “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” vidējā vērtība ir 2,98, tas ir zemāk nekā vidēji kopā. Dotā klastera respondentiem starp indikatoriem “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” un “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” ir vērojama vāja korelācija ($r = -0,227$, $p = 0,001$). Starp “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” korelācija nav statistiski nozīmīga ($r = 0,103$, $p = 0,135$). Indikatoru “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” starpā ir vērojama tieša, nozīmīga, taču ļoti vāja korelācija ($r = 0,157$, $p = 0,023$).



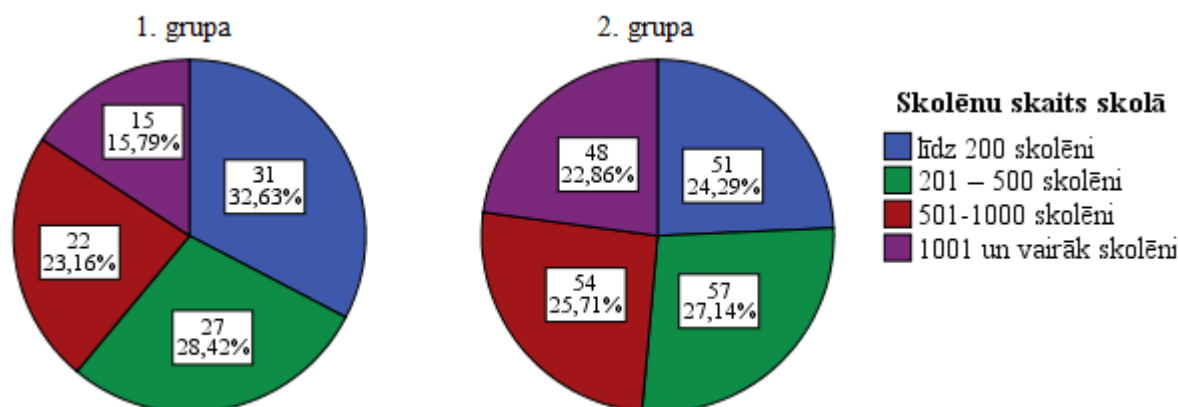
4.2.7. attēls. Izveidoto klasteru indikatoru, kas atspoguļo respondentu uzskatus par mediju izglītību un medijpratību, standartizētās vidējās vērtības (N=305)

4.2.7. attēlā redzamas būtiskas atšķirības starp abām grupām – 1. grupa zem vidējā uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti, taču daudz vairāk fokusējas uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem. Iegūtie dati šai grupai uzrāda augstāku pedagoģu pašvērtējumu mediju izglītības īstenošanā. 2. grupai rādītāji ir pretēji – lielāka izpratne par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, taču zemāks pašvērtējums un mazāks fokuss uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem.

Lai noskaidrotu, kāda ir sociāli demogrāfisko rādītāju ietekme uz klasteriem, tiks raksturoti katra klastera pedagoģu sociāldemogrāfiskie parametri. Analizējot iegūtos datus, ir secināms, ka daži aspekti, piemēram, dzīves un darba vieta, skolas lielums pēc skolēnu skaita būtiski neatšķiras un neietekmē sadalījumu klasteros (χ^2 test, $p = 0,309$; 4.2.8. un 4.2.9. att.).



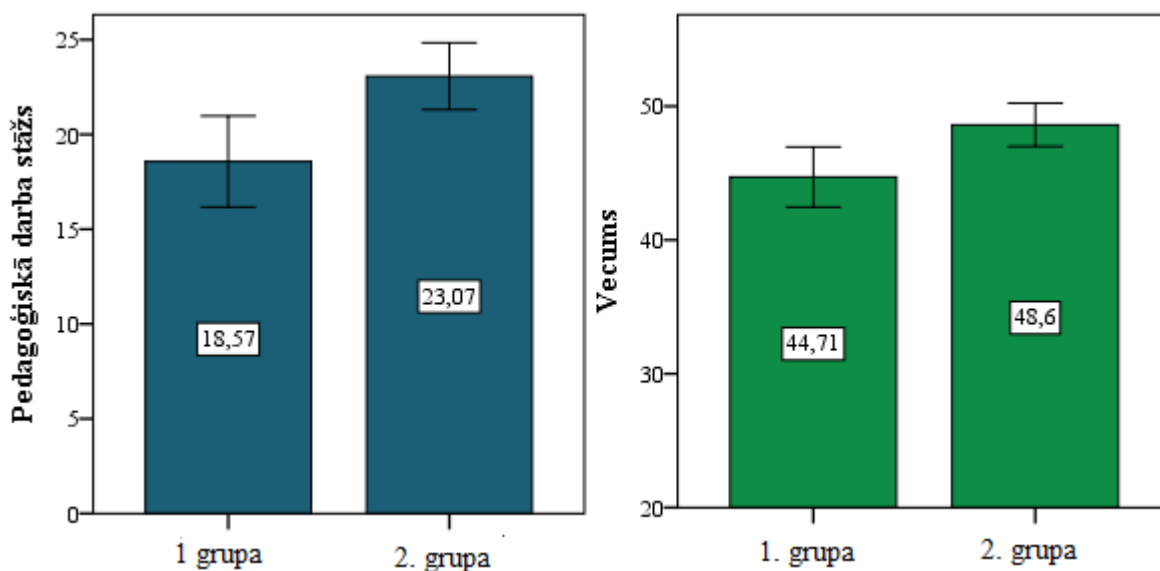
4.2.8. attēls. Izdalīto klasteru respondentu reģionāls sadalījums (N=305)



4.2.9. attēls. **Izdalīto klasteru respondentu sadalījums pēc dažāda lieluma skolām**
(N=305)

2. klasterī 48 respondenti (22,86 %) strādā skolās, kurās ir 1001 un vairāk skolēnu, savukārt 1. grupā skolās ar šādu skolēnu skaitu strādā tikai 15 respondenti (15,79 %), tomēr nosauktās atšķirības nav statistiski nozīmīgas (χ^2 test, $p = 0,332$).

Abi klasteri ir viendabīgi arī respondentu vecuma un pedagoģiskā darba stāža ziņā (4.2.10. att.). Variācijas koeficients – 24,7 % un 24,4 %. 1. grupas respondenti vidēji ir jaunāki, tādejādi tiem ir arī mazāks pedagoģiskās darbības stāžs.



4.2.10. attēls. **Klasteru respondentu vidējais vecums un vidējais pedagoģiskās darbības stāžs** (N=305)

Arī skatot respondentu vecuma un pedagoģiskā darba stāža korelācijas ar indikatoru “Medijpratība kā rīcībspējas komponente”, secināms, ka šī indikatora vērtējumi nav atkarīgi ne no vecuma, ne no darba stāža. Starp “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” un vecumu, kā

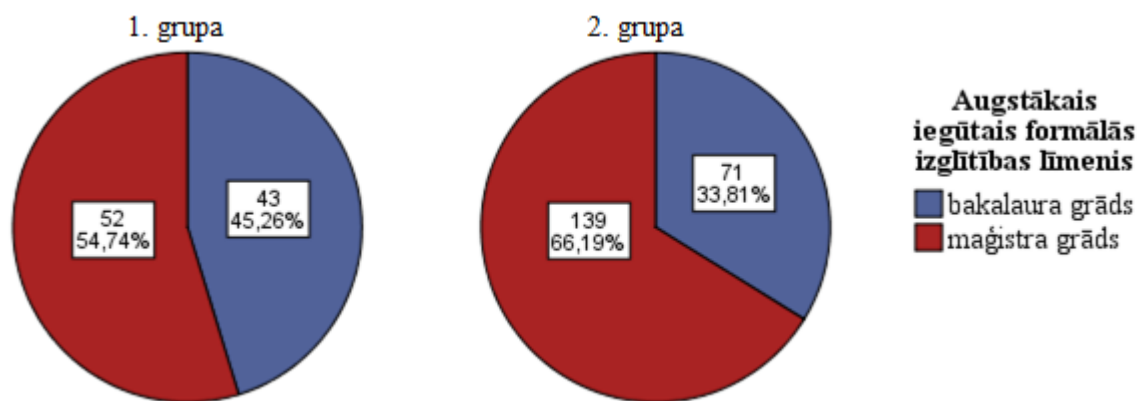
arī starp “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” un vecumu un atbilstoši arī pedagoģiskā darba stāžu ir vērojamas vājas korelācijas (4.2.6. tab.).

4.2.6. tab. **Vecuma, pedagoģiskā stāža un respondentu attieksmi pret mediju izglītību atspoguļojošo faktoru korelācijas koeficienti (N=305)**

Indikators	Pedagoģiskā darba stāžs	Vecums
Medijpratība kā rīcībspējas komponente	-,002	,011
Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi	-,196**	-,163**
Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā	-,213**	-,208**

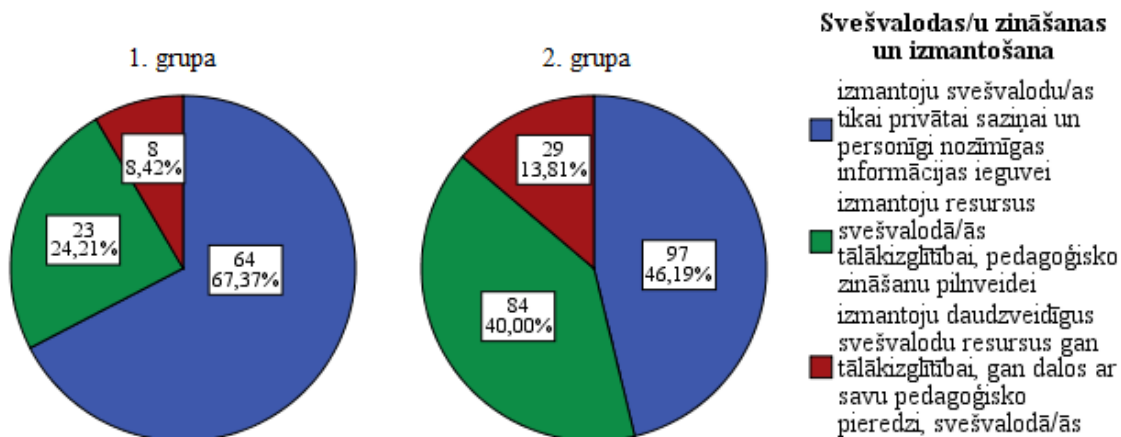
Vērtējot datus pēc respondentu dzimuma, tikai indikatora “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” vidējā vērtība vīriešiem ir $M = 2,94 \pm 0,141$, bet sievietēm minētais rādītājs ir zemāks $M = 2,49 \pm 0,046$ un, atbilstoši Stjudenta kritērijam neatkarīgām izlasēm, šīs atšķirības ir statistiski nozīmīgas ($p < 0,001$). Pārējos indikatorus respondentu dzimums nozīmīgi neietekmē.

Identificēts, ka atšķirības novērojamas klasteru grupu pārstāvju iegūtajā izglītības pakāpē (4.2.11. att.) – 2. klastera pārstāvjiem ir augstāks izglītības līmenis. Viņu vidū ir 139 respondenti ar maģistra grādu (66,19%), savukārt 1. klasterī ar šādu izglītības līmeni ir 52 cilvēki (54,74%). Nosauktās atšķirības ir statistiski nozīmīgas (χ^2 test, $p = 0,038$).



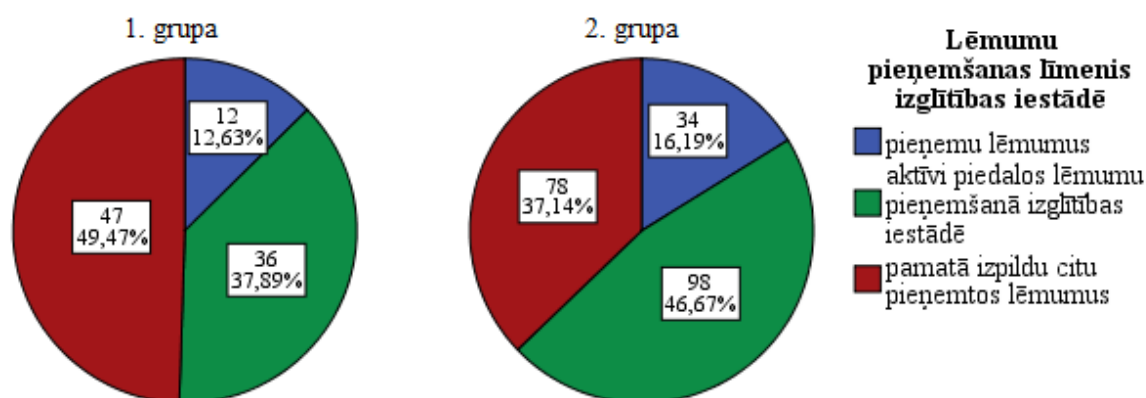
4.2.11. attēls. **Klasteru sadalījums pēc izglītības pakāpēm (N=305)**

Atšķirības klasteros novērojamas arī svešvalodu prasmē. 2. grupas respondenti labāk prot un aktīvāk izmanto svešvalodas. Viņu vidū 84 respondenti (40%) izmanto resursus svešvalodā/-ās tālākizglītībai, pedagoģisko zināšanu pilnveidei, savukārt 1. grupā tādi ir tikai 23 respondenti (24,21%). Atšķirības klasteros pēc minētās pazīmes ir statistiski nozīmīgas (χ^2 test, $p = 0,003$; 4.2.12. att.).



4.2.12. attēls. Klasteru sadalījums pēc svešvalodas/-u prasmes un izmantošanas (N=305)

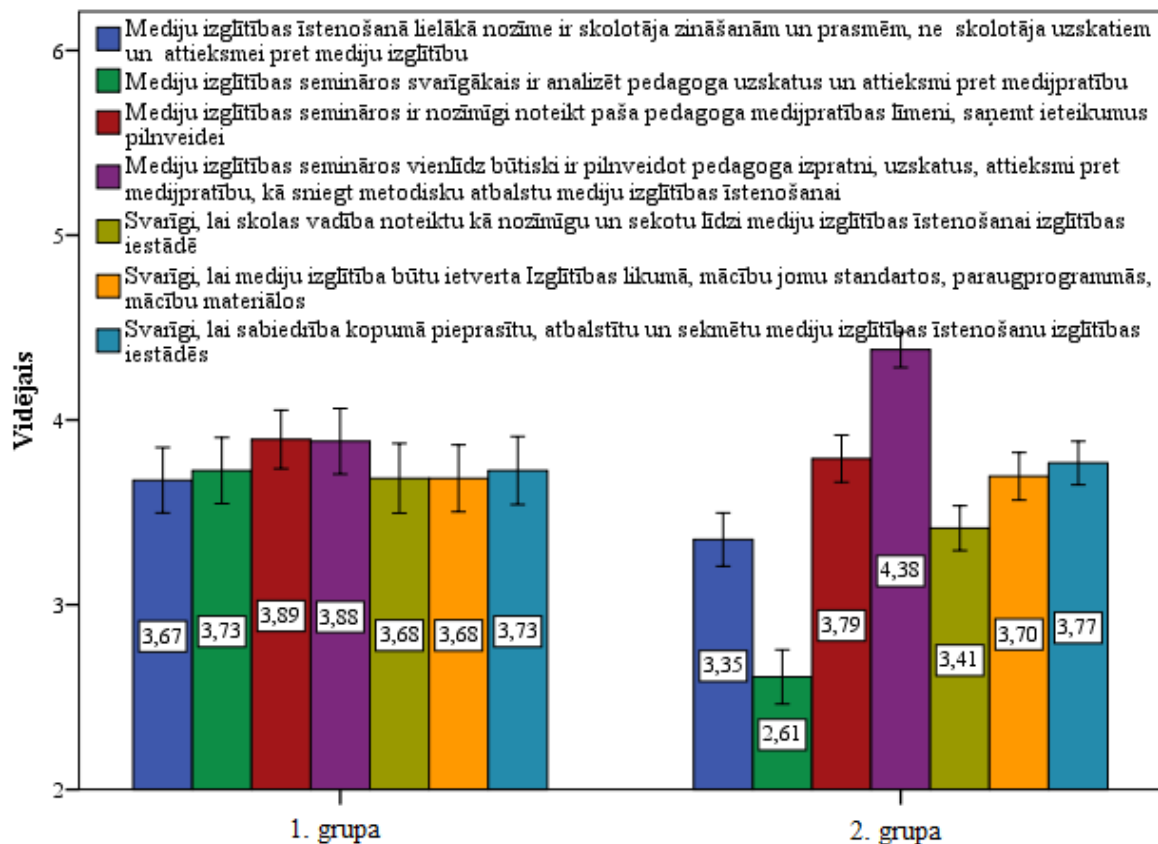
Arī lēmumu pieņemšanas līmenis izglītības iestādē nozīmīgi ietekmē respondentu sadalījumu klasteros (χ^2 test, $p = 0,039$; 4.6.13. att.). 1. grupā 47 respondenti (49,47 %) ir tie, kuri pamatā izpilda citu pieņemtos lēmumus, 2. grupā šai kategorijai pieder 78 cilvēki (37,14 %), savukārt 62,86 % lēmumus pieņem vai ir aktīvi lēmumu pieņemšanas procesā, kas ir par 12,34 % vairāk nekā 1. klasterī.



4.2.13. attēls. Klasteru sadalījums pēc lēmumu pieņemšanas līmeņa izglītības iestādē (N=305)

Iegūtie pētījuma dati ļauj analizēt arī abu klasteru pārstāvju uzskatus par pedagoga tālākizglītības mērķi un saturu, secinot, ka apgalvojumu “Mediju izglītības semināros svarīgākais ir analizēt pedagoga uzskatus un attieksmi pret medijpratību” 2. klastera pārstāvji vērtē zemāk nekā 1. klastera pārstāvji, bet “Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai” tieši pretēji – 2. grupa vērtē augstāk nekā 1. grupa (4.2.14. att.). Identificētie dati apliecina 2. klastera pārstāvju izpratni par minēto aspektu mijiedarbību un nozīmi pedagoga profesionālās kompetences veidošanā, kā arī liecina, ka viņu

uzskati un attieksme pret medijpratību ka rīcībspējas komponenti nav šķērslis mediju izglītības īstenošanā. 1. klasteru grupa ar sniegto atbildi netieši norāda uz pastāvošo problēmu uzskatos un attieksmē, kas varētu tikt mainīta mediju izglītības semināros.



4.2.14. attēls. **Faktoru, kas atspoguļo respondentu uzskatus par tālākizglītību un normatīvās vides nozīmi, vidējās vērtības (N=305)**

Atbilstoši t-testa kritērijam pelēki iekrāsotās atšķirības ir statistiski nozīmīgas (4.2.7. tab.). Pirmā klastera pedagogi piešķir lielāku nozīmi apgalvojumiem par tālākizglītību kā “Mediju izglītības semināros ir nozīmīgi noteikt paša pedagoga medijpratības līmeni, saņemt ieteikumus pilnveidei”, “Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai”. Kā atšķirīgāk vērtētais ir apgalvojums “Mediju izglītības semināros svarīgākais ir analizēt pedagoga uzskatus un attieksmi pret medijpratību”, kas 2. klasterī vērtēts kā mazāk svarīgais. Savukārt kā svarīgākais tiek vērtēts arī 1. klasterī kā otrais svarīgākais minētais “Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai”. Šie rezultāti ļauj secināt, ka 1. klastera pārstāvji izjūt vajadzību pēc motivācijas, pārliecināšanas, uzskatu un attieksmes pilnveides, savukārt 2. klastera pārstāvji lielākā mērā ir gatavi mediju

izglītības īstenošanai un vēlas saņemt praktisku atbalstu mediju izglītības īstenošanā, tāpēc uzskatu nozīmi vērtē zemāk.

Pirmā klastera pārstāvjiem būtiskāk nekā otrā klastera pārstāvjiem ir, lai skolas vadība noteiktu kā nozīmīgu un sekotu līdzī mediju izglītības īstenošanai izglītības iestādē. Dati liecina, ka abām grupām nozīmīgi ir tas, lai mediju izglītība būtu ietverta Izglītības likumā, mācību jomu standartos, paraugprogrammās, mācību materiālos, kā arī sabiedrības atbalsts mediju izglītības īstenošanai izglītības iestādēs, apliecinot uzskatu par normām nozīmi abos klasteros.

4.2.7. tab. **Testa kritērija rezultāti, salīdzinot rādītāju vidējās vērtības, kas parāda izvēlēto klasteru respondentu attieksmi pret normatīvās vides nozīmi un mediju izglītības saturu (N=305)**

Apgalvojums	t-test for Equality of Means
	Sig. (2-tailed)
Mediju izglītības īstenošanā lielākā nozīme ir skolotāja zināšanām un prasmēm, ne skolotāja uzskatiem un attieksmei pret mediju izglītību	,010
Mediju izglītības semināros svarīgākais ir analizēt pedagoga uzskatus un attieksmi pret medijpratību	,000
Mediju izglītības semināros ir nozīmīgi noteikt paša pedagoga medijpratības līmeni, saņemt ieteikumus pilnveidei	,346
Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai	,000
Svarīgi, lai skolas vadība noteiktu kā nozīmīgu un sekotu līdzī mediju izglītības īstenošanai izglītības iestādē	,016
Svarīgi, lai mediju izglītība būtu ietverta Izglītības likumā, mācību jomu standartos, paraugprogrammās, mācību materiālos	,924
Svarīgi, lai sabiedrība kopumā pieprasītu, atbalstītu un sekmētu mediju izglītības īstenošanu izglītības iestādēs	,711

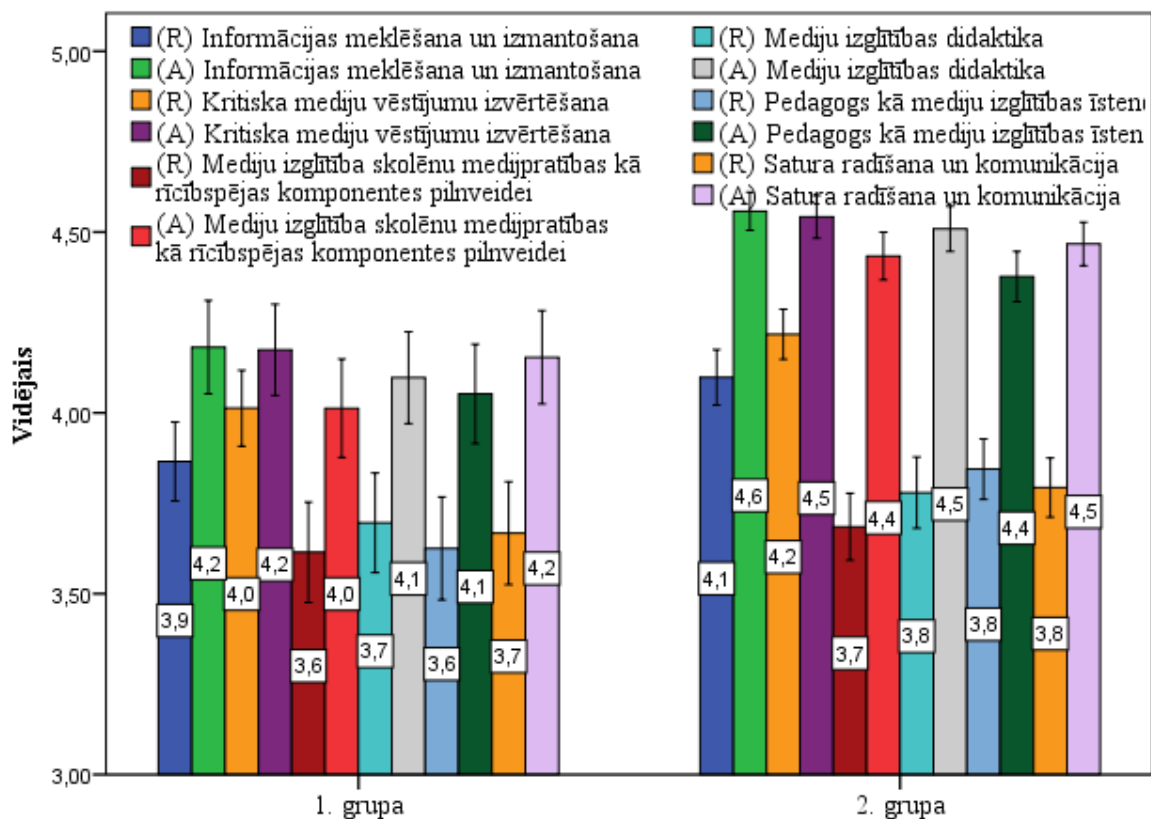
Analizējot klasteru pārstāvju atbildes pēc aptaujā ietvertajām medijpratības grupām: informācijas meklēšana un izmantošana, kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana, mediju izglītība un satura radīšana un komunikācija, 1. klastera pārstāvji uzrāda zemākus rādītājus gan skalā “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai”, gan skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā” (4.2.15. att.). Tādējādi var secināt, ka šī klastera pārstāvji mazāk apzinās mediju izglītības aktualitāti un nozīmību, kas ietekmē arī pedagoģisko praksi, nekā 2. klastera pārstāvji. Abos klasteros ir vērojamas tiešas statistiski nozīmīgas korelācijas starp “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai” vērtējumu un “Aktualitāte un nozīmība izglītībā” vērtējumu visos kompetenču veidos.

4.2.8. tabulā un 4.2.15. attēlā ir parādīts rādītāju vidējo vērtību salīdzinājums, kas atspoguļo 1. un 2. klasteru respondentu kompetenču līmeni. 2. klastera respondenti demonstrē augstāku līmeni visos apgalvojumos. Vērtējot skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā” (A), visas kompetences atšķiras statistiski nozīmīgi, par ko liecina t-testa statistiskās nozīmīguma līmeņa vērtība, kas ir mazāka par 0,01. Vērtējot skalā “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai” (R), nav statistiski nozīmīgu atšķirību tādās kompetencēs kā: Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei; Mediju izglītības didaktika; Satura radīšana un komunikācija. Nozīmīgi akcentēt, ka klasteru pārstāvju atbildes nozīmīgi atšķiras apgalvojumu grupā “Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei”, kas apliecina jau iepriekš secināto par klastera pārstāvju uzskatu atšķirību par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

4.2.8. tab. **Neatkarīgo paraugu testa kritērija rezultāti, salīdzinot respondentu kompetenču līmeņa rādītāju vidējās vērtības klasteros (N=305)**

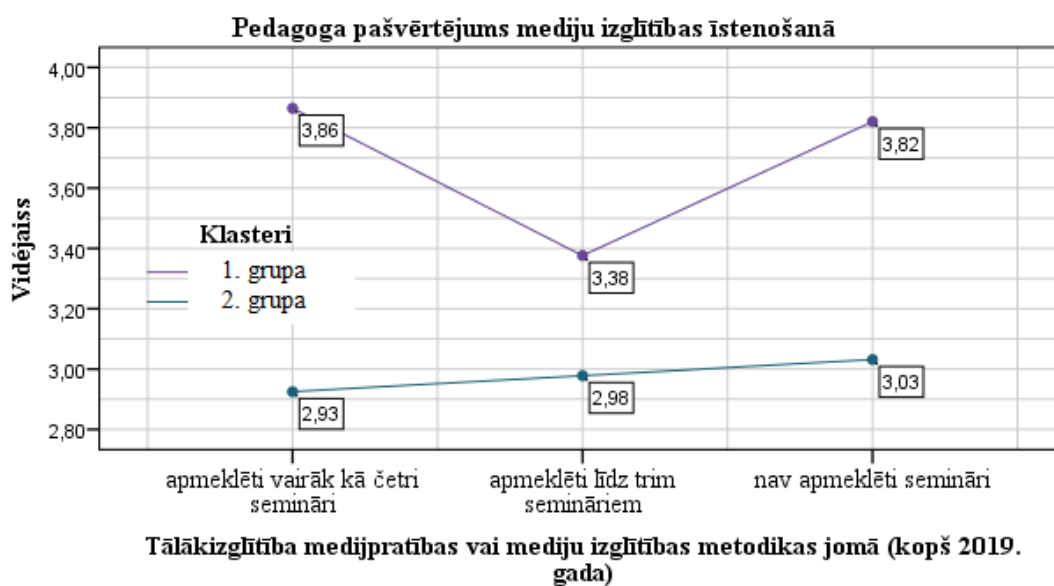
Kompetenču grupa	t-test for Equality of Means		
	t	df	Sig.
(R) Informācijas meklēšana un izmantošana	-3,422	303	,001
(R) Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana	-3,253	302	,001
(R) Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei	-,878	303	,380
(R) Mediju izglītības didaktika	-,959	303	,338
(R) Pedagoģis kā mediju izglītības īstenotājs	-2,803	303	,005
(R) Satura radīšana un komunikācija	-1,640	303	,102

	t-test for Equality of Means		
	t	df	Sig.
(A) Informācijas meklēšana un izmantošana	-6,416	303	,000
(A) Kritiska mediju vēstījumu izvērtēšana	-6,013	303	,000
(A) Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei	-6,243	303	,000
(A) Mediju izglītības didaktika	-6,500	303	,000
(A) Pedagoģis kā mediju izglītības īstenotājs	-4,673	303	,000
(A) Satura radīšana un komunikācija	-5,026	303	,000



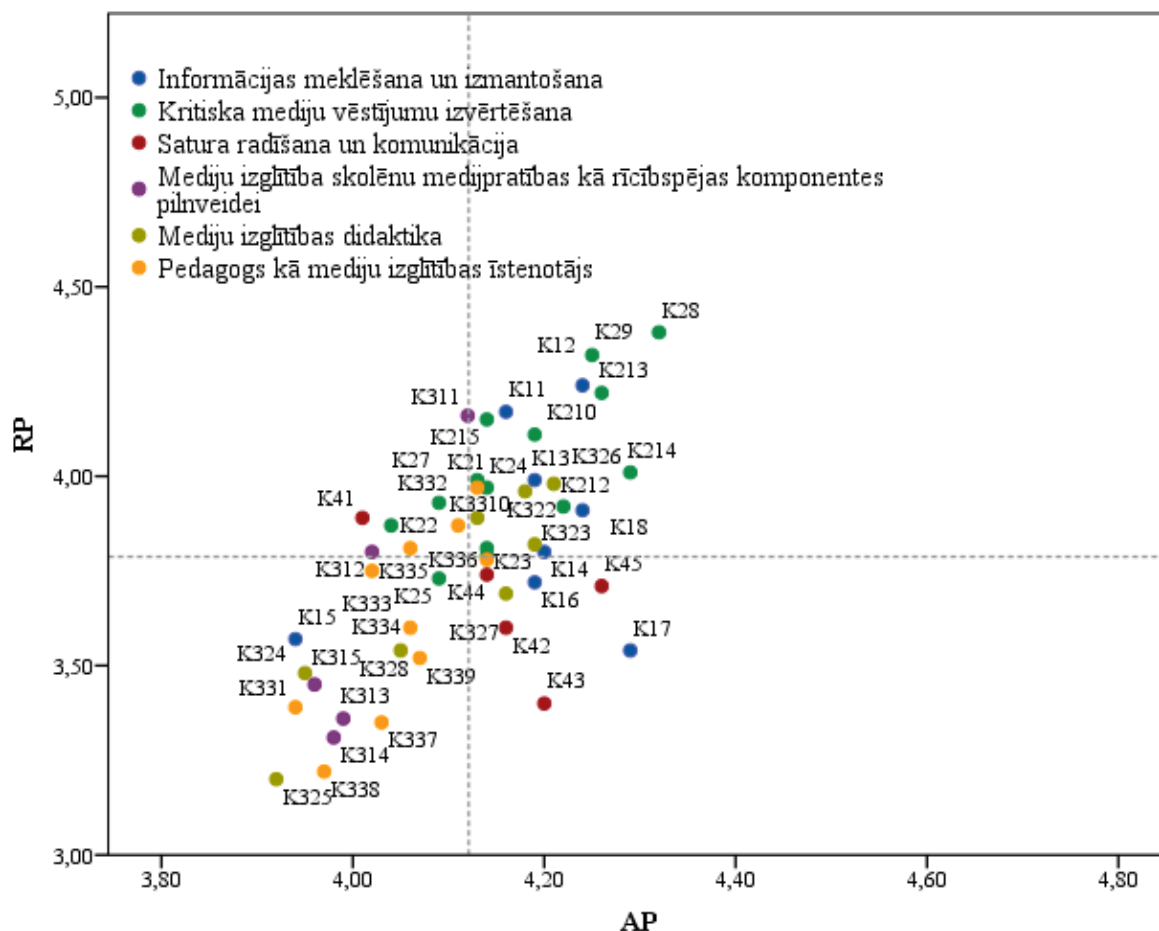
4.2.15. attēls. **Vērtējumi dimensijās *Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai un Aktualitāte un nozīmība izglītībā*, vidējās vērtības (N=305)**

Analizējot pētījuma datus par tālākizglītības nozīmi pedagoģu pašvērtējumā, ir secināms, ka 1. klastera pārstāvjiem kopumā ir augstāks pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā un tas nav atkarīgs no apmeklēto semināru skaita (4.2.16. att.).



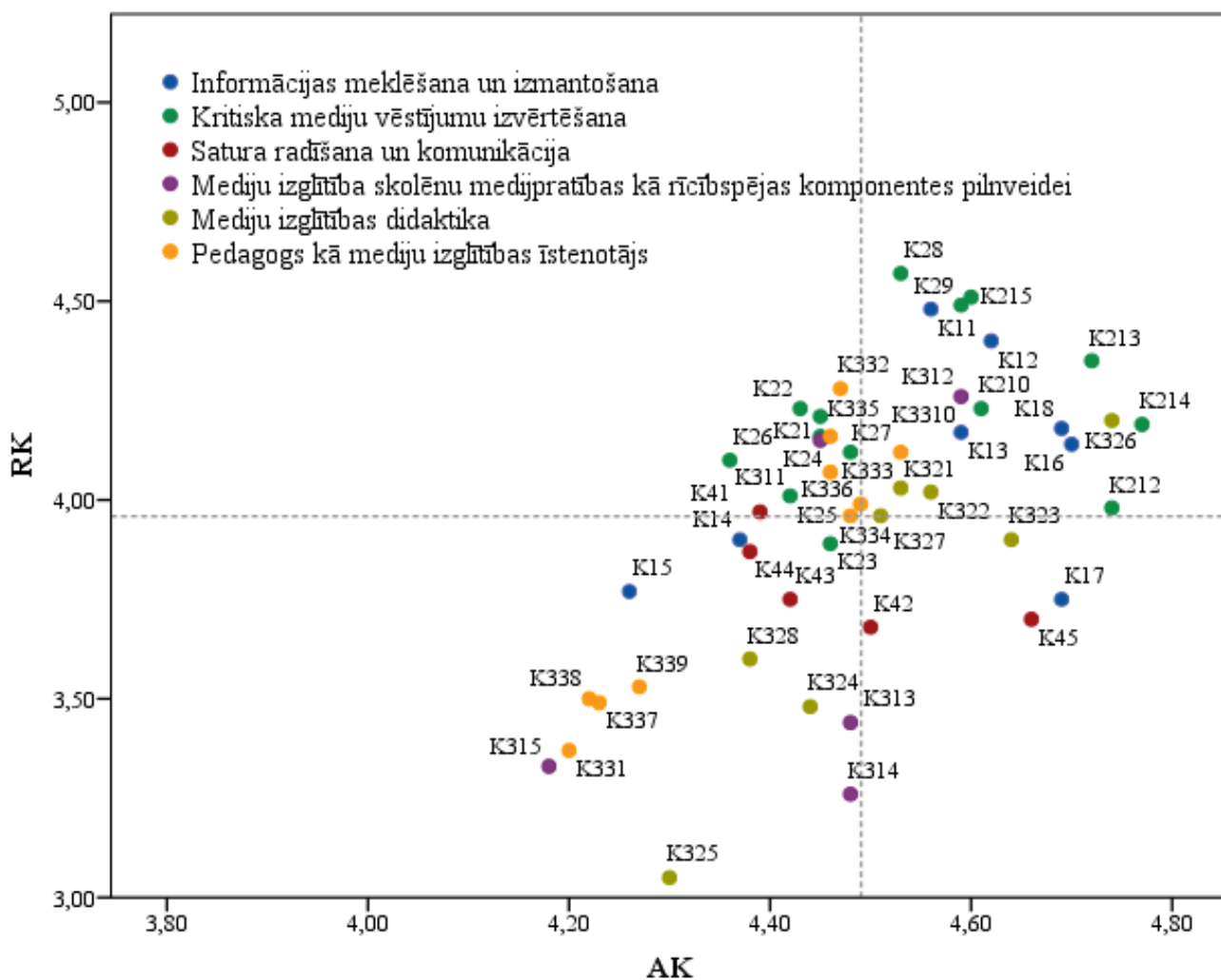
4.2.16. attēls. **Pedagoģu pašvērtējuma mediju izglītības īstenošanā vidējās vērtības atkarībā no rādītāja *Tālākizglītība medijpratības vai mediju izglītības metodikas jomā* (N=305)**

Kā noslēdzošā datu kopa ir ietverta analīze, kādi medijpratības elementi ir raksturīgi un nozīmīgi katra klastera pārstāvjiem (4.2.17. un 4.2.18. att.).



4.2.17.att. Pirmā klastera pārstāvju apgalvojumu sadalījums *Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai (RP) un Aktualitāte un nozīmība izglītībā (AP) savstarpējā korelācijā (N=305)*

Salīdzinot iegūtos datus, kas detalizēti aprakstīti iepriekš, ir identificējamas nozīmīgas atšķirības klasteru pārstāvju kompetenču sadalījumā – 2. klastera pārstāvji uzrāda nozīmīgi augstāku vērtējumu gan atbilstībā pedagoģiskajai darbībai, gan izvērtējot doto kompetenču aktualitāti un nozīmību izglītībā.



4.2.18. attēls. Otrās klasteru grupas pārstāvju apgalvojumu sadalījums *Atbilstība personīgajai pedagogiskajai darbībai (RK) un Aktualitāte un nozīmība izglītībā (AK) savstarpējā korelācijā (N=305)*

Iegūtie dati apliecina 2. klastera pārstāvju uzskatus par medijpratību kā rīcības spējas komponenti, kā arī liecina par augstāku gatavību mediju izglītības īstenošanā.

4.3.DISKUSIJA

Promocijas darba autores izstrādātās metodes datu vākšanai ļāva iegūt plašus un nozīmīgus datus par pedagogu uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Izstrādātais instruments ir izmantojams arī turpmākos pētījumos, analizējot pedagogu uzskatu maiņu dažādu aspektu ietekmē.

Atbildot uz pētījuma jautājumiem, ir iegūti rezultāti, kuru apspriešana tiek izvirzīta diskusijai. Diskusijas fokusā ir jautājums, kā pilnveidot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, apzinoties, ka:

- pedagoga profesionālo kompetenci veido gan zināšanas, gan prasmes un uzskati;
- pedagoga profesionālā kompetence izpaužas darbībā, kas tieši ietekmē un veido skolēnu rīcībspēju;
- uzskati ir kritisks faktors pārmaiņām, jo ietekmē pedagoga mācīšanas stilu, uzvedību, ietverto mācību saturu;
- pedagogi nereti neapzinās paši savus uzskatus vai arī viņiem trūkst valodas, lai tos aprakstītu, kā arī – pedagoga uzskatus ietekmē subjektīvās teorijas, kas ir būvētas un strukturētas līdzīgi kā zinātniskās teorijas, tomēr tām trūkst rūpīga izvērtējuma. Tās balstās lielākoties personiskajā pieredzē, taču ietekmē skolotāja darbību vairāk nekā zinātniskās teorijas (Namsone, Volkinšteine, Lāce, 2018).

Pētījuma rezultāti ļauj identificēt divas pedagogu grupas, kam ir atšķirīgi uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā: pedagogi, kuri medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, fokusējoties uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem, taču tiem piemīt augstāks pašvērtējums par mediju izglītības praksi (31,1%), un otra grupa, kuras pārstāvji uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti, mazāk fokusējas un mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem un tiem ir zemāks pašvērtējums mediju izglītības praksē (68,9%).

Iegūtie rezultāti liecina, ka pirmā pedagogu grupa (31,1% Latvijas pedagogu) neīsteno mediju izglītību, neuzskata to par rīcībspējas komponenti, būtiskus medijpratības elementus vērtē kā nenozīmīgus, kā arī neietver tos pedagoģiskajā procesā. Kā savai pedagoģiskai praksei neatbilstošus un nenozīmīgus izglītībā šīs grupas pārstāvji vērtē apgalvojumus - piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas ļauj iepazīt un prognozēt mediju vēstījumu efektus; zinu un varu izskaidrot citiem, kas ir medijpratība un kā īstenojama mediju izglītība; īstenoju mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību; esmu

iepazīnies/usies ar dokumentiem, kas skaidro mediju izglītības īstenošanas nepieciešamību skolā un pamatprincipus tās īstenošanai u.c. No sniegtajām atbildēm var secināt, ka šīs pedagogu grupas pārstāvji nav gatavi mediju izglītības īstenošanai, neinteresējas par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, tādējādi viņu pedagoģiskajā praksē netiek stiprināta skolēnu medijpratība kā rīcībspējas komponente. Tieši šīs respondentu grupas uzskatu pilnveide un maiņa ir būtisks izglītības jomas uzdevums.

Tāpat pētījumā ir noskaidrots, ka šīs grupas pārstāvjiem medijpratības līmenis ir zemāks kā otrās grupas pārtāvjiem.

Kā pilnveidot šīs grupas pārstāvju uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti? Kā stiprināt šīs pedagogu grupas uzskatus par normām un uzvedību, lai sekmētu kvalitatīvas mediju izglītības īstenošanu?

Kā viens no nozīmīgākajiem definēto problēmu risinājumiem ir **mērķtiecīgi plānota un īstenota pedagogu izglītība un tālākizglītība** uz ko pētījumā norāda gan pedagogi, gan eksperti. Pedagogu izglītība un tālākizglītība ietver trīs svarīgus aspektus – tālākizglītības programmas, monitorings un pedagogu medijpratība. A. Stakle (2011) ir izstrādājis teorētisko modeli mediju kompetences attīstībai ilgtspējīgā skolotāju izglītībā, kas ir orientēts uz vispusēju personības attīstību, veicinot skolotāja pielāgošanos pārmaiņām sociālajā un mediju vidē, balstot to pārveidojošās mācīšanās pieejā. Stakles modelis ir izmantojams ne tikai jauno pedagogu izglītības procesā, bet arī tālākizglītībā, kas ļautu mainīt līdz šim īstenotās tālākizglītības aktivitātes, kas, kā apliecina pētījums, līdz šim nav izšķirošs aspekts pedagoga uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti stiprināšanā. Ir jāveic pedagogu medijpratības un zināšanu par mediju izglītību auditu, kas ļautu diferencēt piedāvāto tālākizglītības aktivitāšu saturu, piedāvāt programmu, kas mērķtiecīgi veido izpratni par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, ņemot vērā, ka uzskatu transformācija ir sarežģīts process - parādies jauniem, vēl nestabiliem uzskatiem vai mainoties veco uzskatu ticamībai, tie tiek pārbaudīti praksē un tikai tad nostiprinās vai mainās (Šapkova, 2015). Identificētie dati ļauj secināt, ka šīs pedagogu grupas uzskatus ietekmē arī zems medijpratības līmenis. Balstoties teorētiskajā daļā analizētajā *DigCompEdu* izstrādātajā modelī, šīs grupas pedagogiem piemīt A1 vai A2 medijpratības līmenis (Eiropas Komisija, 2017), tādējādi ir jāplāno un jāīsteno medijpratības līmeņa attīstība, kas ir priekšnosacījums izpratnei, izpētei, integrācijai, ekspertīzei, vadībai un inovācijām.

Kā otrs nozīmīgs risinājums ir minams **medijpratības nostiprināšana vadošajos politikas un izglītības dokumentos**, kas pamatotu un leģitimizētu sabiedrības pieprasījumu pēc mediju izglītības, atbalstot tās integrēšanu mācību saturā. Medijpratības ietveršana LR

Izglītības standartos (MK, 2028, 2019) un satura atsegums vecumposmos radītu iespēju mainīt šīs pedagogu grupas uzskatu par medijpratību kā pārejošu modes lietu, kuras nozīme ir pārspīlēta. Pētījuma rezultāti liecina, ka 63,2% pedagogu pilnībā vai drīzāk piekrīt, ka ir svarīgi, lai sabiedrība kopumā pieprasītu, atbalstītu un sekmētu mediju izglītības īstenošanu izglītības iestādē; 59,8% - svarīgi, lai mediju izglītība būtu iekļauta Izglītības likumā, mācību jomu standartos, paraugprogrammās, mācību materiālos; 51,4% - svarīgi, lai skolas vadība noteiktu kā nozīmīgu un sekotu līdzī mediju izglītības īstenošanai izglītības iestādē. Būtiski minēt, ka pedagogu grupai, kas medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, svarīgāk kā otrai pedagogu grupai ir tieši skolas vadības uzraudzība. Tādējādi redzam, ka ir jāveic nozīmīgs darbs ne tikai pedagogu, bet arī skolas administrācijas izglītošanā, kas, stiprinot medijpratības nozīmi izglītības iestādē, sekotu līdzī mediju izglītības īstenošanai, sekmējot šīs pedagogu grupas deduktīvu uzskatu maiņu. Būtiski atzīmēt, ka deduktīva uzskatu maiņa ir jāstiprina ar tādiem aspektiem praksē, kā zināšanu pilnveide, savas medijpratības pilnveide, pozitīvs pašvērtējums par īstenoto mediju izglītību, pieejams atbalsts, atbalstoša vide iespējai eksperimentēt u.c., tādējādi sekmējot pāreju no deduktīviem uz induktīviem uzskatiem un uzskatu maiņas rezultātā nodrošinot pedagoģiskās prakses ilgtermiņa pārmaiņas.

Kā trešais risinājums - **vispārēja pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana**, jo pētījums ļauj identificēt tādu rādītāju kā pedagogu izglītības līmenis, svešvalodu prasme, lēmumu pieņemšanas līmenis izglītības iestādē, ietekm uz uzskatiem par medijpratību kā rīcībspējas komponenti. Izglītības attīstības pamatnostādņu 2021.-2027. gadam "Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai" Rīcības plānā 2021.-2023. gadam kā viens no mērķiem ir minēts - augsti kvalificēti, kompetenti un uz izcilību orientēti pedagogi un akadēmiskais personāls, paredzot konkrētus soļus mērķa sasniegšanai (MK, 2022). Taču, ņemot vērā aktuālo situāciju Latvijā, ko raksturo pedagogu trūkums, ir neiespējami izvirzīt konkrētas prasības, definēt nepieciešamo kompetenču līmeni medijpratības jomā. Vēlme pilnveidoties ir jārada pašam pedagogam, sekmējot induktīvu uzskatu maiņu, nodrošinot labvēlīgus apstākļus un atbalstu mikro, mezo un makro līmenī.

Analizējot **pētījuma ierobežojumus** – pedagogu un ekspertu dalība pētījumā bija brīvprātīga. Iespējams, ka pedagogu aptaujā piedalījās aktīvāki, motivētāki, zinošāki pedagogi, kuri interesējas par mediju izglītību, īsteno to. Ir pieļaujama situācija, ka dati ir iegūti tieši no šīs pedagogu grupas.

Veiktā pētījuma rezultātus ir iespējams izmantot turpmākiem pētījumiem, fokusējoties uz konkrētu mācību jomu pedagogiem vai konkrētiem uzskatiem, analizējot pedagogu uzskatu maiņas procesu, pētot uzskatu ietekmi uz pedagoģisko procesu.

SECINĀJUMI

Promocijas darba izvirzītais mērķis ir sasniegts, definētie uzdevumi realizēti un sniegtas atbildes uz pētījuma jautājumiem, apliecinot, ka veiktais pētījums ir pabeigts un tā rezultāti ir izmantojami izglītības jomā, stiprinot pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

1. Ņemot vērā rīcībspējīga subjekta konceptu, ko raksturo ne tikai eksistence kultūrā, spēja pieņemt lēmumus, izvēles brīvība, bet arī sociālā emancipācija, mūžmācīšanās, spēja ietekmēt un mainīt sociālos procesus (sk. 1.1. nodaļa), termina “rīcībspēja” un “lietpratība” atsegtās satura atšķirības, kā arī OECD (2019) dokumentā “Izglītības nākotne un prasmes 2030” ietvertu terminu “rīcībspēja” kā izglītības mērķi, promocijas darba autore kā novitāti ierosina Latvijas izglītības telpā ieviest terminu “rīcībspēja”, ar to apzīmējot par terminu “lietpratība” visaptverošāku, sociālo kontekstu un izglītības mērķi paplašinošu terminu.

2. Medijpratība mūsdienās tiek skatīta ne tikai kā subjekta individuālās un deleģētās rīcībspējas komponente, bet tā nodrošina arī kolektīvo rīcībspēju. Medijpratība tiek pilnveidota, īstenojot kvalitatīvu mediju izglītību, kas nodrošina subjekta iespēju aktīvai līdzdalībai, viedokļu paušanai, kopienu veidošanai, digitālam pilsoniskumam, tādējādi stiprinot demokrātiskas sabiedrības pastāvēšanu. Mediju izglītība maina arī pedagoga un skolēna attiecības, balstot tās dialogā, sekmējot autonomu un pašvadītu mācīšanos, ļaujot mācīšanos saredzēt plašākā perspektīvā, stiprinot skolēnu rīcībspēju. Teorētiskajā pētījuma daļā ir definēti kritēriji, kas ietverti pētījuma metodēs, ļaujot noskaidrot un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

3. Pētījumā noskaidroti pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Ir identificētas divas pedagogu grupas, kam būtiski atšķiras uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti. Viena grupa (31,1 %) medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, vairāk fokusējas uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem, taču šīs grupas pārstāvjiem piemīt augstāks pašvērtējums. Otrā grupa (68,9 %) uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti, šīs grupas pārstāvjiem ir zemāks pašvērtējums un mazāks fokuss uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem. Analizējot pedagogu uzskatu saistību ar praksi, identificēts, ka pirmās grupas pārstāvji uzrāda zemākus rādītājus gan skalā “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai”, gan skalā “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”, tādējādi var secināt, ka šīs grupas pārstāvji mediju izglītību īsteno nepilnīgi, kā arī mazāk apzinās

mediju izglītības aktualitāti un nozīmību. Analizējot demogrāfisko datu ietekmi uz pedagogu uzskatiem, secināts, ka tādi faktori kā pedagogu izglītības līmenis, svešvalodu prasme, lēmumu pieņemšanas līmenis izglītības iestādē nozīmīgi ietekmē respondentu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti.

4. Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka nozīmīgākie aspekti, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti medijs izglītības kontekstā ir pedagoga pašefektivitāte, kam seko normatīvie dokumenti un vide, izglītības filosofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem. Pedagogu pašefektivitāti kā būtisku uzskatu ietekmētāju apstiprina gan pedagogu aptaujas rezultāti, gan arī izglītības ekspertu pāru salīdzinājuma metode. Pedagogu aptaujā apgalvojumu grupā “Pedagogu pašvērtējums medijs izglītības īstenošanā” identificēti apgalvojumi, kas raksturo pedagogu negatīvus uzskatus par savu pašefektivitāti, tostarp “Neesmu pārliecināts/a, ka spēju kvalitatīvi īstenot medijs izglītību”. Identificēts, ka tā pedagogu grupa, kas uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti (68,9%), uzrāda zemāku pašvērtējumu medijs izglītības īstenošanā, un tas nav atkarīgs no tālākizglītības medijpratības vai medijs izglītības metodikas jomā.

5. Identificēta pedagogu uzskatu par normām nozīmība. Pētījuma dati liecina, ka pedagogiem ir būtiska normatīvās vides sakārtošana medijpratības un medijs izglītības jomā, kas norāda uz nepieciešamību Latvijā veidot vienotu valstisku redzējumu par medijpratību un medijs izglītību, ietverot to politikas plānošanas un īstenošanas dokumentos, definējot konkrētas darbības, kas ietveramas izglītības procesā. Identificētajā pedagogu grupām atšķiras aspekti, ko grupas pārstāvji uzskata par būtiskākajiem – 1. grupai (31,1%) svarīgāk kā otrai grupai ir skolas vadības noteikums un medijs izglītības īstenošanas uzraudzība izglītības iestādē, 2. grupai (68,9%) svarīgāk kā 1. grupai ir sabiedrības pieprasījums, atbalsts medijs izglītības īstenošanai izglītības iestādēs.

6. Medijpratības un medijs izglītības īstenošanā nepieciešama visu līmeņu (makro, mezo, mikro) starpinstitucionāla sadarbība, kas nodrošina visaptverošu atbalstu medijpratības stiprināšanai sabiedrībā kopumā un jo īpaši izglītības jomā. Nepieciešami regulāri pētījumi, kuru rezultāti tiek izmantoti rīcībpolitikas veidošanā un īstenošanā, pedagogu prasmju audits, kam seko konkrēti, individualizēti, pieejami pedagogu atbalsta mehānismi, piemēram, tālākizglītības aktivitātes. Medijpratības un medijs izglītības eksperti rosina mainīt medijs izglītības saturu, ietverot tālākizglītībā piemērus no pedagogam tuvas, saprotamas vides.

LITERATŪRA

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2019). *Theory of Planned Behavior*. <http://people.umass.edu/aizen/tpb.html> (accessed 19.07.2021).
- Alagaran II, J. R. Q. (2015). Explore, engage, empower model: Integrating media and information literacy (MIL) for sustainable development in communication education curriculum. In: *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. MILID yearbook edited by Jagtar Singh, et al. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. University of Gothenburg, 31–37. https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/07/milid_yearbook_2015.pdf (accessed 10.05.2021).
- Alijevs, R. (2005). *Izglītības filosofija 21. gadsimts*. Rīga: Retorika A.
- Allen, J. K., Griffin, R. A. & Mindrila, D. (2022). Teacher perceptions of critical media literacy. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/38>
- Alkire, S. & Ibrahim, S. (2007). Agency & empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. In *OPHI Working Paper Series*. <https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf> (accessed 21.05.2021).
- Alsop, R., Bertelsen, M. & Holland, J. (2006). *Empowerment in Practice: From analysis to implementation. Directions in development*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6980> (accessed 21.05.2021).
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency, and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arke, E. T. & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: Development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International* 46(1), 53–65.
- Aspen Institute. (1992). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute Wye Center, Queenstown Maryland, December 7–9.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program.
- Avery, D. van. (1979). *Futuristics and Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED178384.pdf> (accessed 21.05.2021).
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Medienkompetenz in Theorie und Praxis*. Broschüre im Rahmen des Projekts, Mediageneration – kompetent in die Medien-zukunft. Bielefeld.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. Rein (Ed.), *Von Medien-kompetenz als Schlüsselbegriff*. Klink-hardt, 112–124.
- Bailey, K. M. (1992). The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. Brock, & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong, 253–282.
- Baizyldayeva, U. B., Uskenbayeva, R. K. & Amanzholova, S. T. (2013). Decision making procedure: Applications of IBM SPSS cluster analysis and decision tree. *World Applied Sciences Journal*, 21(8), 1207–1212.
- Baltijas Mediju izcilības centrs. (2021). *Media literacy sector mapping in Georgia, Latvia, Moldova and Ukraine. Latvia Country Report*. Online: <https://bcme.eu/en/our-work/research> (accessed 21.05.2021).

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Barker, Ch. (2005). *Cultural Studies: Theory and practice*. London: Sage.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 215-228). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1993 [1968]). Outline of a sociological theory of art perception. In P. Bourdieu, & R. Johnson (Eds.), *The Field of Cultural Production: Essays on art and literature*. Columbia University Press, 215–237.
- Braidotti, R. (1993). Embodiment, sexual difference, and the nomadic subject. *Hypatia*, 8(1), 1–13.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brūvere, I. (2019). *The Principles Underpinning Shifts in Teacher Beliefs about Students with Behaviour Support Needs*. Rīga: University of Latvia.
- Buckingham, D. (2015). Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture. In T. B. Lin, V. Chen, & C. Chai (Eds.), *New Media and Learning in the 21st Century*. Education Innovation Series. Springer, 9–21.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education*, 37, 230–239.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the U.K.: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1997). Multimedia education: Media literacy in the age of digital culture. In R. Kubey (Ed.), *Current Perspectives. Information and behavior*, Vol. 6. Media literacy in the information age. New Brunswick, NJ: Transaction, 285–305.
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, production and progression*. SAGE Publications Ltd.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Carlsson, U. (Ed.). (2019). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A question of democracy*. Gothenburg: Department of Journalism, Media and Communication (JMG). University of Gothenburg.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Wiley Blackwell.
- Cherkashin, A. K. (2020). Matematičeskie aspekty realizacii metoda analiza ierarhij [Mathematical aspects of the implementation of the hierarchy analysis method]. *Informacionnye i matematičeskie tehnologii v nauke i Informacionnye [Information and mathematical technologies in science and management]*, 1(17), 5–24.
- Christensen, R. & Knezek, G. (2001). Profiling teacher stages of adoption for technology integration. *Computers in New Zealand Schools*, 13(3), 25–29.
- Christensen, R. & Knezek, G. (2008). Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. New York: Springer, 349–366.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, 255–296.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195.

- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-statisticians: A step-by-step approach*. John Wiley & Sons Inc.
- Council of Europe. (1989). *Resolution on the Information Society: A challenge for education policies?* Standing conference of European ministers of Education. <https://rm.coe.int/09000016809b379a> (accessed 9.06.2021).
- Daly, C., Pachler, N. & Pelletier, C. (2009). *Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review*. BECTA. <http://centre.wle.org.uk/cms/files/becta/becta-ict-cpd-literaturereview.pdf> (accessed 14.06.2021).
- Davies, B. (1990). Agency as a form of discursive practice: A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341–361.
- Delere, M. & Rath, M. (2018). Teachers' beliefs in media and whether they can be modified: A comparative study, examining first years and advanced students from different forms of education. In *ICERI2018 Proceedings*. Sevilla: IATED Academy, 2010–2016.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Dinka, I. (2014). *Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā*. Disertācija pedagogijā. Rīga: LU.
- Durkheim, Ē. (1956). *Education and Sociology*. IL: Free Press.
- Eiropas Demokrātijas rīcības plāns. (2020). Eiropas Komisija. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/european-democracy-action-plan_lv (skatīts 16.04.2021).
- Eiropas Komisija. (2023). *Norādījumi uz audiovizuālo mediju pakalpojumu direktīvas 33.a panta 3. punkta pamata. Tvērums dalībvalstu ziņojumos par medijpratības popularizēšanas un attīstīšanas pasākumiem*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223(01)&from=EN) (skatīts 14.03.2023).
- Eiropas Komisija. (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (skatīts 14.03.2023).
- Eiropas Parlamenta un Padomes Regula (ES) 2016/679 par fizisku personu aizsardzību attiecībā uz personas datu apstrādi un šādu datu brīvu apriti. (2016). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/ALL/?uri=CELEX:32016R0679> (skatīts 4.12.2022).
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Eiropas Savienības Padome. (2020). Padomes secinājumi par medijpratību pastāvīgi mainīgā pasaulē. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609(04)&from=PT) (skatīts 16.10.2021)
- Erb, E. (1997). Gegenstands- und problemorientierung: Subjekt-Modelle (in) der psychologie. *Zur Problematik einer Sozialwissenschaftlichen Psychologie*, 1. Münster: Aschendorff, 139–239.
- Eristi, B. & Erdem, C. (2017). Development of media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249–267.
- Foucault, M. (1987). Das subjekt und die macht. In *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Athenäum, 243–261.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Random House.
- Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Fuko, M. (2001). *Uzraudzīt un sodīt*. Omnia mea.

- Funk, S., Kellner, D. & Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. In M. N. Yildiz, & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age*. IGI Global, 1–30.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California Press.
- Gretter, S. & Yadav, A. (2018). What do preservice teachers think about teaching media literacy? An exploratory study using the theory of planned behavior. *Journal of Media Literacy Education, 10*(1), 104–123.
- Grunwald Declaration on Media Education. (1982). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf (accessed 9.06.2021).
- Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- ESOMAR/GRBN. (2018). *Guideline for Researchers and Clients Involved in Primary Data Collection*. <https://esomar.org/uploads/attachments/cktim86vi054wsptru81egz40-guideline-on-primary-data-collection-final.pdf> (skatīts 4.12.2022).
- Held, J. (2015). Das subjekt im sozialwissenschaftlichen diskurs. In *Handbuch Subjektwissenschaft*. Frankfurt am Main: Bund-Verlag, 21– 41.
- Hewson, M. (2010). Agency. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications, Inc.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of action*. Washington: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly, 38*(3), 330–355.
- Hobbs, R. (2020). *Mind over Media. Propaganda education for a digital age*. Norton Professional Books.
- Hobbs, R. (2019). *MLE Kuhn's model*. Online: <https://mediaedlab.com/2019/03/14/scientific-revolutions-media-literacy/mle-kuhns-model/> (accessed 12.05.2021).
- Hobbs, R. & Tuzel, S. (2015). Teacher motivations for digital and media literacy in Turkey. In *National Association for Media Literacy Education (NAMLE) Conference*, June 26-27. Philadelphia.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication, 48*(2), 9–29.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den zusammenhang von sozialstruktur und persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1989). *Social World of Adolescents: A sociological perspective*. Berlin: de Gruyter.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam “Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai”. (2021). <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-20212027-gadam> (skatīts 16.12.2021).
- Jolls, T. (2020). *Media Literacy in the Time of COVID-19*. <https://www.fosi.org/good-digital-parenting/media-literacy-time-covid-19> (accessed 14.05.2021).
- Jolls, T. & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education, 6*(2), 68–78.
- Juszczyk, S., Karasová, M., Jurečková, M. & Uhrinová, M. (2021). Interest of primary education teachers in media education and their attitudes towards further education in Slovakia. *The New Educational Review, 64*(2), 208–221.
- Kaindl, Ch. (Hg.). (2007). *Subjekte im Neoliberalismus*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Kanadli, S. (2017). Prospective teachers' professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitudes towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory & practice, 17*, 1847–1871.

- Kant, I. (1991). Beantwortung der Frage: Was ist aufklärung? In *Werkausgabe*. Band XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Kant, I. (2002). *Groundwork for the Metaphysics of Morals*. New Haven: Yale University Press.
- Keller, R., Schneider, W., Viehöver, W. (Hrsg.). (2012). *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und empirie von subjektivierung in der diskursforschung*. VS Verlag.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). *Critical Media Literacy is No an Option*. Springer Science, Business Media.
- Keupp, H. & Hohl, J. (Hrsg.). (2006). *Subjektdiskurse im Gesellschaftlichen Wandel. Zur theorie des subjekts in der spätmoderne*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler, M. (1996). *Dynamics of Effective Teaching*. Longman Publishers.
- Klafki, W. (1992). Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In W. Klafki. *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und schule an der wende zum 21. Jahrhundert*. Tokyo, 35–53.
- Kosonena, P. (2002). Subjekts. Grām.: A. Koivunena, M. Liljestrema (red.). *Atslēgvārdi. Desmit soļi feministiskajā pētniecībā*. Rīga: LU Dzimtes studiju centrs, 159–185.
- Kristapsons, S. (2020). *Statistiskās analīzes metodes pētījumā*. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In K. Littleton, & C. Howe (Eds.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. Routledge, 48–63.
- Kupiainen, R. (2019). *Media Literacy in Finland*. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0147
- Kurennykh, A. E. (2019). The use of web services to improve the consistency of judgments of matrices of paired comparisons. *Modeling and Data Analysis*, 9(4), 80–87.
- Ķestere, I. (2005). *Pedagoģijas vēsture*. Zvaigzne ABC.
- Latvijas Drošāka interneta centrs, Telia Company. Jauniešu aptauja *Vai bērni un jaunieši pārbauda informācijas patiesumu internetā*. (2021). <https://drossinternets.lv/lv/posts/view/infografika-vai-jauniesi-parbauda-informaciju> (skatīts 26.03.2023)
- Latvijas Fakti. (2017). *Latvijas iedzīvotāju medijpratība*. <https://www.km.gov.lv/lv/media/381/download?attachment> (skatīts 22.07.2021.).
- Latvijas Fakti. (2020). *Latvijas iedzīvotāju medijpratība*. <https://www.km.gov.lv/lv/media/11921/download> (skatīts 22.07.2021.).
- Latvijas Fakti. (2021). *Pētījums par Latvijas iedzīvotāju medijpratību un mediju satura lietošanas paradumiem*. https://www.neplpadome.lv/lv/assets/documents/Petijumi/P%C4%93t%C4%ABjums_par_Latvijas_iedz%C4%ABvot%C4%81ju_medijprat%C4%ABbu_un_mediju_satura_lieto%C5%A1anas_paradumiem_2021.pdf (skatīts 14.04.2021.).
- Latvijas mediju politikas pamatnostādnes 2016.–2020. gadam. (2016). *Par Latvijas mediju politikas pamatnostādņēm 2016.–2020. gadam*. <https://likumi.lv/ta/id/286455-par-latvijas-mediju-politikas-pamatnostadnem-2016-2020-gadam> (skatīts 14.06.2021.).
- Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultāte. (2017). *Pētījums par 9 līdz 16 gadus vecu bērnu un pusaudžu medijpratību Latvijā*. <https://www.km.gov.lv/lv/media/382/download?attachment> (skatīts 14.06.2021.).
- Latviešu valodas aģentūra. (2011). *Pētījums Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā*. https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2019/10/Petijums_Mediju_lietosanas_kompetence_skolenu_un_skolotaju_merka_grupa.pdf (skatīts 5.01.2023.).

- Leander, K. & Osborne, M. (2008). Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 23–46.
- Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15–27.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia Publishing Group.
- Mateus, J. C. & Hernández-Breña, W. (2019). Design, validation, and application of a questionnaire on media education for teachers in training. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 34–41.
- Mārtinsone, K., Pipere, A., Kamerāde, D. (2016). *Pētniecībā: teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
- Mārtinsone, K., Pipere, A. (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa.
- McDougall, J., Zezulova, M., van Driel, B. & Sternadel, D. (2018). *Teaching Media Literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/613204.
- Media Literacy Index. (2022). <https://osis.bg/?p=4243&lang=en> (accessed 24.04.2023).
- Medijpratība. Ceļakartes. (2021). *Kopsavilkums par augsta līmeņa medijpratības konferenci* (2021. gada 28.–29. oktobrī). NEPL Padome. https://www.neplpadome.lv/lv/assets/documents/Konkursi/Kopsavilkums_par_medijpratibas_konferenci.pdf (skatīts 12.04.2021).
- Medijpratība Somijā. (2019). *Nacionālā mediju izglītības politika*. Somijas Izglītības un Kultūras ministrija. Somijas Nacionālais Audiovizuālais Institūts.
- Miķelsone, I., Odiņa, I. (2020). *Skolotāja profesionālā identitāte un pedagoģiskā meistarība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Ministru kabinets. (2018). *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem> (skatīts 24.05.2021.).
- Ministru kabinets. (2019). *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. <https://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem> (skatīts 24.05.2021.).
- Ministru kabinets. (2022). *Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2021.–2027. gadam "Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai" rīcības plānu 2021.–2023. gadam"*. <https://likumi.lv/ta/id/336977-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnu-20212027gad-am-nakotnes-prasmes-nakotnes-sabiedribai-ricibas-planu-20212023gad-am> (skatīts 24.05.2022.).
- Ministru kabinets. (2023). *Par konceptuālo ziņojumu "Konceptuālais ziņojums par valsts stratēģisko komunikāciju un informatīvās telpas drošību 2023.–2027. Gadam"*. Ministru kabineta rīkojums Nr. 51. <https://likumi.lv/ta/id/339106-par-konceptualo-zinojumu-konceptualais-zinojums-par-valsts-strategisko-komunikaciju-un-informativas-telpas-drosibu-2023-2027> (skatīts 10.03.2023).
- Namsone, D., Volkinšteine, J., Lāce, G. (2018). Skolotājam nepieciešamās kompetences. Grām.: D. Namsone (red.). *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 146–157. <https://www.siic.lu.lv/resursi/gramatas/kolektiva-monografija-macisanas-lietpratibai/> (skatīts 24.05.2021.).
- NEPLP. (2022). *Par elektronisko plašsaziņas līdzekļu nozares attīstības nacionālās stratēģijas 2023.–2027. gadam apstiprināšanu*. Nacionālās elektronisko plašsaziņas līdzekļu padomes lēmums Nr. 458/1-2. <https://likumi.lv/ta/id/338558-par-elektronisko-plassazinas-lidzeklu-nozares-attistibas-nacionalas-strategijas-20232027-gadam-apstiprinasanu> (skatīts 10.03.2023).

- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf> (accessed 19.07.2021).
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. Conceptual learning framework. Studnet agency for 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (accessed 25.05.2021).
- OECD. (2022). *Policy Responses to False and Misleading Digital Content: A snapshot of children's media literacy*. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2022\)13&docLanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2022)13&docLanguage=en)
- Ofcom. (2021). *Ofcom's Approach to Online Media Literacy*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0015/229002/approach-to-online-media-literacy.pdf (accessed 21.05.2021).
- Oliņa, Z. (2021). *Kopsavilkums par augsta līmeņa medijpratības konferenci "Medijpratība. Ceļkartes"* (2021. gada 28. – 29. oktobrī). <https://www.neplp.lv/lv/media/947/download?attachment> (skatīts 02.03.2022).
- Osterkamp, U., Schraube, E. (2013). Klaus Holzkamp and the development of psychology from the standpoint of the subject. In E. Schraube, & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject. Writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Page, N. & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What is it? *Journal of Extension*, 37(5), 24–32.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2021.–2027. gadam "Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai" rīcības plānu 2021.–2023. gadam"*. (2021). <https://likumi.lv/ta/id/336977-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnu-2021-2027-gadam-nakotnes-prasmes-nakotnes-sabiedribai-ricibas-planu-2021-2023-gadam> (skatīts 22.03.2023).
- Pestalocijs, J. H. (1996). *Darbu izlase. Pedagoģijas studijas*. Rīga: LU.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Current Perspectives. Information and behavior*, Vol. 6. Medialiteracy in the information age. New Brunswick, NJ: Transaction, 89–134.
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 36(1), 86–103.
- Pituch, K. & Stevens, J. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (6^a ed.). New York: Routledge.
- Polaka, I. & Borisovs, A. (2010). Using data structure properties in decision tree classifier design. Grām.: *Rīgas Tehniskās Universitātes Zinātniskie Raksti*, 111.
- Potter, W. J. (2010). *Media Literacy*. SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2011). Potter's response to hobbs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(4), 596–600.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A cognitive approach*. Sage.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: What is it and why does it matter? Flip the system: Changing education from the bottom up*. London: Routledge.
- Ptaszek, G. (2021). Media education 3.0? How big data, algorithms, and AI redefine media education. In D. F. Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The Handbook on Media Education Research*. New York: Wiley-Blackwell, 229–238.

- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury Press, 1–24.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1–25.
- Redekker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. European Commission: Joint Research Centre.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan Library, 102–119.
- Rieksts-Riekstiņš, J. (2011). *Hipotēžu pārbaude ar neparametriskiem testiem*. Diplomdarbs. Latvijas Universitāte.
- Rousseau, J. J. (1950). *The Social Contract and the Discourses*. New York: E. P. Dutton and Company.
- Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Latvijas Universitāte: Latgales druka.
- Sauerteig, D. L., Cervera Gutierrez, M. F., Toven-Lindsey, B. & Dahl, I. H. (2019). Media literacy for the 21st century teacher. In R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Wiley-Blackwell, 1–11.
- Sax, W. (2013). Agency. In C. Brosius, A. Michaels, & P. Schrode (Eds.), *Ritual und Ritualdynamik - Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 25–31.
- Sharma, S., Devi, R. & Kumari, J. (2018). Pragmatism in education. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 5(1), 1549–1554.
- Schumacher, I. (2015). How beliefs influence the willingness to contribute to prevention expenditure. *American Journal of Agricultural Economics*, 97(5), 1417–1432.
- SKDS. (2019). *Latvijas iedzīvotāju medijpratības uztveres pētījums*. ERASMUS+ Strategic Partnership projekta “Media and Information Literacy & Innovative Teaching Methods Laboratory”, No. 2017-1-LV01-KA203-035429.
- Skola2030. (2019). Projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā”. <https://www.skola2030.lv/lv> (skatīts 15.04.2021).
- Skulte, I. (2018). Medijpratība kā antiesenciāls koncepts. *Satori*. <https://satori.lv/article/medijpratiba-ka-antiesenciāls-koncepts> (skatīts 27.07.2021).
- Synofzik, M., Vosgerau, G. & Voss, M. (2013). The experience of agency: An interplay between prediction and postdiction. *Frontiers in Psychology*, 4. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00127.
- Stakle, A. (2011). *Mediju kompetence ilgtspējīgā skolotāju izglītībā*: Promocijas darbs. Daugavpils Universitāte.
- Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. (2014). Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575> (accessed 25.07.2021).
- Šaitere, S. (2011). *Bezdarbnieku darba meklēšanas nodomus prognozējošie faktori*: Promocijas darbs. Latvijas Universitāte.
- Šapkova, A. (2015). *Matemātikas skolotāju uzskatu un prakses sistēmas saistība ar viņu skolēnu sasniegumiem matemātikā*: Promocijas darbs. Daugavpils Universitāte.
- Špona, A., Čamane, I. (2009). *Audzinašana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa.
- Šūpule, I. (2012). *Etniskās un nacionālās identitātes sociālkonstruēšana mijiedarbībā: Latvijas gadījuma izpēte*. Promocijas darbs. Latvijas Universitāte.
- Tatarova, G. G. (1999). *Methodology of data analysis in sociology (introduction)*. M.: NOTA BENE.

- Tezaurs. *Elektroniska latviešu valodas vārdnīca* (tiešsaiste). <https://tezaurs.lv/> (skatīts 15.07.2021).
- Thoman, E. & Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century: An overview & orientation guide to Media Literacy Education*. Center for Media Literacy.
- Thurstone, L. L. (2021). The method of paired comparisons for social values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21(4), 384–400.
- Tillmann, K. J. (1994). Gewalt in der Schule: Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 42(2), 163–174.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575.
- Ugur, K. (2010). *Implementation of the Concept of Media Education in the Estonian Formal Education System*. University of Tartu: Tartu University Press.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country readiness and competencies*. Paris: UNESCO.
- Valsts pamatizglītības standarts. (2018). *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem> (skatīts 24.05.2021).
- Valsts vidējās izglītības standarts. (2019). *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. <https://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem> (skatīts 24.05.2021).
- Vaske, J. J., Beaman, J. & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163–173.
- Verkuyten, M. & deWolf, A. (2002). Being, feeling and doing: Discourses and ethnic self-definitions among minority group members. *Culture & Psychology*, 8(4), 371–399.
- Vienna Conference. (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. <https://aeema.net/2011/08/educating-for-the-media-and-the-digital-age-vienna-conference-1999/> (accessed 25.07.2021).
- Zariņa, B. (2021). *Klasteru analīze nedzīvības apdrošināšanā*. Latvijas Universitāte.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.
- Wedin, A. (2020). Literacy and agency: The case of young adults who came to Sweden as unaccompanied asylum-seeking minors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 522-534, DOI: 10.1080/00313831.2019.1595710.
- Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139–164.

PIELIKUMI

1. pielikums

Aptauja “Pedagogu uzskati par mediju izglītību un medijpratību”

Aptauja “Pedagogu uzskati par mediju izglītību un medijpratību, īstenotā prakse”

Aptauju veic Liene Valdmane, drossinternets.lv izglītības darba vadītāja, doktora grāda pretendente. Iegūtie dati tiks izmantoti promocijas darbā “Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā”. Jūsu atbildes palīdzēs izprast pedagogu uzskatus par medijpratību un mediju izglītību, pilnveidot pedagogu tālākizglītības kvalitāti Latvijā mediju izglītības jomā.

Aptaujas aizpildīšanas laiks ir 15–20 minūtes. Jūsu sniegtās atbildes ir anonīmas un tiks analizētas kā datu kopums. Datu apstrāde un saglabāšana tiks veikta saskaņā ar Fizisko personu datu apstrādes likumu.

Pedagoģiskā darba stāžs		
Jūsu vecums		
Dzimums	sieviete vīrietis nevēlos norādīt	
Reģions	1-Kurzeme 2-Zemgale 3-Vidzeme 4-Latgale 5- Rīga	
Skolēnu skaits skolā (ja strādājat vairākās darba vietās, lūdzu, atbildiet par pamata darba vietu)	1-līdz 200 skolēni 2-201 – 500 skolēni 3-501-1000 skolēni 4-1001 un vairāk skolēni	
Mācību joma (var atzīmēt vairākas)	1- Sākumskolas skolotājs 2- Dabaszinātņu mācību joma 3- Veselības un fiziskās aktivitātes mācību joma 4- Matemātikas mācību joma 5- Tehnoloģiju mācību joma 6- Valodu mācību joma 7- Sociālā un pilsoniskā mācību joma 8- Kultūras izpratnes un pašizpaušmes mācību joma 9- Cits	
Lēmumu pieņemšanas līmenis izglītības iestādē	1 – pieņemu lēmumus 2 - aktīvi piedalos lēmumu pieņemšanā izglītības iestādē 2 – pamatā izpildu citu pieņemtos lēmumus	
Augstākais iegūtais formālās izglītības līmenis	1- vidējā izglītība 2- bakalaura grāds	

	3- maģistra grāds 4- doktora grāds	
Datorprasmes	vērtējums no 1-5	
Tālākizglītība medijpratības vai mediju izglītības metodikas jomā (kopš 2019. gada)	1- apmeklēti vairāk kā četri semināri 2- apmeklēti līdz trim semināriem 3- nav apmeklēti semināri	
Svešvalodas/u zināšanas un izmantošana	1 – nezinu nevienu svešvalodu 2 – izmantoju svešvalodu/as tikai privātai saziņai un personīgi nozīmīgas informācijas ieguvei 3 – izmantoju resursus svešvalodā/ās tālākizglītībai, pedagoģisko zināšanu pilnveidei 4 – izmantoju daudzveidīgus svešvalodu resursus gan tālākizglītībai, gan dalos ar savu pedagoģisko pieredzi, izstrādātajiem resursiem svešvalodā/ās	
Aktivitātes sociālajos medijos (Instagram, YouTube, Facebook u.c.)	1- man nav sava profila, bloga sociālajos medijos, nelasu citu veidotus vēstījumus ne privātiem, ne pedagoģiskiem mērķiem 2- Man ir savs profils/blogs sociālajos medijos, izmantoju to/tos tikai privātai saziņai 3- Man ir savs profils/blogs sociālajos medijos, izmantoju to/tos gan privātai saziņai, gan izglītības tēmu apspriešanai 4- Man nav sava profila/bloga sociālajos medijos, bet lasu citu rakstīto par izglītības jautājumiem profilos, blogos, medijos 5- Man nav sava profila/bloga sociālajos medijos, bet piedalos diskusijās par izglītības jautājumiem sociālajos medijos	
Attālināto mācību ietekme uz mediju izglītības (mērķtiecīgu skolēnu medijpratības pilnveidi) īstenošanu	1- pārliecinājos, ka mediju izglītības īstenošanai klasē man nepietiek prasmju un zināšanu, un tā nav nozīmīga manis mācītās mācību jomas daļa 2- pārliecinājos, ka mediju izglītības īstenošanai man pietiek prasmju un zināšanu, taču mediju izglītība nav nozīmīga manis mācītās mācību jomas daļa 3- pārliecinājos, ka mediju izglītību varu veiksmīgi īstenot savā mācību jomā, turpmāk īstenošu to daudz aktīvāk	

	4- arī līdz šim aktīvi īstenoju mediju izglītību, attālinātās mācības neko nemainīja	
--	--	--

Izvērtējiet šo apgalvojumu aktualitāti un nozīmību izglītībā!

1. Nemaz nav būtiski
2. Drīzāk nebūtiski
3. Grūti atbildēt
4. Drīzāk būtiski
5. Ļoti būtiski

Apgalvojums
INFORMĀCIJAS MEKLĒŠANA UN IZMANTOŠANA
Just vajadzību pēc daudzveidīgas informācijas
Prast atrast informāciju dažādos medijos pēc konkrētiem kritērijiem
Izmantot dažādus informācijas avotus, zināt katra priekšrocības un ierobežojumus, izvēlēties konkrētai situācijai piemērotākos
Izmantot IKT informācijas apstrādei, uzglabāšanai un izplatīšanai dažādos formātos
Vienmēr pārbaudīt informācijas patiesumu, daloties vai radot mediju vēstījumus
Zināt, kā darbojas un saņemto informāciju ietekmē interneta meklētāji un algoritmi
Ievērot citu autoru tiesības, prast pasargāt savu autordarbu, intelektuālās tiesības
Apzināties, ka mediju vēstījumi atstāj iespaidu uz to saņēmējiem, tāpēc atbildīgi dalīties un radīt informāciju
KRITISKA MEDIJU VĒSTĪJUMU IZVĒRTĒŠANA
Izprast mediju varu, funkcijas un darbības principus
Izprast neatkarīgu mediju nozīmi demokrātijas pastāvēšanā
Prast saskatīt un izskaidrot, kā mediji veido (nevis atspoguļo) realitāti
Spēt uztvert un interpretēt dažādus mediju vēstījumus
Prast atšķirt mediju lietotāju un žurnālistu radītu saturu
Prast noteikt mediju vēstījuma mērķi un mērķauditoriju
Izprast, kā cilvēki līdzveido sociālo mediju vidi, rada vēstījumus, ietekmē to izplatīšanos, rīkojas vai nerīkojas līdzatbildīgi
Zināt, ka mediju vēstījumu katrs cilvēks uztver un saprot citādāk
Zināt un saskatīt, kā informāciju interpretē no dažādiem skatpunktiem
Zināt, kā var tikt ietekmēts mediju saturs, izprast, kādas sekas tas rada
Zināt, kā pasargāt savu personīgo informatīvo telpu no manipulatīva, dezinformējoša mediju satura
Atšķirt faktus, viedokļus, reklāmu
Prast izvērtēt informācijas uzticamību, precizitāti un nozīmību
Zināt, ka mediji rada mūsdienu kultūru, ietekmē cilvēku dzīvesveidu un rīcību
MEDIJU IZGLĪTĪBA
Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei
Saprast, kā mediji ietekmē skolēnu uzskatus par mācību jomas tematu nozīmību
Saskatīt, kā mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt mācību jomas saturu ar reālo dzīvi, skolēnu interesēm
Mērķtiecīgi pilnveidot skolēnu medijpratības līmeni

Īstenot mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību
Papildus mācību satura apguvei izvērtēt arī skolēnu medijpratības līmeni
Mediju izglītības didaktika
Interesēties, izzināt un ietvert mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasmes, tostarp medijpratību
Ietvert mācību procesā dažādus skatpunktus par mācību jomas tēmām
Piedāvāt skolēniem uzdevumus, kas rosina izvērtēt informāciju pēc noteiktiem kritērijiem
Pilnveidot skolēnu prasmi veidot dažādus mediju vēstījumus (video, sižeti, raksti, diagrammas, aptaujas u.c.), dalīties ar tiem
Piedāvāt skolēniem uzdevumus, kas ļauj iepazīt un prognozēt mediju vēstījumu efektus
Izglītības procesā ietvert uzdevumus, lai pilnveidotu skolēnu kritisko domāšanu
Izmantot IKT, digitālos medijus aktīva un pašvadīta mācību procesa īstenošanai
Izmantot mediju vides sniegtās iespējas skolēnu pilsoniskās līdzdalības un pilsonisko prasmju stiprināšanā (piemēram, balsojumi, aptaujas)
Pedagogs kā mediju izglītības īstenoātājs
Iepazīties ar dokumentiem, kas skaidro mediju izglītības īstenošanas nepieciešamību skolā un pamatprincipus tās īstenošanai
Izvērtēt savu medijpratības līmeni un pilnveidot to
Saprast un pieņemt, ka jēgpilna mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un izglītības procesu kopumā
Izmantot IKT, digitālos medijus komunikācijas procesos, sadarbībai
Patstāvīgi pilnveidot savas zināšanas, izpratni mediju izglītības jautājumos
Just vajadzību pilnveidot savas zināšanas, izpratni par mediju izglītību
Nebaidīties kļūdīties, eksperimentēt, īstenojot mediju izglītību
Dalīties pieredzē, motivēt arī kolēģus īstenot mediju izglītību
Zināt un varēt izskaidrot citiem, kas ir medijpratība un kā īstenojama mediju izglītība
Sekot līdzi to organizāciju ziņām par jauniem resursiem, aktivitātēm, kas atbalsta mediju izglītības īstenošanu Latvijā
SATURA RADĪŠANA UN KOMUNIKĀCIJA
Izmantot dažādus IKT rīkus, digitālos medijus, lai radītu un dalītos ar informāciju, zināšanām ar skolēniem, kolēģiem u.c.
Zināt, kādam ir jābūt vēstījuma saturam, formai, kanālam, lai sasniegtu konkrēto auditoriju, radīt savus vēstījumus atbilstoši šiem kritērijiem
Prast atlasīt piemērotākos un izmantot dažādus IKT rīkus, digitālos medijus efektīva komunikācijas procesa nodrošināšanai ar skolēniem, vecākiem, kolēģiem u.c.
Zināt, kā izmantot, un izmantot digitālos medijus pilsoniskai līdzdalībai
Uztvert un saprast dažādos medijos izmantotos valodas līdzekļus, zīmes, simbolus
Radīt mediju vēstījumus, ievērojot ētikas un likumdošanas prasības

Izvērtējiet, cik lielā mērā apgalvojums atbilst Jums un Jūsu pedagoģiskai darbībai!

1. nemaz neatbilst man
2. drīzāk neatbilst man
3. grūti atbildēt
4. drīzāk atbilst man

5. pilnībā atbilst man

Apgalvojums
INFORMĀCIJAS MEKLĒŠANA UN IZMANTOŠANA
Jūtu vajadzību pēc daudzveidīgas informācijas
Protu atrast informāciju dažādos medijos pēc konkrētiem kritērijiem
Izmantoju dažādus informācijas avotus, zinu katra priekšrocības un ierobežojumus, izvēlos konkrētai situācijai piemērotākos
Izmantoju IKT informācijas apstrādei, uzglabāšanai un izplatīšanai dažādos formātos
Vienmēr pārbaudu informācijas patiesumu, daloties vai radot mediju vēstījumus
Zinu, kā darbojas un saņemto informāciju ietekmē interneta meklētāji un algoritmi
Ievēroju citu autoru tiesības, protu pasargāt savu autordarbu, intelektuālās tiesības
Apzinos, ka mediju vēstījumi atstāj iespaidu uz to saņēmējiem, tāpēc atbildīgi dalos un radu informāciju
KRITISKA MEDIJU VĒSTĪJUMU IZVĒRTĒŠANA
Izprotu mediju varu, funkcijas un darbības principus
Izprotu neatkarīgu mediju nozīmi demokrātijas pastāvēšanā
Protu saskatīt un izskaidrot, kā mediji veido (nevis atspoguļo) realitāti
Spēju uztvert un interpretēt dažādus mediju vēstījumus
Protu atšķirt mediju lietotāju un žurnālistu radītu saturu
Protu noteikt mediju vēstījuma mērķi un mērķauditoriju
Izprotu, kā cilvēki līdzveido sociālo mediju vidi, rada vēstījumus, ietekmē to izplatīšanos, rīkojas vai nerīkojas līdzatbildīgi
Zinu, ka mediju vēstījumu katrs cilvēks uztver un saprot citādāk
Zinu un saskatu, kā informāciju interpretē no dažādiem skatpunktiem
Zinu, kā var tikt ietekmēts mediju saturs, izprotu, kādas sekas tas rada
Zinu, kā pasargāt savu personīgo informatīvo telpu no manipulatīva, dezinformējoša mediju satura
Atšķiru faktus, viedokļus, reklāmu
Protu izvērtēt informācijas uzticamību, precizitāti un nozīmību
Zinu, ka mediji rada mūsdienu kultūru, ietekmē cilvēku dzīvesveidu un rīcību
MEDIJU IZGLĪTĪBA
Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei
Saprotu, kā mediji ietekmē skolēnu uzskatus par mācību jomas tematu nozīmību
Saskatu, kā mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt mācību jomas saturu ar reālo dzīvi, skolēnu interesēm
Mērķtiecīgi pilnveidoju skolēnu medijpratības līmeni
Īstenoju mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību
Papildus mācību satura apguvei izvērtēju arī skolēnu medijpratības līmeni
Mediju izglītības didaktika
Interesējos, izzinu un ietveru mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasmes, tostarp medijpratību
Ietveru mācību procesā dažādus skatpunktus par mācību jomas tēmām
Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas rosina izvērtēt informāciju pēc noteiktiem kritērijiem
Pilnveidoju skolēnu prasmi veidot dažādus mediju vēstījumus (video, sižeti, raksti, diagrammas, aptaujas u.c.), dalīties ar tiem

Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas ļauj iepazīt un prognozēt mediju vēstījumu efektus
Izglītības procesā ietveru uzdevumus, lai pilnveidotu skolēnu kritisko domāšanu
Izmantoju IKT, digitālos medijus aktīva un pašvadīta mācību procesa īstenošanai
Izmantoju mediju vides sniegtās iespējas skolēnu pilsoniskās līdzdalības un pilsonisko prasmju stiprināšanā (piemēram, balsojumi, aptaujas)
Pedagogs kā mediju izglītības īstenootājs
Esmu iepazinies/usies ar dokumentiem, kas skaidro mediju izglītības īstenošanas nepieciešamību skolā un pamatprincipus tās īstenošanai
Izvērtēju savu medijpratības līmeni un pilnveidoju to
Saprotu un pieņemu, ka jēgpilna mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un izglītības procesu kopumā
Izmantoju IKT, digitālos medijus komunikācijas procesos, sadarbībai
Patstāvīgi pilnveidoju savas zināšanas, izpratni mediju izglītības jautājumos
Jūtu vajadzību pilnveidot savas zināšanas, izpratni par mediju izglītību
Nebaidos kļūdīties, eksperimentēt, īstenojot mediju izglītību
Dalos pieredzē, motivēju arī kolēģus īstenot mediju izglītību
Zinu un varu izskaidrot citiem, kas ir medijpratība un kā īstenojama mediju izglītība
Sekoju līdzī to organizāciju ziņām par jauniem resursiem, aktivitātēm, kas atbalsta mediju izglītības īstenošanu Latvijā
SATURA RADĪŠANA UN KOMUNIKĀCIJA
Izmantoju dažādus IKT rīkus, digitālos medijus, lai radītu un dalītos ar informāciju, zināšanām ar skolēniem, kolēģiem u.c.
Zinu, kādam ir jābūt vēstījuma saturam, formai, kanālam, lai sasniegtu konkrēto auditoriju, radu savus vēstījumus atbilstoši šiem kritērijiem
Protu atlasīt piemērotākos un izmantoju dažādus IKT rīkus, digitālos medijus efektīva komunikācijas procesa nodrošināšanai ar skolēniem, vecākiem, kolēģiem u.c.
Zinu, kā izmantot, un izmantoju digitālos medijus pilsoniskai līdzdalībai
Uztveru un saprotu dažādos medijos izmantotos valodas līdzekļus, zīmes, simbolus
Radu mediju vēstījumus, ievērojot ētikas un likumdošanas prasības

Izvērtējiet apgalvojumus!

1. nemaz nepiekrītu
2. drīzāk nepiekrītu
3. grūti atbildēt
4. drīzāk piekrītu
5. pilnībā piekrītu

Medijpratības pilnveide ir ģimenes, nevis skolas uzdevums
Medijpratība sekmē cilvēka autonomiju, aktivitāti un atvieglo mērķu sasniegšanu mūsdienu sabiedrībā
Ja cilvēkiem nav attīstīta medijpratība, sabiedrībā var vieglāk izplatīties populisms, dezinformācija, manipulācijas
Medijpratība ir cieši saistīta ar personisko izaugsmi, radošumu, izglītību, iesaistīšanos sabiedrībā un kultūrā
Mediji ietekmē mūsu uzskatus, vērtības, veido mūs pašus
Mediji negatīvi ietekmē sabiedrību, degradē tradicionālās vērtības, cilvēki ir bezpalīdzīgi

Daudzveidīgu mediju izmantošana mācību procesā efektīvi paplašina mācību vidi
Jēdzieni “medijpratība” un “digitālā pratība” ir sinonīmi
Ja mācību procesā tiek izmantotas IKT, ar to pietiek, lai attīstītos arī skolēnu medijpratība
Galvenais mediju izglītības uzdevums ir iemācīt atmaskot viltus ziņas
Medijpratība ir cieši saistīta ar cilvēka personiskām īpašībām, zināšanām un kritisko domāšanu
Mediju izglītība ir cilvēktiesību, brīvības un demokrātijas pamats, ne tikai specifisku kompetenču kopa
Medijpratīgs cilvēks nav pasīvs informācijas saņēmējs, bet aktīvi interpretē saņemto informāciju
Es baidos no skolēnu, vecāku, kolēģu nosodījuma, ja papildus mācību jomas saturam īstenošu arī mediju izglītību
Medijpratība rada pārliecību un spēju ietekmēt savu dzīvi un apkārtējo pasauli
Mediju izglītība sekmē bērncentrētas pieejas īstenošanu
Mediji ietekmē, kā cilvēki uztver, ko uzskata un kā attiecas pret pasauli
Mediju izglītības īstenošanā lielākā nozīme ir skolotāja zināšanām un prasmēm, ne skolotāja uzskatiem un attieksmei pret mediju izglītību
Mediju izmantošana mācību procesā sekmē skolēnu aktivitāti un līdzatbildību par mācību procesu
Mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt zināšanas ar reālo dzīvi
Mediju izmantošana mācību procesā vairo skolēnu interesi un motivāciju mācīties
Medijpratība ir mūsdienīga izglītības procesa pamats
Skolēns jāpasargā no medijos sastopamajiem pretrunīgajiem viedokļiem un masu kultūras ietekmes
Analizējot daudzveidīgus mediju vēstījumus, skolēni attīsta kritisko domāšanu, mācās saskatīt, kā mediji ietekmē kultūru, sabiedrību
Mediju jēgpilna izmantošana mācību procesā attīsta skolēnu līdzdalības prasmes demokrātiskā sabiedrībā
Cilvēks ar attīstītu medijpratību var izpaust sevi, popularizēt savas idejas, dalīties ar viedokli, zināšanām, tādējādi līdzveidojot mediju vidi un kultūru
Mediju izglītības semināros svarīgākais ir sniegt pedagogiem teorētiskas zināšanas un pilnveidot metodiku
Mediju izglītības semināros svarīgākais ir analizēt pedagoga uzskatus un attieksmi pret medijpratību
Mediju izglītības semināros ir nozīmīgi noteikt paša pedagoga medijpratības līmeni, saņemt ieteikumus pilnveidei
Mediju izglītības semināros vienlīdz būtiski ir pilnveidot pedagoga izpratni, uzskatus, attieksmi pret medijpratību, kā sniegt metodisku atbalstu mediju izglītības īstenošanai
Mediju izglītība nevar tikt integrēta mācību priekšmetos, tai jābūt atsevišķam mācību priekšmetam, ko pasniedz šīs jomas profesionālis
Ir jābūt izstrādātam rīkam, kas palīdz pedagogam noteikt, cik veiksmīgi viņš īsteno mediju izglītību
Tikai daži man zināmie pedagogi veiksmīgi integrē mediju izglītības elementus savā mācību jomā
Svarīgi, lai skolas vadība noteiktu kā nozīmīgu un sekotu līdzī mediju izglītības īstenošanai izglītības iestādē
Svarīgi, lai mediju izglītība būtu ietverta Izglītības likumā, mācību jomu standartos, paraugprogrammās, mācību materiālos
Svarīgi, lai sabiedrība kopumā pieprasītu, atbalstītu un sekmētu mediju izglītības īstenošanu izglītības iestādēs

Pedagogam ir grūti atlasīt konkrētām mācību mērķim atbilstošu informāciju daudzveidīgos medijos
Mediji mācību procesā nevēlami konkurē ar pedagogu vai pat aizstāj to
Medijpratība mūsdienu bērniem jau ir iedzimta, veidojas pati, tā nav mērķtiecīgi jāattīsta izglītības procesā
Mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un mācību procesu kopumā
Pedagoga medijpratība tiešā veidā ietekmē viņa spēju, prasmi pilnveidot to skolēniem
Lielākai pedagogu daļai trūkst zināšanu, izpratnes, kā mediju izglītību ietvert konkrētā mācību jomā
Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi un īsteno to
Lielākā pedagogu daļa apzinās mediju izglītības nozīmi, taču neīsteno to
Lielākā pedagogu daļa neapzinās mediju izglītības nozīmi
Medijpratība ir kārtējā modes lieta, tās nozīme ir pārspīlēta
Lai īstenotu mediju izglītību, skolotājam ir jāpārzina visas jaunākās IKT, jāizmanto tie paši sociālie mediji, platformas, kas populāras skolēnu vidū
Neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā
Neesmu pārliecināts/a, ka spēju kvalitatīvi īstenot mediju izglītību

2. pielikums

Aptaujas apgalvojumu daļas un to indeksi

Indekss	Apgalvojums
1.	INFORMĀCIJAS MEKLĒŠANA UN IZMANTOŠANA
K11	Jūtu vajadzību pēc daudzveidīgas informācijas
K12	Protu atrast informāciju dažādos medijos pēc konkrētiem kritērijiem
K13	Izmantoju dažādus informācijas avotus, zinu katra priekšrocības un ierobežojumus, izvēlos konkrētai situācijai piemērotākos
K14	Izmantoju IKT informācijas apstrādei, uzglabāšanai un izplatīšanai dažādos formātos
K16	Vienmēr pārbaudu informācijas patiesumu, daloties vai radot mediju vēstījumis
K15	Zinu, kā darbojas un saņemto informāciju ietekmē interneta meklētāji un algoritmi
K17	Ievēroju citu autoru tiesības, protu pasargāt savu autordarbu, intelektuālās tiesības
K18	Apzinos, ka mediju vēstījumi atstāj iespaidu uz to saņēmējiem, tāpēc atbildīgi dalos un radu informāciju
2.	KRITISKA MEDIJU VĒSTĪJUMU IZVĒRTĒŠANA
K21	Izprotu mediju varu, funkcijas un darbības principus
K22	Izprotu neatkarīgu mediju nozīmi demokrātijas pastāvēšanā
K23	Protu saskatīt un izskaidrot, kā mediji veido (nevis atspoguļo) realitāti
K24	Spēju uztvert un interpretēt dažādus mediju vēstījumus
K25	Protu atšķirt mediju lietotāju un žurnālistu radītu saturu
K26	Protu noteikt mediju vēstījuma mērķi un mērķauditoriju
K27	Izprotu, kā cilvēki līdzveido sociālo mediju vidi, rada vēstījumus, ietekmē to izplatīšanos, rīkojas vai nerīkojas līdzatbildīgi
K28	Zinu, ka mediju vēstījumu katrs cilvēks uztver un saprot citādāk
K29	Zinu un saskatu, kā informāciju interpretē no dažādiem skatpunktiem
K210	Zinu, kā var tikt ietekmēts mediju saturs, izprotu, kādas sekas tas rada
K212	Zinu, kā pasargāt savu personīgo informatīvo telpu no manipulatīva, dezinformējoša mediju satura
K213	Atšķiru faktus, viedokļus, reklāmu
K214	Protu izvērtēt informācijas uzticamību, precizitāti un nozīmību
K215	Zinu, ka mediji rada mūsdienu kultūru, ietekmē cilvēku dzīvesveidu un rīcību
3.	MEDIJU IZGLĪTĪBA
31	Mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei
K311	Saprotu, kā mediji ietekmē skolēnu uzskatus par mācību jomas tematu nozīmību
K312	Saskatu, kā mediju izmantošana mācību procesā palīdz saistīt mācību jomas saturu ar reālo dzīvi, skolēnu interesēm
K313	Mērķtiecīgi pilnveidoju skolēnu medijpratības līmeni
K314	Īstenoju mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību
K315	Papildus mācību satura apguvei izvērtēju arī skolēnu medijpratības līmeni
32	Mediju izglītības didaktika

K321	Interesējos, izzinu un ietveru mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasības, tostarp medijprasību
K322	Ietveru mācību procesā dažādus skatpunktus par mācību jomas tēmām
K323	Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas rosina izvērtēt informāciju pēc noteiktiem kritērijiem
K324	Pilnveidoju skolēnu prasmi veidot dažādus mediju vēstījumus (video, sižeti, raksti, diagrammas, aptaujas u.c.), dalīties ar tiem
K325	Piedāvāju skolēniem uzdevumus, kas ļauj iepazīt un prognozēt mediju vēstījumu efektus
K326	Izglītības procesā ietveru uzdevumus, lai pilnveidotu skolēnu kritisko domāšanu
K327	Izmantoju IKT, digitālos medijus aktīva un pašvadīta mācību procesa īstenošanai
K328	Izmantoju mediju vides sniegtās iespējas skolēnu pilsoniskās līdzdalības un pilsonisko prasmju stiprināšanā (piemēram, balsojumi, aptaujas)
33	Pedagogs kā mediju izglītības īstenotājs
K331	Esmu iepazinies/usies ar dokumentiem, kas skaidro mediju izglītības īstenošanas nepieciešamību skolā un pamatprincipus tās īstenošanai
K3310	Izvērtēju savu medijprasības līmeni un pilnveidoju to
K332	Saprotu un pieņemu, ka jēgpilna mediju izmantošana mācību procesā maina pedagoga lomu un izglītības procesu kopumā
K333	Izmantoju IKT, digitālos medijus komunikācijas procesos, sadarbībai
K334	Patstāvīgi pilnveidoju savas zināšanas, izpratni mediju izglītības jautājumos
K335	Jūtu vajadzību pilnveidot savas zināšanas, izpratni par mediju izglītību
K336	Nebaidos kļūdīties, eksperimentēt, īstenojot mediju izglītību
K337	Dalos pieredzē, motivēju arī kolēģus īstenot mediju izglītību
K338	Zinu un varu izskaidrot citiem, kas ir medijprasība un kā īstenojama mediju izglītība
K339	Sekoju līdzi to organizāciju ziņām par jauniem resursiem, aktivitātēm, kas atbalsta mediju izglītības īstenošanu Latvijā
4.	SATURA RADĪŠANA UN KOMUNIKĀCIJA
K41	Izmantoju dažādus IKT rīkus, digitālos medijus, lai radītu un dalītos ar informāciju, zināšanām ar skolēniem, kolēģiem u.c.
K42	Zinu, kādam ir jābūt vēstījuma saturam, formai, kanālam, lai sasniegtu konkrēto auditoriju, radu savus vēstījumus atbilstoši šiem kritērijiem
K43	Zinu, kā izmantot, un izmantoju digitālos medijus pilsoniskai līdzdalībai
K44	Uztveru un saprotu dažādos medijos izmantotos valodas līdzekļus, zīmes, simbolus
K45	Radu mediju vēstījumus, ievērojot ētikas un likumdošanas prasības

3. pielikums

Pāru salīdzinājuma metodes matrica

Doktora grāda pretendente Liene Valdmane veic promocijas darba “Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā” pētījumu ar mērķi noskaidrot un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

Pētījums ir jaukta tipa pētījums un tā kvantitatīvo datu ieguves posmā tiek aptaujāti 305 pedagogi.

Kā otra kvantitatīvo datu ieguves metode pētījumā tiek izmantota pāru salīdzinājuma metode.

Pāru salīdzinājuma metodes datu ieguvei tiks intervēti 11 izglītības eksperti, kuri izvēlēti balstoties uz mērķtiecīgo respondentu atlasī (pieredzes, profesionālās darbības, pārstāvētās darbības jomas kritēriji).

Izmantojot pāru salīdzinājuma metodi, tiks noteikti ekspertu uzskati par nozīmīgākajiem faktoriem, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību un mediju izglītību, kā arī noskaidrots šo faktoru nozīmes (īpatsvara) koeficients.

Jūsu, kā eksperta uzdevums ir aplūkot piedāvāto pētījuma matricu un, klausoties apgalvojumus, savstarpēji tos salīdzināt.

Salīdzinot kritērijus un apgalvojumus, tiek izmantotas šādas vērtības:

- ja nozīmīgāks ir horizontālais kritērijs vai apgalvojums, tā nozīmīgums pār otro salīdzināmo tiek izsvērts un pierakstīts skalā no 1 līdz 5;
- ja nozīmīgāks ir vertikālais kritērijs vai apgalvojums, tā nozīmīgums pār otro salīdzināmo tiek izsvērts skalā no 1 līdz 5, pierakstā tam pievienojot 0, piemēram, 0,1; 0,2 u.c.
- ja abiem kritērijiem vai apgalvojumiem ir vienāds svars, tiek pierakstīta 0.

	Normatīvie dokumenti un vide	Izglītības filosofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem	Medijpratības koncepta izpratne	Mediju izglītības didaktika	Pedagoga pašefektivitāte
Normatīvie dokumenti un vide	1				
Izglītības filosofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem		1	1		
Medijpratības koncepta izpratne			1		
Mediju izglītības didaktika				1	
Pedagoga pašefektivitāte					1

	1.1. Sabiedrība uzskata medijpratību par nozīmīgu un atbalsta mediju izglītības īstenošanu skolās	1.2. Vadošie izglītības dokumenti ietver skaidras norādes par mediju izglītības obligātumu	1.3. Regulāri un centralizēti mēra gan skolēnu, gan sabiedrības kopējo medijpratības līmeni	1.4. Izglītības pārvalde, skolas administrācija atbalsta un sekmē mediju izglītības īstenošanu	1.5. Tālākizglītības iespējas medijpratības un mediju izglītības jautājumos	1.6. Nodrošināta materiāltehniskā bāze, resursi mediju izglītības īstenošanai
1.1. Sabiedrība uzskata medijpratību par nozīmīgu un atbalsta mediju izglītības īstenošanu skolās	1					
1.2. Vadošie izglītības dokumenti ietver skaidras norādes par mediju izglītības obligātumu		1				
1.3. Regulāri un centralizēti mēra gan skolēnu, gan sabiedrības kopējo medijpratības līmeni			1			
1.4. Izglītības pārvalde, skolas administrācija atbalsta un sekmē mediju izglītības īstenošanu				1		
1.5. Tālākizglītības iespējas medijpratības un mediju izglītības jautājumos					1	
1.6. Nodrošināta materiāltehniskā bāze, resursi mediju izglītības īstenošanai						1

	2.1. Izpratne par pašvadītas mācīšanās nozīmi un medijpratības lomu tajā	2.2. Izpratne par rīcībspējīgu skolēnu kā izglītības mērķi un pedagoga lomu rīcībspējas stiprināšanā	2.3. Izpratne, kā mediju izglītība sekmē skolēnu motivāciju, veicinot mācību satura pārnēsi uz reālo dzīvi	2.4. Izpratne, kā mediju izglītība maina pedagoga lomu klasē	2.5. Atvērtība tālākizglītībai un mūžizglītībai
2.1. Izpratne par pašvadītas mācīšanās nozīmi un medijpratības lomu tajā	1				
2.2. Izpratne par rīcībspējīgu skolēnu kā izglītības mērķi un pedagoga lomu rīcībspējas stiprināšanā		1			
2.3. Izpratne, kā mediju izglītība sekmē skolēnu motivāciju, veicinot mācību satura pārnēsi uz reālo dzīvi			1		
2.4. Izpratne, kā mediju izglītība maina pedagoga lomu klasē				1	
2.5. Atvērtība tālākizglītībai un mūžizglītībai					1

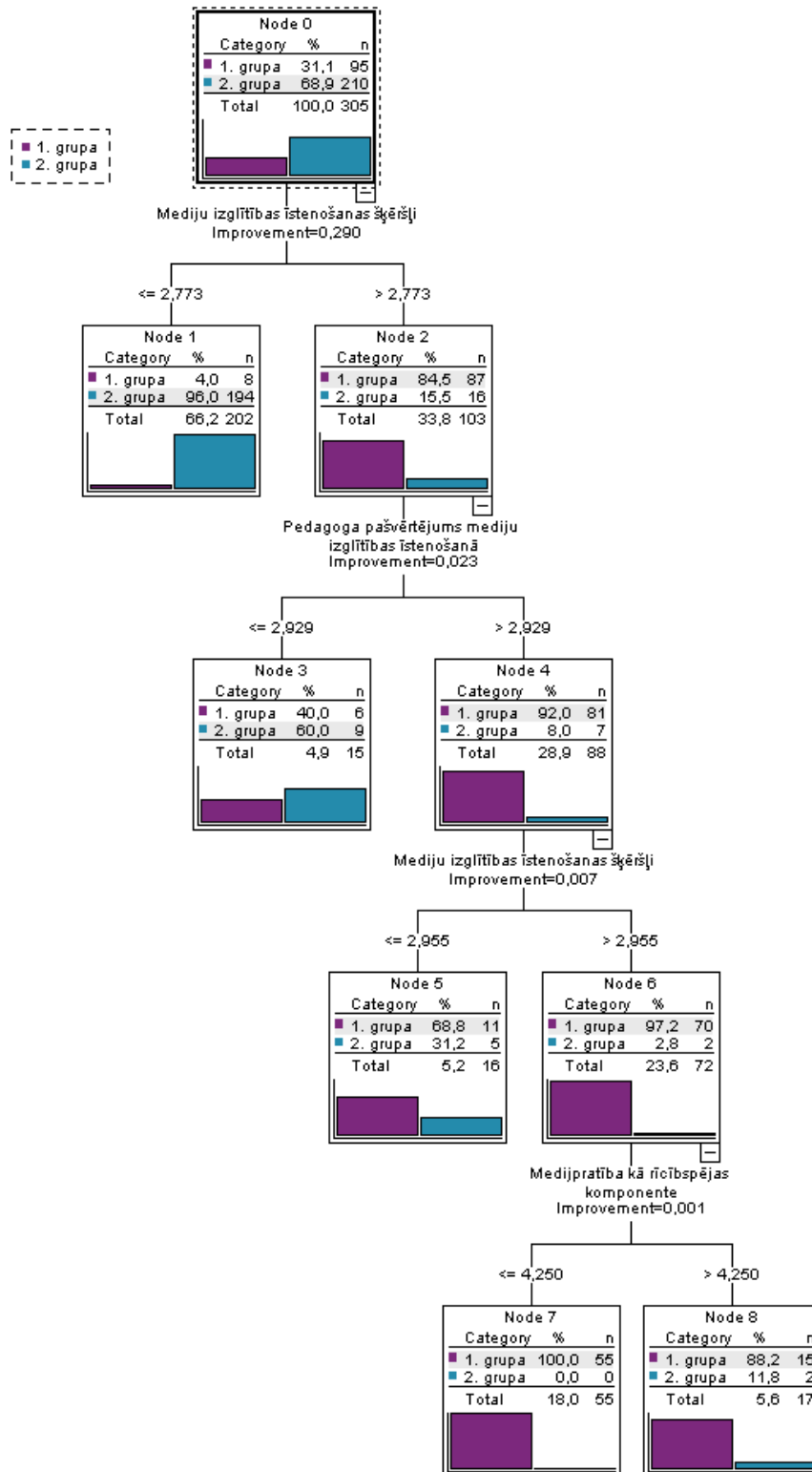
	3.1. Izpratne par medijpratību kā rīcībspējas komponenti	3.2. Izpratne par medijpratības konceptu kā dinamisku un pastāvīgā attīstībā esošu	3.3. Izpratne par medijpratības pilnveidi kā regulāru procesu	3.4. Zināšanas un izpratne par medijpratības lomu pašvadītās mācībās un zināšanu konstruēšanā
3.1. Izpratne par medijpratību kā rīcībspējas komponenti	1			
3.2. Izpratne par medijpratības konceptu kā dinamisku un pastāvīgā attīstībā esošu		1		
3.3. Izpratne par medijpratības pilnveidi kā regulāru procesu			1	
3.4. Zināšanas un izpratne par medijpratības lomu pašvadītās mācībās un zināšanu konstruēšanā				1

	4.1. Zināšanas par mediju izglītības mērķi, uzdevumiem un nozīmību	4.2. Zināšanas par mediju izglītības saturu, sasniedzamajiem rezultātiem katrā vecumposmā, to vērtēšanu	4.3. Zināšanas par medijpratības līmeņa noteikšanas veidiem un pilnveidojamo elementu diagnostiku	4.4. Zināšanas par daudzveidīgām metodēm, pieejām, kā mediju izglītību integrēt mācību jomās	4.5. Zināšanas par mediju izglītībā izmantojamiem resursiem, tehnoloģijām
4.1. Zināšanas par mediju izglītības mērķi, uzdevumiem un nozīmību	1				
4.2. Zināšanas par mediju izglītības saturu, sasniedzamajiem rezultātiem katrā vecumposmā, to vērtēšanu		1			
4.3. Zināšanas par medijpratības līmeņa noteikšanas veidiem un pilnveidojamo elementu diagnostiku				1	1
4.4. Zināšanas par daudzveidīgām metodēm, pieejām, kā mediju izglītību integrēt mācību jomās				1	
4.5. Zināšanas par mediju izglītībā izmantojamiem resursiem, tehnoloģijām					1

	5.1. Pārlicība par spēju plānot, īstenot, uzraudzīt un novērtēt kvalitatīvu mediju izglītību	5.2. Efektīva un pārlicinoša darbošanās savu mērķu sasniegšanai mediju vidē	5.3. Pārlicība par nepieciešamību regulāri pilnveidot mediju izglītības didaktikas zināšanas	5.4. Pārlicība, ka mediju resursi nekonkurē ar pedagogu, bet gan bagātina izglītības procesu	5.5. Objektīva sava medijpratības līmeņa izvērtēšana un vēlme to pilnveidot	5.6. Pārlicība par īstenotās mediju izglītības nozīmību skolēnu rīcības spējas stiprināšanā
5.1. Pārlicība par spēju plānot, īstenot, uzraudzīt un novērtēt kvalitatīvu mediju izglītību	1					
5.2. Efektīva un pārlicinoša darbošanās savu mērķu sasniegšanai mediju vidē		1				
5.3. Pārlicība par nepieciešamību regulāri pilnveidot mediju izglītības didaktikas zināšanas			1			
5.4. Pārlicība, ka mediju resursi nekonkurē ar pedagogu, bet gan bagātina izglītības procesu				1		
5.5. Objektīva sava medijpratības līmeņa izvērtēšana un vēlme to pilnveidot					1	
5.6. Pārlicība par īstenotās mediju izglītības nozīmību skolēnu rīcības spējas stiprināšanā						1

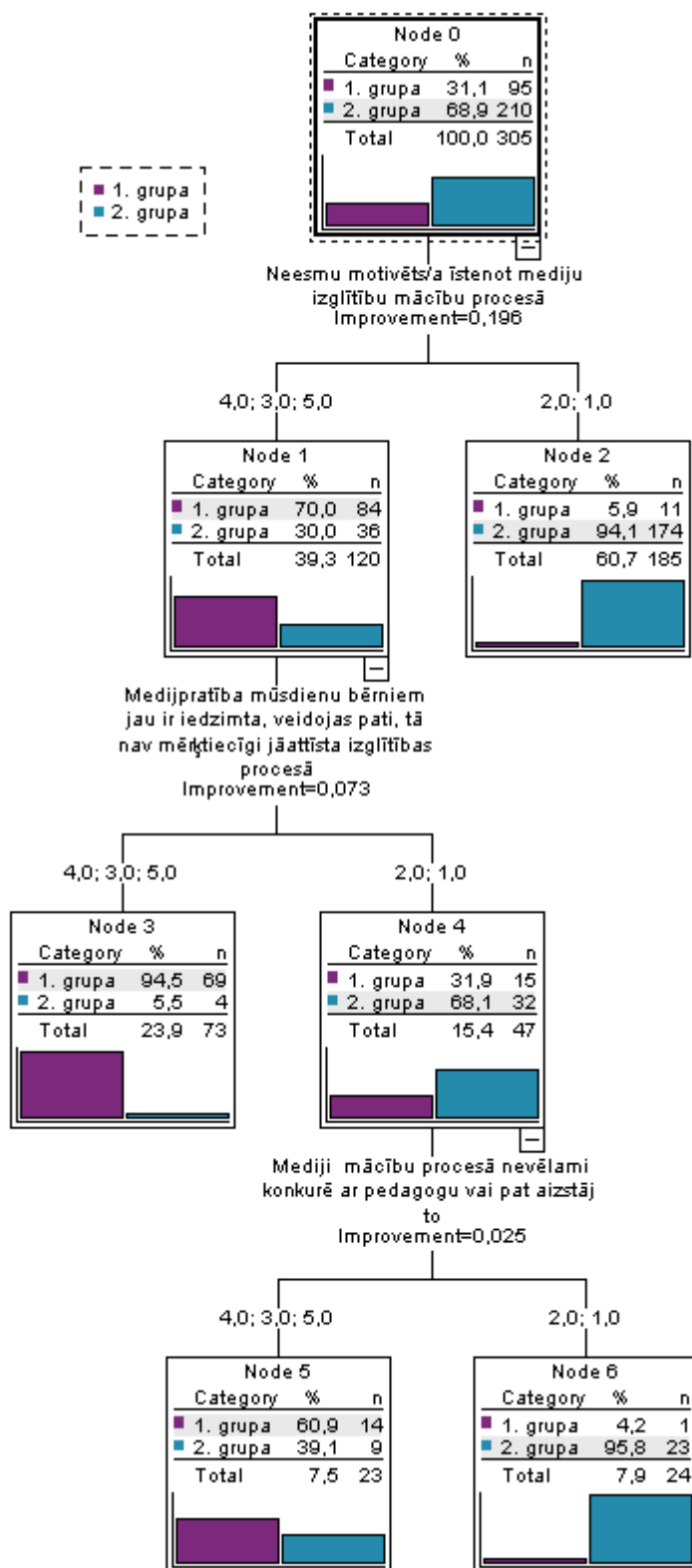
4. pielikums

Lēmumu koks par pedagogu uzskatiem par medijpratību un mediju izglītību



5. pielikums

Lēmumu koks par pedagogu uzskatiem par medijpratību un mediju izglītību



6. pielikums

Informētas piekrišanas forma ekspertu intervijai

Doktora grāda pretendente Liene Valdmāne veic promocijas darba “Pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā” pētījumu ar mērķi noskaidrot un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

Pētījums ir jaukta tipa pētījums un tā kvantitatīvo datu ieguves posmā tika aptaujāti 305 pedagogi un 11 izglītības eksperti. Kvalitatīvā pētījuma mērķis ir interpretēt pētījumā iegūtos rezultātus, izmantojot Jūsu kā medijpratības un mediju izglītības eksperta viedokli. Jūsu līdzšinējā pieredze un profesionālā darbība nosaka pētījuma autores izvēli, uzrunājot Jūs kā intervējamo šajā pētījumā.

Kā datu ieguves metode kvalitatīvajā pētījumā tiks izmantota daļēji strukturētā ekspertu intervija. Interviju vadīs pētījuma autore, izzinot Jūsu viedokli un personīgo skatījumu par medijpratības un mediju izglītības situāciju Latvijā, pedagogu zināšanām un uzskatiem par medijpratību, faktoriem, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, iespējamās scenārijus pedagogu uzskatu maiņai un mediju izglītības pilnveidei Latvijā.

Intervijas garums ir apmēram 60 minūtes. Ar Jūsu atļauju intervija tiks ierakstīta diktāfonā un transkribēta. Attiecībā uz Jūsu personību tiks ievērota konfidencialitāte. Pētījuma rezultāti tiks prezentēti un publicēti kodēti, neietverot Jūsu vārdu un citu informāciju, kas var atklāt Jūsu personību. Piekļuve iegūtajiem datiem ir pieejama tikai pētījuma autorei, dati tiek uzglabāti aizsargātā un slēgtā datu nesējā. Interviju audioieraksti un transkripts tiks dzēsti pēc viena kalendārā gada pēc promocijas darba aizstāvēšanas. Jūs varat atteikties atbildēt uz jebkuru intervijas jautājumu. Pirms pētījuma rezultātu prezentācijas Jums ir iespēja iepazīties ar tiem.

Jautājumu gadījumā, lūdzu, sazinieties ar pētījuma autori Lieni Valdmāni, izmantojot e-pastu liene.valdmane@gmail.com.

Ar šo parakstu Jūs apliecināt, ka piekrītat piedalīties pētījumā ar augšminētajiem noteikumiem. Piekrišana tiek parakstīta divos eksemplāros, viens no tiem nonāk pie pētījuma autores, otrs pie Jums.

Pētījuma autore: Liene Valdmāne (paraksts)

Intervējamais: (paraksts)

Datums

7. pielikums

Daļēji strukturētās intervijas struktūra un jautājumi medijpratības un mediju izglītības ekspertiem

2022. gadā tika veikts pētījums, kurā tika izmantotas divas kvantitatīvās datu ieguves metodes – aptauja un pāra salīdzinājuma metode. Pētījuma mērķis bija noteikt un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Šīs intervijas mērķis ir interpretēt pētījumā iegūtos rezultātus un komentēt tos plašākā kontekstā.

1. Sociāli demogrāfiskā intervijas daļa

- 1.1. Lūdzu, miniet savu kvalifikāciju un/vai zinātnisko grādu, kas saistīts ar medijpratību un/vai mediju izglītību.
- 1.2. Lūdzu, sniedziet informāciju par savu dalību medijpratības un/vai mediju izglītības profesionālajās vai nevalstiskajās organizācijās vietējā, Eiropas, pasaules mērogā.
- 1.3. Cik ilgi Jūsu profesionālā darbība ir saistīta ar medijpratību un/vai mediju izglītību?
- 1.4. Lūdzu, norādiet monogrāfijas, grāmatas, publikācijas, dalību konferencēs, zinātniski pētnieciskajos projektos, kas saistīti ar medijpratību un/vai mediju izglītību.

2. Medijpratības un mediju izglītības jēdzienu izpratne un skaidrojums

- 2.1. Kā Jūs skaidrojat jēdzienu medijpratība?
- 2.2. Kā Jūs skaidrojat jēdzienu mediju izglītība?

3. Medijpratības un mediju izglītības vērtējums Latvijā

- 3.1. Kā Jūs raksturotu medijpratības līmeni Latvijas sabiedrībā?
- 3.2. Kas var sekmēt medijpratības līmeņa pilnveidi sabiedrībā?
- 3.3. Kāds, Jūsaprāt, ir pedagogu medijpratības līmenis Latvijā?
- 3.4. Kāda, Jūsaprāt, ir Latvijas pedagogu gatavība īstenot mediju izglītību?
- 3.5. Kādus bremsējošos un sekmējošos faktorus mediju izglītības īstenošanai Jūs varat minēt?

4. Promocijas darba pētījumā iegūto datu interpretācija

- 4.1. Kā Jūs vērtējat pētījumā izmantoto kvantitatīvo metodi – pedagogu aptauju, kurā tiek veikts pašvērtējums.
- 4.2. Pētījumā ir noskaidrotas divas pedagogu grupas, ko ļauj segmentēt viņu uzskati par medijpratību un mediju izglītību. Viena grupa (31,1 %) medijpratību neuzskata par rīcībspējas komponenti, vairāk fokusējas un īstenošanas šķēršļiem, otra grupa (68,9 %) pretēji. Kā Jūs skaidrotu šādu pedagogu grupu izveidošanos un pastāvēšanu?
- 4.3. Mazākā pedagogu klastera pārstāvjiem ir augstāks pašvērtējums, kā otrā klastera pārstāvjiem. Kā Jūs skaidrotu šādus rezultātus?
- 4.4. Pētījuma dati liecina, ka daudzi būtiski medijpratības elementi pedagogiem nešķiet nozīmīgi un aktuāli izglītībā. Kā mainīt šo situāciju?
- 4.5. Pētījumā noskaidrots, ka pedagogiem ir zemas tās medijpratības kompetences, kas saistās ar satura radīšanu, legālprietību. Kā tas saucas ar Jūsu pieredzi? Kā skaidrojat šo situāciju?
- 4.6. Pētījumā noskaidrots, ka svarīgākais faktors, kas ietekmē pedagogu uzskatus ir pašvērtējums. Kā Jūs skaidrotu šādus rezultātus?
- 4.7. Pētījumā tika noskaidroti arī izglītības jomas ekspertu, kuri pārstāv makro, mezo un mikro līmeni, uzskati par pedagogu uzskatiem. Dati liecina, ka šīs grupas uzskati daudzos apgalvojumos nozīmīgi atšķiras no pedagogu paustajiem uzskatiem. Lūdzu, miniet kādi iemesli, Jūsaprāt, ir šādām atšķirībām, kā arī kādas sekas var radīt šādas atšķirības.
5. Ieteikumi pedagogu tālākizglītības plānošanā un īstenošanā medijpratības un mediju izglītības jomā
- Kādi ir Jūsu ieteikumi pedagogu tālākizglītības plānošanā un īstenošanā medijpratības un mediju izglītības jomā?

Paldies par veltīto laiku!