

Daugavpils Universitāte

LIENE VALDMANE

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

Promocijas darba kopsavilkums

Doktora grāda iegūšanai sociālajās zinātnēs

Valdmane, L. Pedagogu uzskati par medijpratību
kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.
Promocijas darbs. – Daugavpils: DU izdevniecība Saule, 2023
Iespiests saskaņā ar Izglītības zinātņu promocijas padomes
2023. gada 22. maija lēmumu, protokols Nr.1

Īpaša pateicība Dr.paed.prof. Zandai Rubenei, Dr.paed.doc. Sandrai Zariņai, Dr.psych.prof.
Anitai Piperei, Dr.phys. Svetlanai Ignatjevai, Dr.paed. Dacei Mednei, LVA vecākajai
metodiķei Vinetai Vaivadei, Drošāka interneta centra vadītājai Maijai Katkovskai,
medijpratības pētniekiem un kolēģiem Klintai Ločmelei, Ritai Rudušai, Solvitai Denisai-
Liepniecei, Kadri Ugur, Jānim Buholcam, Agnesei Dāvidsonei, pētniekam Gintam Klāsonam,
valodniecei Guntai Kļavai.

Promocijas darbs izvirzīts zinātnes doktora grāda iegūšanai

Daugavpils Universitātē

Promocijas darbs zinātnes doktora grāda (Ph.d.) iegūšanai tiek publiski aizstāvēts 2023. gada 15. septembrī plkst. 14:00 Daugavpils Universitātē.

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

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

Oficiālie recenzenti:

- Daugavpils Universitātes Pedagoģijas zinātnes nozares promocijas padomes eksperte: Dr.psych. Anita Pipere;
- PhD Agnese Dāvidsone;
- Dr. paed. Velta Ļubkina.

SATURS

1. PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS.....	5
1.1. Pētījuma tēmas aktualitāte.....	5
1.2. Pētījuma mērķis, jautājumi un uzdevumi.....	8
1.3. Pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība.....	10
1.4. Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.....	11
1.5. Pētījuma rezultātu aprobācija.....	11
2. PROMOCIJAS DARBA STRUKTŪRA.....	13
1. nodaļa. Rīcībspējas teorētiskais ietvars.....	13
2. nodaļa. Medijpratība kā rīcībspējas komponente.....	16
3. nodaļa. Pedagogu uzskati kā profesionālās kompetences komponente.....	21
4. nodaļa. Pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti izpēte un analīze	23
3. DISKUSIJA.....	34
4. SECINĀJUMI.....	37
5. LITERATŪRA.....	39

1. PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

1.1. Pētījuma tēmas aktualitāte

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 ir jānodrošina zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes, kas cilvēkiem ir nepieciešamas, lai dzīvotu produktīvi, pieņemtu apzinātus lēmumus un uzņemtos aktīvu lomu vietējā un globālā mērogā (Education2030, 2015). Par izglītības mērķi kļūst pašvērtības atzīšana, pašapziņas attīstība, pašaktualizācija, motivācija gūt panākumus, tiekšanās un redzējums, spēja būt atvērtam pārmaiņām (Blass, 2018), lai, izmantojot iztēli, izpratni, zināšanas, prasmes, kopīgās vērtības, intelektuālo un morālo briedumu, atbildības sajūtu, līdzveidotu pasauli par labāku vietu (Schleicher, 2019). Izglītības process, ietverot visas iepriekšminētās komponentes, nodrošina cilvēka rīcībspēju mūsdienu pasaulē un vada to ceļā uz labbūtību (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 (KM, 2018, 2020; Latvijas Fakti, 2021) 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 atsegtas 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, kā 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 (Skulte, 2018; Buckingham, 2020).

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 politikas īstenošanu, tāpēc Eiropas 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 lietotprasmi; nodrošināt, lai valsts pārvaldes iestādēm būtu iespējas un resursi sabiedrības medijpratības stiprināšanai (Eiropas 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) efektīva valsts un pašvaldību institūciju komunikācija ar savām mērķauditorijām; 2) spēcīga un kvalitatīva mediju vide un žurnālistikas piedāvājums; 3) prasmīga, izglītota un iesaistīta sabiedrība, 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; MK, 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 (OECD, 2009; Brūvere, 2019). 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 (KM, 2018, 2020, NEPL Padome, 2021), bērnu un pusaudžu medijpratības pētījums (KM, 2017), taču vērienīga medijpratībai veltīta pedagogu aptauja Latvijā ir veikta 2011. gadā Latviešu valodas aģentūras pētījumā ”Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā” (LVA, 2011). Vienīgais pedagoga medijpratībai veltītais promocijas darbs ir 2011. gadā Aļņa 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 izstrādāts instruments, 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 izstrādāts instruments, ar kuru 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.

1.2. Pētījuma mērķis, jautājumi un uzdevumi

Pētījuma mērķis ir izpētīt 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?

Promocijas darba pētījumā tika 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 instrumentu pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā mērīšanai un analīzei.
4. Izmantot izstrādāto instrumentu 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.

1.3. Pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība

Pētījuma zinātniskā novitāte

1. Balstoties uz medijpratības kā rīcībspējas komponentes jēdziena izpēti un plānotās uzvedības teoriju, ir identificēti un raksturoti kritēriji un faktori, kas ļauj identificēt

pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā.

2. Pētījumā ir izstrādāts un aprobēts instruments, 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 klasteros: 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 faktori.

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 izstrādāts un aprobēts instruments, 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 faktoros, 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 faktoros.

1.4. Aizstāvēšanai izvirzītās 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 faktoros: 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 klasteros: 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.

1.5. Pētījuma rezultātu aprobācija

Pētījums atspoguļots zinātniskās publikācijās un konferencēs.

1. Valdmāne, L. (2022). *Teachers beliefs about media literacy as a component of agency*. 14th International Conference on Education and New Learning Technologies, Edulearn22, pp. 9133-9139, <https://library.iated.org/view/VALDMANE2022TEA>
2. Valdmāne, L. (2020). *Empowering digital and media literacy of primary school teachers in Latvia*. International Conference on Education and New Learning Technologies, Edulearn20, pp. 4022-4029, <https://library.iated.org/view/VALDMANE2020EMP>
3. Valdmāne, L. (2016). *Media Literacy as a Tool in the Agency Empowerment Process*. 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. Valdmāne, L. (2016). *Media Literacy as a Tool in the Agency Empowerment Process*. 3rd International Conference “Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations”. Department of Educational Sciences Vilnius University. 21-22 October, 2016.
5. Valdmāne, L. (2015). *Kā zināt, ka viņi zina*. Latvijas Universitātes 73. Zinātniskā

- konference, Pedagoģijas zinātnes sekcija. 12.02.2015.
6. 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.
 7. Valdmane, L. (2014). *Mācību un mediju vide – izaicinājums mūsdienu pedagogam*. LU rakstu krājums *Pedagoģija un skolotāju izglītība* 795. sējums, 130-139. https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/LUR-795_Ped-skol-izgl.pdf
 8. 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*. 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>
 9. Valdmane, L., Rubene, Z. (2013). *Fear and Fascinating of Media: Discussion of the New Dimension of Educator`s Competence in Latvia*. Learning & Teaching with Media & Technology: ATEE-SIREM Winter Conference proceedings, 7-9 March 2013, Genoa, Italy / ed.: D. Parmigiani, V. Pennazio, A. Traverso. - Brussels: ATEE aisbl, 2013. - ISBN 9789081563956, 166-172, http://www.ateegenoa2013.sdf.unige.it/images/proceedings/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf

2. PROMOCIJAS DARBA STRUKTŪRA

1. nodaļa. Rīcībspējas teorētiskais ietvars

Promocijas darba pirmajā nodaļā autore sniedz ieskatu subjekta jēdziena izpratnes transformācijās sociālajās zinātnēs, raksturo rīcībspējas jēdzienu sociālajās zinātnēs, kā arī analizē rīcībspēju kā pedagoģisku kategoriju.

Subjekta jēdziens ir viens no sarežģītākajiem zinātnes pamatjēdzieniem, kas dažādos laikos un kontekstos tiek izprasts atšķirīgi. Promocijas darbā tiek analizēts, 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). 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).

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. 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.

Bērņības pētījumos ienāk ideja par bērnu kā subjektu, kas būtiski transformē arī pedagoģisko domu, uzsverot bērncentrēto jeb skolēncentrēto perspektīvu pedagoģiskajā diskursā (Qvortrup, 1994; Archer, 2003; 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 bērni sociāli konstruētajā bērņības izpētes pieejā 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).

Darba pirmajā nodaļā tiek analizēts jēdziens *rīcībspēja* (angļu val. *agency*), saprotot to kā starpdisciplināru un daudzdimensionālu sociālu procesu (Page, Czuba, 1999). 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 pārliecība par to, ka viņš ir savu darbību iniciators, ietekmē notiekošo, spēj transformēt pasauli (Giddens, 1984; Sax, 2013; Synofzik, Vosgerau, Voss, 2013).

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 vērs 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. Otrs modelis ir subjekta paškonstrukcijas modelis, kurā tiek uzsvērtā subjekta individuālā paškonstrukcija un rīcībspēja, 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. Promocijas darbā autore uz subjektu skatās no paškonstrukcijas perspektīvas.

Ar rīcībspējas jēdzienu cieši saistīts ir tās stiprināšanas jēdziens (angļu val. *empowerment*), tādējādi rīcībspējas konceptā iezīmējot izglītības procesa nozīmīgo lomu. Promocijas darba pirmajā nodaļā rīcībspēja tiek analizēta arī kā pedagoģiska kategorija. 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 veikt pūles mērķu sasniegšanai (OECD, 2019).

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 prasmes (*literacy*) (Oliņa, Namsone, France, 2018). Semantiski jēdziens “pratība” tiek skaidrota kā “indivīdam piemītoša prasme (kāda jomā), izpratne (par ko), spēja izmantot, piemēram, informāciju, zināšanas” (Tezaurs, 2021). Subjekti izmanto prasmes atbilstoši savai rīcībspējai, savukārt rīcībspēja ietekmē to, kā subjekti attīsta savas prasmes (Wedin, 2020).

Kā viena no mūsdienu pamatprasībām tiek definēta medijprasme (*media literacy*), kas balsta arī kritiskās domāšanas, sadarbības un komunikācijas prasmi attīstību, sekmē radošumu un inovācijas. Pedagoģa uzdevums ir īstenot atbilstošu pedagoģisko praksi, saskatot atsevišķu prasmi nozīmību kopējā rīcībspējas kontekstā, veidot izglītības procesu, piedāvāt uzdevumus, lai sadarbībā ar citiem skolēns apzinās savu potenciālu, iegūst pārliecību un izjūt savu rīcībspēju.

Pievēršoties rīcībspējas izpratnei Latvijas izglītības telpā, promocijas darba autore secina, ka vadošajos izglītības dokumentos (MK Nr.747, 2018; MK Nr. 416, 2019; MK Nr.436, 2021) termins “rīcībspēja” netiek lietots, taču tiek lietots termins “lietprasme”. Iepazīstot termina “lietprasme” skaidrojumu, ir saskatāma izpratnes līdzība un daļēja satura elementu pārklāšanās ar rīcībspējas jēdzienu. Lietprasme 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). Lietprasme ir kompleksa – tā ietver zināšanas, prasmes un ieradumus, kas saistīti ar motivāciju un gribu” (Skola2030, 2019). Gan lietprasme, 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.

2. nodaļa. Medijprasme kā rīcībspējas komponente

Promocijas darba otrajā nodaļā detalizēti tiek analizētas medijprasmes vadošās paradigmas un modeļi, kas būtiski ietekmē uzskatus par to, kas ir medijprasme un kāds ir tās saturs.

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. Ceturtkārt, paralēli pastāv un savstarpēji mijiedarbojas, saplūst atšķirīgas medijpratības izpratnes paradigmas, redzējumi, teorijas, skolas, kas ietekmē mediju izglītības mērķi, saturu un formu.

Pievēršoties medijpratības jēdziena izveidei, tiek analizēts termins “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 (Livingstone, 2004; Hobbs, 2010; Potter, 2010).

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 modeli (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.

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 tiek 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. Grīnvaldes deklarācija 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*) (Masterman, 1985). 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. L. Māstermans liek pamatus medijpratības kā subjekta stiprināšanas paradigmai, kas vēlāk tiek attīstīta arī Aspenas institūta programmā kā pamats mediju 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, uzsverot izglītības nozīmi, 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.

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

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 tiek pilnveidota Grīnvaldes deklarācija - 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).

Mediju izglītības nozīmība, palielinoties dažādu faktoru ietekmei, ir tikai pieaugusi: 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; Jolls, 2020), dodot cilvēkiem iespēju piedalīties atklātākās un informētākās demokrātiskās diskusijās (Eiropas Komisija, 2023) un veicina patērētāja kļūšanu par pilsoni (Livingstone, 2004).

Jau L. Māstermans 1985. gadā uzsvēra 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.

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

- dažādo zinātņu jomu – mediju un kultūras studijas, komunikācijas zinātne, izglītības zinātnes, semiotika, psiholoģija, žurnālistika, antropoloģija – 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 klātbūtne – 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;

- 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.

Pievēršoties mediju izglītībai Latvijā, tiek secināts, ka medijpratība kā atsevišķa pratība nav minēta ne noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības 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. Medijpratības jēdziena definīcija ir sniegta Kultūras ministrijas izstrādātajās “Latvijas mediju politikas pamatnostādņēs 2016.–2020. gadam” (2016, darbs pie jauno pamatnostādņu izstrādes uzsākts 2022. gadā): “Mediju pratība – arī mediju lietotprasmē, 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 (Jolls, Wilson, 2014; Funk, Kellner, Share, 2016).

Analizējot medijpratības situāciju Latvijā, 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.

3.nodaļa. Pedagogu uzskati kā profesionālās kompetences komponente

Promocijas darba trešajā nodaļā tiek analizēti pedagogu uzskati kā profesionālās kompetences komponente, apzinoties, ka mediju izglītības īstenošanā izšķiroša ir ikviena

pedagoga profesionālā kompetence (European Framework for the Digital Competence of Educators, 2017) un uzskati par medijpratību kā tās nozīmīgs elements (Ugur, 2010; Hobbs, 2010), kā arī paša pedagoga medijpratība (Daly, Pachler, Pelletier, 2009).

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).

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).

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 (Wilkins, 2008; OECD, 2009; Namsone, Volkinšteine, Lāce, 2018).

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 tika adaptēta Iceka Ajzena (*Icek Ajzen*) izstrādātā plānotās uzvedības teorija (Ajzen, 1991), kas tiek plaši izmantota sociālo zinātņu pētījumos, lai prognozētu un izprastu subjekta uzvedību.

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 faktors);
- 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).

Lai panāktu uzvedības izmaiņas, nepieciešams vai nu mainīt dažus no uzskatiem, vai pievienot jaunus uzskatus, kas atbalsta vēlamu 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).

Balstoties uz I. Ajzena teoriju, atbilstoši pētījuma mērķim promocijas darba autore ir izstrādājusi modeli pedagogu uzskatu noteikšanai par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā. Izstrādātais modelis attēlots 1. attēlā.

Uzskati par uzvedību	Uzskati par normām	Uzskati par pašefektivitāti
<ul style="list-style-type: none"> • Uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti • Uzskati par mediju izglītību 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogu darbu regulējošā normatīvā ietvara nozīmība • Ar pedagogu mijiedarbīgo personu grupu uzskatu nozīmība 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionālās kompetences, prakses izvērtējums mediju izglītības kontekstā • Uzskatu par pašefektivitāti ietekmējošu faktoru izvērtējums

1.attēls. Pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā noteikšanas modelis (Valdmane, 2022).

Promocija darba pētījuma instruments ir veidots, balstoties uz izstrādātā modeļa struktūru, ietverot un izvēršot definētos uzskatus detalizētos kritērijos, kas izteikti apgalvojumu formā.

4. nodaļa. Pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti analīze

Ceturtajā promocijas darba daļā ir ievērtas empīriskā pētījuma metodoloģijas vadlīnijas, aprakstīta pētījuma gaita, izlase, kā arī skaidroti pētījumā iegūtie dati. Empīriskais pētījums ir jaukta tipa pētījums, kas ļauj noskaidrot gan vispārīgāku, gan detalizētu indivīdu skatījumu uz parādības vai koncepta jēgu (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016). Promocijas darba pētījumam ir izvēlēts pētījuma secīgi izskaidrojošais dizains (Pipere, 2011), kvantitatīvās metodes rezultātus detalizējot ar kvalitatīvas metodes rezultātiem.

Promocijas darba autore ir izstrādājusi pētniecības instrumentu, kas ļauj noteikt un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju izglītības kontekstā, gūstot atbildes uz promocijas darba ievadā definētajiem pētījuma jautājumiem. 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.

Aptauja “Pedagogu uzskati par mediju izglītību un medijpratību”

Aptaujas anketa sastāv no sociāli demogrāfisko rādītāju daļas un trim apgalvojumu daļām. Dati iegūti no 305 respondentiem.

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

Kompetenču grupas un apgalvojumu piemēri:

1. 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 u.c.;
2. 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 u.c.;
3. Saturā 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; Zinu, kā izmantot, un izmantoju digitālos medijus pilsoniskai līdzdalībai u.c.;

4. Mediju izglītība. Šis apgalvojumu bloks tika dalīts trīs apakšgrupās: *mediju izglītība skolēnu medijpratības kā rīcībspējas komponentes pilnveidei* ietver šādus apgalvojumus: saprotu, kā mediji ietekmē skolēnu uzskatus par mācību jomas tematu nozīmību; mērķtiecīgi pilnveidoju skolēnu medijpratības līmeni; īstenoju mediju izglītību, sekmējot domājošu, informētu un autonomu personību attīstību u.c.; *mediju izglītības didaktika* ietver šādus apgalvojumus: interesējos, izzinu un ietveru mācību procesā uzdevumus, kas skolēniem attīsta dažādas prasmes, tostarp medijpratību; pilnveidoju skolēnu prasmi veidot dažādus mediju vēstījumus (video, sižeti, raksti, diagrammas, aptaujas u.c.), dalīties ar tiem u.c.; apgalvojumu grupa *pedagogs kā mediju izglītības īstenotājs* ietver šādus apgalvojumus: jūtu vajadzību pilnveidot savas izpratni zināšanas, par mediju izglītību; nebaidos kļūdīties, eksperimentēt, īstenojot mediju izglītību u.c.

Katrs apgalvojums tika vērtēts divās dimensijās:

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

Trešās aptaujas anketas apgalvojumu daļā tika ietverti apgalvojumi, kas ļauj izprast:

1. pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti: medijpratība sekmē cilvēka autonomiju, aktivitāti un atvieglo mērķu sasniegšanu mūsdienu sabiedrībā; medijpratība ir cieši saistīta ar personisko izaugsmi, radošumu, izglītību, iesaistīšanos sabiedrībā un kultūrā; mediju izglītība ir cilvēktiesību, brīvības un demokrātijas pamats, ne tikai specifisku kompetenču kopa; cilvēks ar attīstītu medijpratību var izpaust sevi, popularizēt savas idejas, dalīties ar viedokli, zināšanām, tādējādi līdzveidojot mediju vidi un kultūru u.c.;

2. pedagogu uzskatus par mediju izglītības lomu mūsdienīgā mācību procesā: mediju izglītība sekmē bērncentrētas pieejas īstenošanu; medijpratība ir mūsdienīga izglītības procesa pamats u.c.;

3. pedagogu vēlmi un spēju īstenot mediju izglītību: neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā; neesmu pārliecināts/a, ka spēju kvalitatīvi īstenot mediju izglītību; tikai daži man zināmie pedagogi veiksmīgi integrē mediju izglītības elementus savā mācību jomā; lielākai pedagogu daļai trūkst zināšanu, izpratnes, kā mediju izglītību ietvert konkrētā mācību jomā u.c.;

4. ārējos motivatorus vai traucējošos faktorus mediju izglītības īstenošanai: es baidos no skolēnu, vecāku, kolēģu nosodījuma, ja papildus mācību jomas saturam īstenošu arī mediju izglītību; 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; neesmu motivēts/a īstenot mediju izglītību mācību procesā u.c.

Pāru salīdzinājuma metode

Pāru salīdzinājuma metode bieži un sekmīgi tiek izmantota psiholoģijā, socioloģijā, statistikā un menedžmentā (Kurennykh, 2019; Thurstone, 2021). Pāru salīdzinājuma metode ir datu ieguves instruments, respondentiem un ekspertiem piedāvājot salīdzināt kādus objektus pa pāriem atbilstoši sniegtajam pamatojumam (Cherkashin, 2020). Iegūtie dati sniedz iespēju veidot skalu, ranžējumu, iegūt ekspertu vērtējumu atbilstoši pētījuma mērķiem.

Pētījumā pāru salīdzinājuma metode tika izmantota, lai noskaidrotu 11 izglītības ekspertu uzskatus par faktoriem, 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 faktorus: normatīvie dokumenti un vide; izglītības filosofija, pedagogu zināšanas par mācīšanās procesu un skolēniem; medijpratības jēdziena izpratne; mediju izglītības didaktika; pedagoga pašefektivitāte.

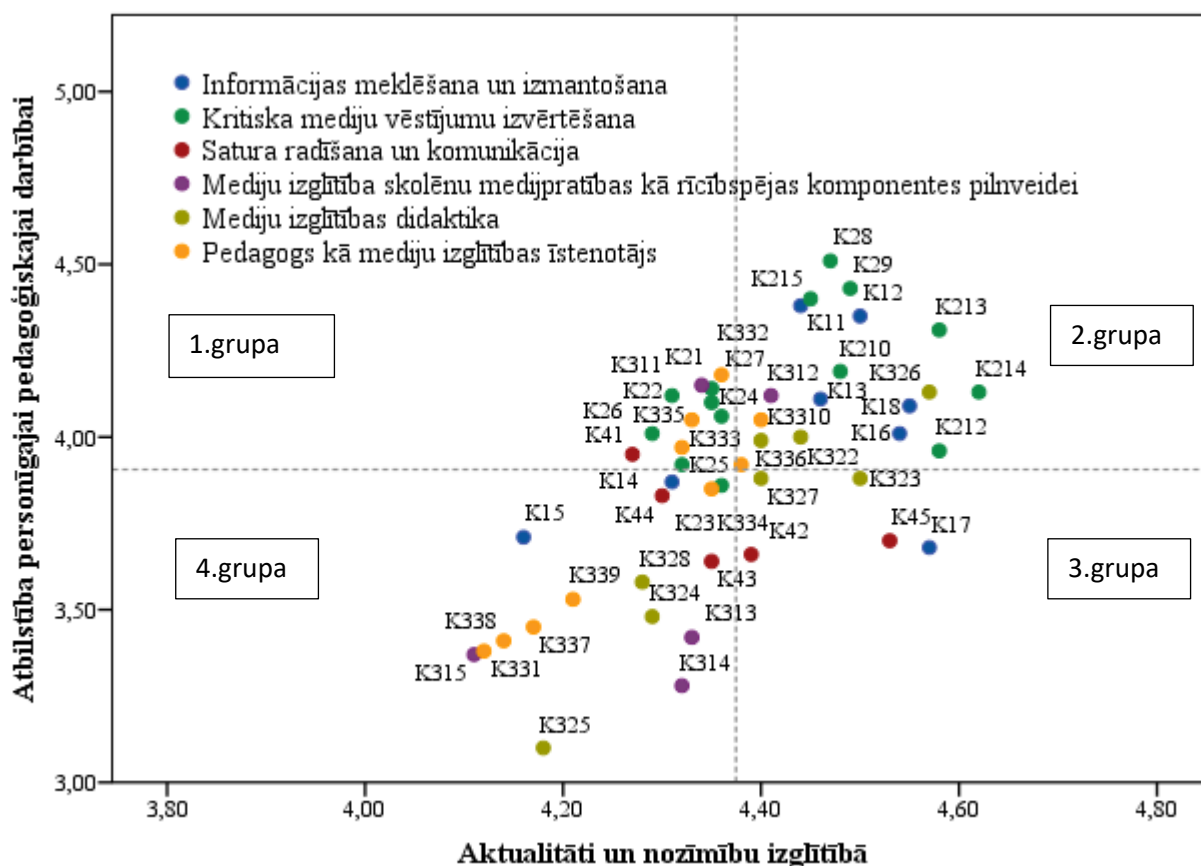
Lai skaidrotu aptaujā un pāru salīdzinājuma metodes rezultātā iegūtos datus, tika izmantota daļēji strukturētā ekspertu intervija, intervējot četrus ekspertus.

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.

Katru apgalvojumu respondents vērtēja pēc marķieriem “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai” un “Aktualitāte un nozīmība izglītībā”. Saskaņā ar šo vērtēšanas stratēģiju ir iespējams izveidot apgalvojumu izvietošanu koordinātu plāknē. Katrs punkts atbilst konkrētajam apgalvojumam, savukārt līniju sadalījums ataino atbilstību vērtēšanas marķierim. Iegūtie dati ir atspoguļoti 2. 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.

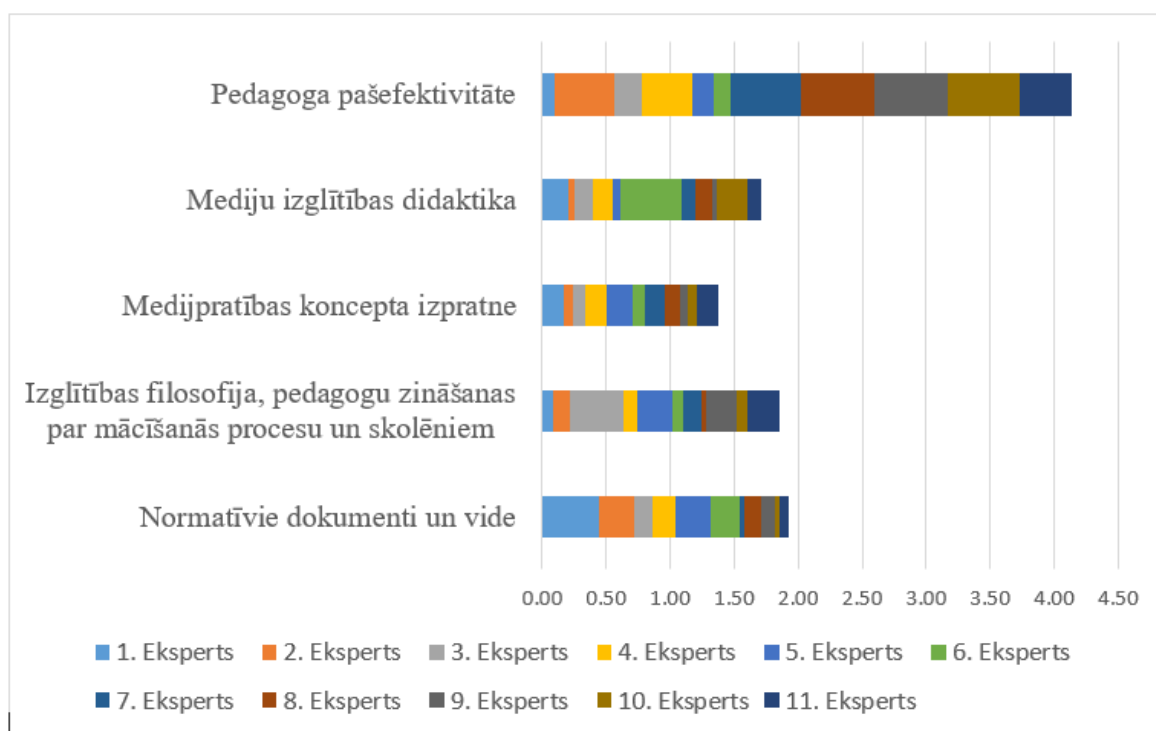


2. attēls. Apgalvojumu dalījums grupās.

1. grupā ir identificēti nozīmīgi medijpratības un mediju izglītības pamatelementi, 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. 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.

Salīdzinot iegūtos pirmās apgalvojumu grupas rezultātus ar promocijas darba pētījumā ietvertās pāru salīdzinājuma metodes iegūtajiem rezultātiem (sk. 3. attēlu), secināms, ka pāru

salīdzinājuma metodes respondenti pedagogu medijpratības jēdziena izpratni izvirza kā vismazāk pedagogu uzskatus ietekmējošo faktoru.



3. 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.

2.grupā ierindojas lielākais aptaujas apgalvojumu skaits (18), kas liecina, ka medijpratība ir nozīmīga gan viņu pedagoģiskajā darbā, gan aktuāla un nozīmīga izglītībā, taču analizējot šajā grupā iekļuvušos apgalvojumus par mediju izglītību, redzams, ka šajā sektorā nav identificēti apgalvojumi, kas liecina par visaptverošu un jēgpilnu mediju izglītības īstenošanu. Būtiski atzīmēt, ka promocijas darbā veiktās aptaujas atbildes raksturo respondentu pašnovērtējumu, taču veiktajās intervijās eksperti uzsver: “Pētījumu saturs ir jāmaina no pašnovērtējuma, kas neatspoguļo 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).

3. apgalvojumu 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.

4. apgalvojumu grupa ļauj secināt, ka 16 nozīmīgus medijpratības elementus, no kuriem 11 pārstāv kompetenču grupu "Mediju izglītība", respondenti neīsteno ne personīgajā pedagoģiskajā darbībā, ne arī uzskata tos par aktuāliem un nozīmīgiem izglītībā. Būtiski norādīt, ka respondentu atbildes liecina, ka viņu pedagoģiskajā 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.

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.

Iegūto datu skaidrojuma 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."

Aptaujas 3. daļā plašāk tika noskaidroti pedagogu uzskati par medijpratību kā rīcībspējas komponenti un mediju izglītību. Šajā posmā tika īstenota faktoru analīze. 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 anketai 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;

- mediju izglītības īstenošanas šķēršļi;
- pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā.

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”. 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.

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.

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.

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.

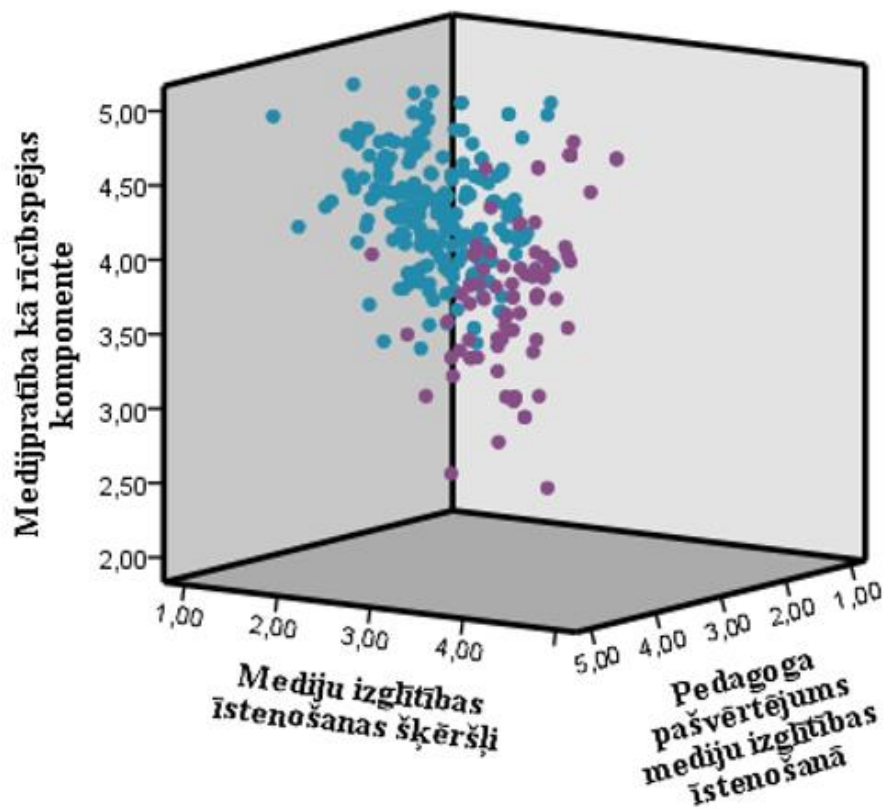
Trešajā grupā “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” lielākās slodzes ir apgalvojumiem “Lielākai pedagogu daļai trūkst zināšanu, izpratnes, kā mediju izglītību ietvert konkrētā mācību jomā”, “Tikai daži man zināmie pedagogi veiksmīgi integrē mediju izglītības elementus savā mācību jomā”, “Pedagogam ir grūti atlasīt konkrētam 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.

Pētījumā iegūtie dati atklāj būtiskākās likumsakarības un aspektus, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, tāpēc tika veikta divpakāpju klasteru analīze – statistikas klasifikācijas paņēmieni, kurā indikatoru vai punktu kopums ar līdzīgām īpašībām tiek sagrupēts klasteros, veidojot jēgpilnas struktūras.

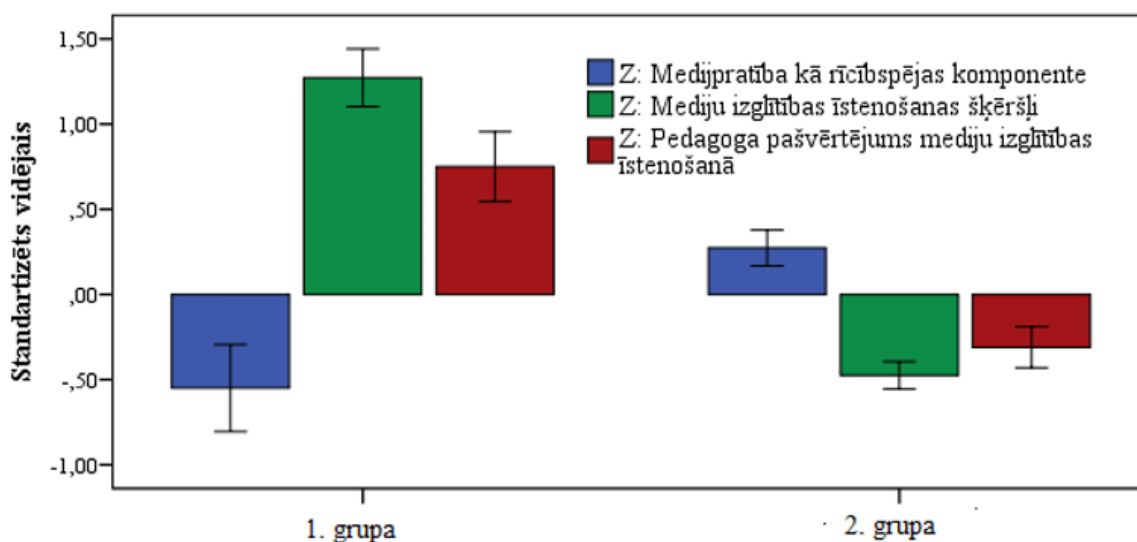
Klasteru analīzes rezultāti parādīja, ka faktori, kam piemīt lielākā diskriminantes spēja grupu dalījumā, ir “Mediju izglītības īstenošanas šķēršļi” un “Pedagoga pašvērtējums mediju izglītības īstenošanā” ar augstu vai zemu korelāciju ar indikatoru “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” (4. att.).

- 1. grupa
- 2. grupa



4. attēls. Respondentu sadalījums klāsteros.

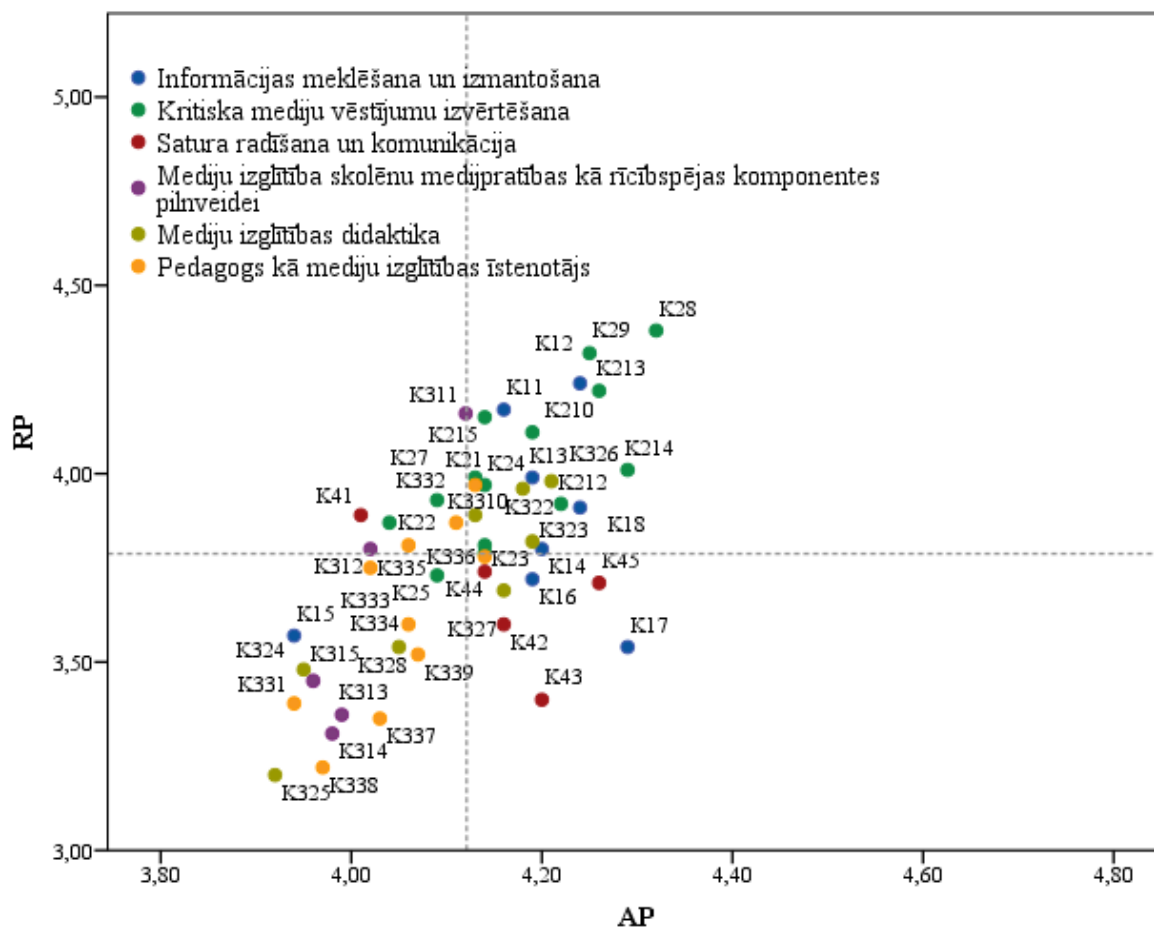
Saskaņā ar pētījuma rezultātiem, var izšķirt divus pedagogu klāsterus. Pirmā klāsterā respondentiem indikators “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” ir zemāks nekā vidēji kopumā. Šim klāsterim pieder 31,1 % pedagogu. Otrā klāsterā respondentiem indikators “Medijpratība kā rīcībspējas komponente” ir 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).



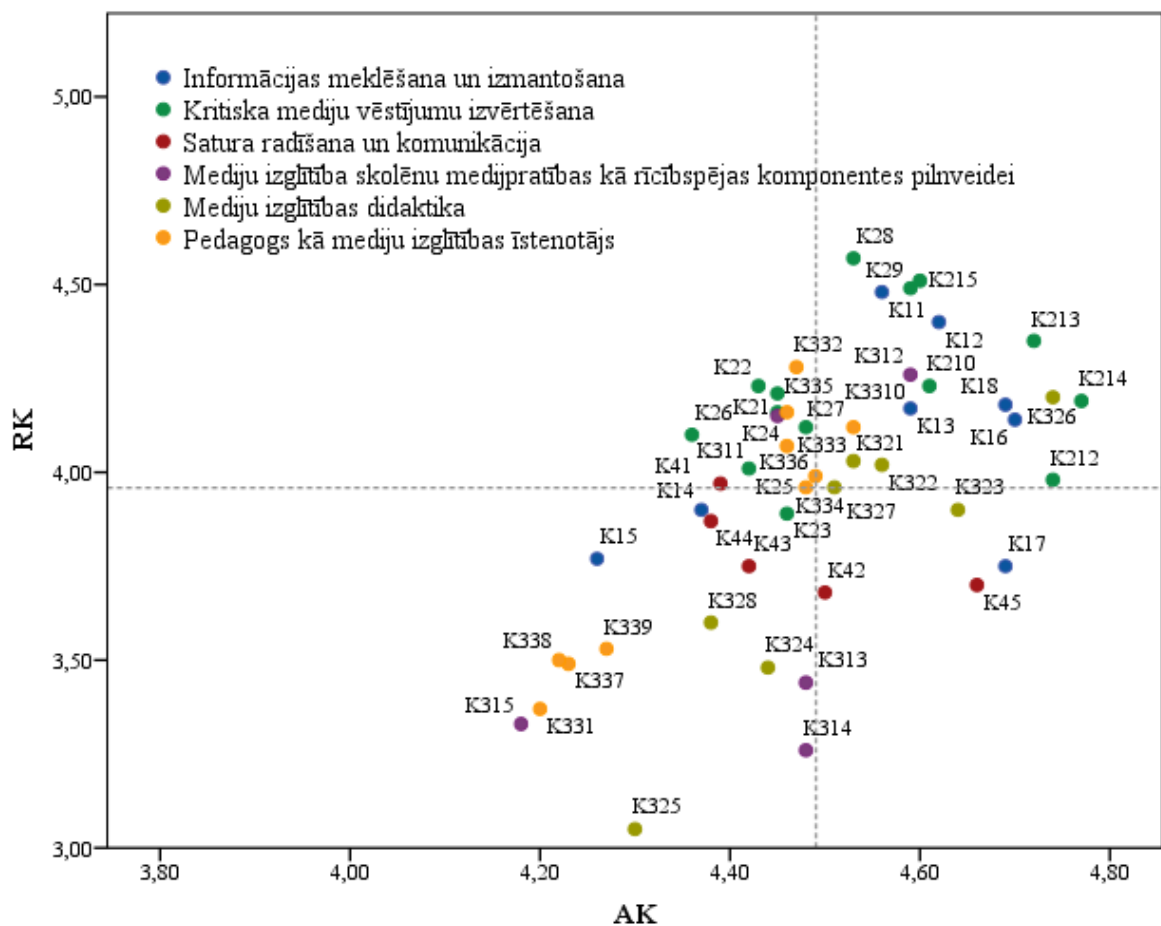
5.attēls. Izveidoto klasteru indikatoru, kas atspoguļo respondentu uzskatus par mediju izglītību un medijpratību, standartizētās vidējās vērtības.

5. attēlā redzamas būtiskas atšķirības starp abām grupām – 1. grupa zem vidējā uzskata medijpratību par rīcības spējas 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 rīcības spējas komponenti, taču zemāks pašvērtējums un mazāks fokuss uz mediju izglītības īstenošanas šķēršļiem.

Pētījumā analizēts, kādi medijpratības elementi ir raksturīgi un nozīmīgi katra klastera pārstāvjiem (6. un 7. att.).



6. attēls. Pirmā klastera pārstāvju apgalvojumu sadalījums “Atbilstība personīgajai pedagoģiskajai darbībai” (RP) un “Aktualitāte un nozīmība izglītībā” (AP) savstarpējā korelācijā.



7. attēls. Otrās klasteru grupas pārstāvju apgalvojumu sadalījums “Atbilstība pedagoģiskajai darbībai” (RK) un “Aktualitāte un nozīmība izglītībā” (AK) savstarpējā korelācijā.

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

DISKUSIJA

Pētījumā izstrādātais rīks ļāva iegūt datus un analizēt pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti, izvirzot jautājumu diskusijai - 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, ietvertu 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 rezultātā ir identificētas divas pedagogu grupas: 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 iepazinies/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 turpmākajos pētījumos būtu detalizētāk jāanalizē šādu uzskatu iemesli, kā arī jānoskaidro, kādi faktori sekmētu pedagogu uzskatu maiņu.

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

Pētījums ļauj definēt dažus iespējamus risinājumus pedagogu uzskatu par medijpratību kā rīcībspējas komponenti stiprināšanai.

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. Lai tālākizglītība būtu efektīva, to ieteicams sākt ar 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 - parādoties 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, 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 Izglītības standartos 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.

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, ietekmi 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.

Veiktos pētījuma rezultātus 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. nodaļā), 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 instrumentā, 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 faktori, kas ietekmē pedagogu uzskatus par medijpratību kā rīcībspējas komponenti mediju 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 mediju izglītības īstenošanā” identificēti apgalvojumi, kas raksturo pedagogu negatīvus uzskatus par savu pašefektivitāti, tostarp “Neesmu pārliecināts/a, ka spēju kvalitatīvi īstenot mediju izglītību”. Identificēts, ka tā pedagogu grupa, kas uzskata medijpratību par rīcībspējas komponenti (68,9%), uzrāda zemāku pašvērtējumu mediju izglītības īstenošanā, un tas nav atkarīgs no tālākizglītības medijpratības vai mediju izglītības metodikas jomā.

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

6. Medijpratības un mediju izglītības īstenošanā nepieciešama visu līmeņu (makro, mezo, mikro) starpinstitutionāla 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 mediju izglītības eksperti rosina mainīt mediju tālākizglītības saturu, ietverot tālākizglītībā piemērus no pedagogam tuvas, saprotamas vides.

LITERATŪRA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I. (2019). *Theory of Planned Behavior*. <http://people.umass.edu/aizen/tpb.html> (accessed 19.07.2021).
- 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.
- Aspenas institūts. (1992). *Media literacy : a report of the National Leadership Conference on Media Literacy, the 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. (1996). *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: A. Rein (Ed.). *Von Medien-kompetenz als Schlüsselbegriff*. Klink-hardt, 112–124.
- 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.
- 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.
- Brūvere, I. (2019). *The principles underpinning shifts in teacher beliefs about students with behaviour support needs*. University of Latvia.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the U.K.: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education*, 37, 230–239.
- 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.
- Cherkashin, A. K. (2020). Matematischeskie aspekty realizacii metoda analiza ierarhij [Mathematical aspects of the implementation of the hierarchy analysis method]. *Informacionnye i matematicheskie tehnologii v nauke i Informacionnye [Information and mathematical technologies in science and management]*, Nr. 1 (17), 5–24.
- Cope, B., Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- 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.
- Dinka, I. (2014). *Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā*. Disertācija pedagoģijā. Rīga: LU.

- Eiropas Komisija. (2023). *Norādījumi uz Audiovizuālo mediju pakalpojumu direktīvas 33.a panta 3. punkta pamata. Tvērums dalībvalstu ziņojumos par medijpratības popularizēšanas un attīstīšanas pasākumiem.*
- Eiropas Padome. (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).
- 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.
- 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.
- 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. (2019). *MLE Kuhn's model*. Online: <https://mediaedlab.com/2019/03/14/scientific-revolutions-media-literacy/mle-kuhns-model/> (accessed 12.05.2021).
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- 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).
- Kaindl, Ch. (Hg.). (2007). *Subjekte im Neoliberalismus*. Marburg: BdWi-Verlag.
- 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*, Vol. 09, No. 4., 80–87.
- Latvijas Fakti. (2021). *Pētījums par Latvijas iedzīvotāju medijpratību un mediju satura lietošanas paradumiem*. https://www.neplpadome.lv/lv/assets/documents/Petijumi/P%20C4%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.).
- Latviešu valodas aģentūra, (2011). *Pētījums Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā*. https://maciunmacies.valoda.lv/wcontent/uploads/2019/10/Petijums_Mediju_lietosanas_kompetence_skolenu_un_skolotaju_merka_grupa.pdf (skatīts 24.05.2021.).
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia Publishing Group.
- Mārtinsone, K., Pipere, A., Kamerāde, D. (2016.) *Pētniecībā: teorija un prakse*. Rīga: Raka.
- Media Literacy Index. 2022. <https://osis.bg/?p=4243&lang=en> (accessed 24.04.2023).
- Namsone, D., Volkinšteine, J., Lāce, G. (2018). Skolotājam nepieciešamās kompetences. No: 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.).
- NEPLP. (2023). *Par konceptuālo ziņojumu "Konceptuālais ziņojums par valsts stratēģisko komunikāciju un informatīvās telpas drošību 2023.–2027. gadam"*. Ministru kabineta rīkojums Nr. 51. 2023. <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.).
- 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)
- 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.
- 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.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Sage.
- Potter, W. J. (2010). *Media Literacy*. SAGE Publications.
- 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. Hoechsmann, S. R. Poyntz (Eds.). *The Handbook on Media Education Research*. New York: Wiley-Blackwell, 229–238.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. In: Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Avebury Press: Aldershot, 1–24.
- Raithelhuber, E. (2016). Extending agency: The merit of relational approaches for Childhood Studies. In: F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (Eds.). *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in childhood studies*. Routledge, 89–101.
- 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.
- 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.
- Skola2030. (2019). Projekta "Kompetenču pieeja mācību saturā" (Skola2030) <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.

- Šapkova, A. (2015). *Matemātikas skolotāju uzskatu un prakses sistēmas saistība ar viņu skolēnu sasniegumiem matemātikā*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
- Tezaurs. *Elektroniska latviešu valodas vārdnīca*. <https://tezaurs.lv/> (skatīts 15.07.2021.).
- Thurstone, L. L. (2021). The method of paired comparisons for social values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21(4), 384–400.
- Ugur, K. (2010). *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system*. University of Tartu: Tartu University Press.
- 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.).
- 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).
- 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.