



UPRAVLJANJE RIZIKOM I OPASNOSTIMA NA INTERNETU

MANAGING RISK AND THREATS ON THE INTERNET

Milica Andevski¹, Mira Vidaković², Dario Vidaković³

¹Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Srbija

²Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet za menadžment u Sremskim Karlovcima, Srbija

³Univerzitet u Novom Sadu, Ekonomski fakultet u Subotici, Srbija

Apstrakt:

Istraživanja teorije novih medija i internet komunikacije, morala su da se bore sa problemima jednostranosti i skraćivanja, koja u svojoj srži nisu dozvoljavala da se temeljno istraže sva bitna pitanja koja bi vodila praktičnu upotrebu novih informaciono-komunikacionih alata na siguran, efikasan, i efektivan način. S jedne strane se odvija brz razvoj novih mogućnosti komunikacije putem kompjutera, koje su usko povezane sa novim tehnološkim dostignućima i novim oblicima medija. Za ovu dimenziju novih medija koristi se izraz Veb 2.0, koji označava kvalitet participacije i stvaranja ponuda za korisnike na internetu. Sa druge strane, u mnogim naučnim radovima o internet komunikaciji raste svest da se medijske mogućnosti participacije i stvaranja ne smeju poistovećivati sa njihovim realizovanjem i konzumacijom od strane korisnika, već da ovde postoji velika praznina. Za dimenziju sposobnosti i spremnosti na stvarno korišćenje novih mogućnosti medija stoji centralni pojam medijske pismenosti – medijske kompetencije, koji bi opet trebalo smatrati osnovom procesa mobilnog učenja u okviru novih medija. U radu razvijamo koncept kompetencija rizika kao neophodnog sastavnog dela savremenih medijskih kompetencija. Kompetencija rizika i upravljanje rizikom u prostoru interneta, shvata se kao sposobnost spoznaje neodređenosti i nesigurnosti, mogućeg transfera u oblast stručnih znanja i usvajanja uz osvrt na heuristiku.

Ključne reči:

rizik, medijske kompetencije, kompetencije rizika, Internet.

Zahvalnica:

Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru Projekta *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene* (Projekat br. 47020) koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije za period 2011-2014.

1. UVOD

Široko rasprostranjen pojam medijske kompetencije opisuje razne sposobnosti i veštine, pretežno u obliku statičnih rezultata učenja. Problem da se prikupi više rezultata učenja, a manje procesa učenja, je generalni problem teorija kompetencije. Ponekada nije problem da se formuliše neka medijska kompetencija, ali potrebno je odgovoriti na teže pitanje: kako se usvajaju kompetencije i šta one znače?

Medijsko-pedagoška diskusija razvila je brojna pitanja o medijskoj kompetenciji, i dala vodeće ideje za medijsko obrazovanje. U tom smislu, najčešće se kao okvir, razmatra komunikativna kompetencija, a medijska kompetencija se definiše

Abstract:

The theories of new media and Internet communication are now struggling with the issues of one-sidedness and shortening, which would not allow for thorough research of all important issues that would enable practical use of new information and communication tools in a safe, efficient and effective manner. On the one hand, it implies a rapid development of new communication possibilities via the computer, which are closely related to the new technological achievements and new forms of media. The term Web 2.0 stands for this dimension of new media, which refers to the quality of participation and supply creation for the Internet users. On the other hand, numerous scientific papers on the Internet communication show the growing awareness of the fact that media participation and creation possibilities cannot be identified with their realization and consummation by users, but that there is a huge gap between these concepts. The concept of media literacy – media competence, is crucial for the dimension of capability and readiness to actually use new media possibilities, and it should be considered the basis of the mobile learning process within new media. The paper elaborates on the concept of risk competences as a necessary integral part of modern media competences. Risk competences and risk management on the Internet are viewed as an ability to understand vagueness and uncertainty, as a possible transfer within the area of technical knowledge adoption with reference to heuristics.

Key words:

risk, media competences, risk competences, Internet.

kao sposobnost da se aktivno usvoje svi oblici medija za ljudsku komunikaciju i razne postupke. Uvodi se i istorijska perspektiva koja medije opisuje kao „sredstvo za osvajanje sveta“, čime se u fokus stavlja kulturni i društveni razvoj. Medijska kompetencija ima za cilj i sposobnost kritike i analize koja u sebe uključuje doživljaj i dalje širenje sposobnosti izražaja. Pojam kompetencije se reflektuje i podudara sa tvrdnjom koja pojam kompetencije nužno povezuje sa slikom čoveka, koji se određuje kao društveni subjekt sposoban da dela. To su i vodeće ideje za vaspitanje i obrazovanje u informatičkom i naučnom društvu koje medijsku kompetenciju opisuju kao sposobnost i spremnost za prikladan, samoodređujući, kreativan i socijalno odgovoran postupak u jednom svetu koji su izgradili mediji.



Mnogi autori pišu o medijskoj kompetenciji, njenim konceptima koji pretpostavljaju sposobnost kritičke analize medijskih ponuda kao i korišćenje medija za nezavisno i kreativno izražavanje (Tolić, 2009). Baacke smatra da je medijskom kompetencijom obuhvaćena i sposobnost pojedinca da samostalno analizira medijske sadržaje (Tolić, 2009a). Generalno, možemo prihvatiti da medijske kompetencije podrazumevaju: razumevanje medija (prevashodno medijskih poruka), vladanje medijima (veština rukovanja medijskim aparatima), upotrebu medija (efektivna upotreba medija u rešavanju školskih i poslovnih zadataka, kao i sposobnost da se putem medija planira slobodno vreme i u njemu uživa), stvaranje medija (pretpostavlja sastavljanje i kreiranje medijskih ponuda), (pr)ocenjivanje medija (odnosi se na funkcije medijskog sistema i podrazumeva sposobnost da se obuhvate društveni odnosi i proceni sopstveno delanje pod normativim i etičkim aspektima).

2. KOMPETENCIJE I MEDIJSKE KOMPETENCIJE

U jeku brzih i gotovo nepreglednih promena, kada sve mora postati otvoreno i spekulativno, približavanje pitanjima medijske kompetencije, interakcije, kolaboracije, socijalizacije kao i takozvanom „*E-Learning-u*“ u okviru novih medija, zahteva da se najpre razjasni veza, osnove odnosa medijskih kompetencija u kontekstu interneta i novih medija, odnos mogućnosti stvorenih posredstvom novih medija kao i potencijala realizovanih u praktičnom rukovanju sa njima. Pritom, sa medijsko-sociološkog stanovišta, težište nije samo na konkretnom određivanju ključnih kvalifikacija za rukovanje novim medijima, nego i na pitanju, kako da zamislimo procese učenja, interakcije, socijalizacije u rukovanju novim medijima. Dakle, radi se pre svega o razmatranju osnova, potrebnih da bi se obradila pitanja usvajanja kompetencija u rukovanju novim medijima.

Pojmom medijske kompetencije se opisuju razne sposobnosti i veštine i to pretežno u obliku statičnih rezultata učenja. Problem, kako prikupiti više rezultata učenja, a manje procesa učenja, je generalni problem teorija kompetencije. Naime, lako je formulisati ovu ili onu medijsku kompetenciju, ali pored toga, potrebno je odgovoriti na teže pitanje, kako se usvajaju kompetencije, i šta one znače.

Autori Erpenbeck i von Rosenstiel shvataju kompetencije kao dispozicije samoorganizacije i okupljaju ih u jedan model klasa kompetencija, koji polazi od toga da se samoorganizovano delanje odnosi refleksivno na osobu koja dela (P) i bliže određuje kroz aktivnost i komponente volje onog koji dela (A). Uz to se odnosi na materijalnu okolinu i njeno stručno-metodičko shvatanje i promenu (F) i na socijalno okruženje – dakle na druge ljude ili grupu ljudi (S). Tako se razlikuju sledeće klase kompetencija:

- ♦ „(P) Personalne kompetencije: dispozicije jedne osobe da dela refleksivno i samoorganizovano, tj. da proceni samu sebe, razvije produktivne stavove, sisteme vrednosti, motive i autostereotipe, da razvije sopstvene talente, motivaciju, namere i da se kreativno razvije i uči u okviru rada i van njega.
- ♦ (A) Kompetencije aktivnosti i realizacije: dispozicije jedne osobe da dela aktivno i sasvim samoorganizovano i da ovo delanje usmeri na realizovanje namera i planova – bilo za sebe bilo za druge ili sa drugima, u timu, u preduzeću, u organizaciji. Ove dispozicije podrazumevaju sposobnost da se sopstvene emocije, motivacija, sposobnosti, iskustva i sve druge kompetencije – lične, stručno-metodičke i socijalno-komunikativne – integrišu u sopstvene voljne nagone i uspešno realizuju dela.

- ♦ (F) Stručno-metodičke kompetencije: dispozicije jedne osobe da pri rešavanju racionalno-materijalnih problema dela duhovno i fizički samoorganizovano tj. da stručnim i instrumentalnim znanjem, sposobnostima i veštinama kreativno rešava probleme, da racionalno rangira i vrednuje znanje; to uključuje dispozicije da se aktivnosti, zadaci i rešenja oblikuju metodički samoorganizovano i da se metode same kreativno razvijaju.
- ♦ (S) Socijalno-komunikativne kompetencije: dispozicije da se dela komunikativno i kooperativno samoorganizovano tj. da se sa drugima kreativno raspravlja i sastaje, da se ponaša orijentisano ka timu i vezi i da se razvijaju novi planovi, zadaci i ciljevi“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, XVI).

Dok se ovaj koncept kompetencija, u smislu dispozicija za samoorganizaciju, poslednjih godina ustalio u stručnom obrazovanju i obrazovanju odraslih, modeli kompetencija, koji su razvijeni u oblasti školstva, posebno u okviru diskusije o standardu obrazovanja, od toga se jasno razdvajaju. Naime, obrazovno-politička diskusija o pitanju definisanja i razvoja standarda obrazovanja u školstvu, polazi od toga da standardi, za razliku od nastavnih planova, ne posežu za listama nastavnog gradiva i sadržaja da bi konkretizovali ciljeve obrazovanja. Pre je moguće da se uz njihovu pomoć identifikuju „osnovne dimenzije razvoja učenja u jednoj stručnoj oblasti (jednom 'domenu', kako se kaže u psihologiji znanja, u jednoj oblasti učenja, u jednom predmetu). Kompetencije odražavaju osnovne zahteve delanja, kojima su učenici izloženi u domenu. Raznolikim, fleksibilnim i različitim korišćenjem i povećanim umrežavanjem konkretnih, za oblast vezanih kompetencija, mogu se razviti i 'ključne kompetencije', ali usvajanje kompetencija mora početi pri sistematskom građenju 'inteligentnog znanja' u jednom domenu“ (Klieme *et al.*, 2003:21). Autori posebno naglašavaju da ovde upotrebljen pojam kompetencije treba razlikovati od onog koji potiče iz vokacijske pedagogije i od, u javnosti često korišćenih koncepata stručne, metodičke, socijalne i personalne kompetencije. Pre se radi o tome da se definišu kompetencije kao dispozicije u određenim predmetima ili 'domenima'.

Ova, drugačije izložena tačka gledišta, je razumljiva iz perspektive školskog sistema, gde se radi o prenošenju znanja koje je strukturisano prema školskim predmetima. Čini se da je za ključak ove ekspertize da se međudisciplinske kompetencije razvijaju tek pri povećanom umrežavanju kompetencija specifičnih za (pojedine) domene, tako da čak ni ključne kompetencije ne mogu zameniti bazalne kompetencije.

Ovim argumentima bi se moglo suprotstaviti to, da znanje specifično za neki domen predstavlja samo jedan deo škole. Ako škola treba da bude obrazujuća, onda tu spada i integracija aspekata znanja u horizont ličnih i socijalnih kompetencija. To što se ove tzv. ključne kompetencije ne mogu lako standardno testirati, nije razlog da se zapostave. Nasuprot tome, tamo gde su stručne kompetencije specifične za jedan domen previše kvalifikativno usmerene, postoji opasnost da obrazovni standardi vode nastavi čija je najviša maksima „*teaching to the test*“.

Analitičari takođe, sumnjaju da oblasti učenja mogu da se izjednače sa (školskim) predmetima. Naime, moguće je da određeni školski predmeti korespondiraju sa naučnim oblastima, da posreduju određeni pogledi na svet (istorijski, književno-kulturni, prirodnjački, itd.) ali to je adekvatna interpretacija za tradicionalno gimnazijske profile, ali ne i za stručno obrazovanje. Za stručno obrazovanje pojam „domena“ obuhvata i kompetenciju delanja, tako što savladavanje stručnih zahteva traži kako teorijsko znanje, tako i praktično iskustvo. Stoga, diskusija o oblastima učenja treba da razlikuje stručne, humane i socijalne kompetencije. Shodno tome, za stručno obrazovanje su važne



tri perspektive kompetencije: domen tj. fah/predmet, ličnost i socijalna grupa. Dok se kompetencije u okviru nacionalnih obrazovnih standarda kognitivno-teorijski shvataju kao dispozicije, koje opisuju obimne procese rešavanja problema u okviru generativnog odnosa kompetencije i performansi, kompetencije u okviru stručnog obrazovanja se interpretiraju aktivno-teorijski: One se pokazuju npr. kao modeli kompetencije, da bi sistematizovale konkretne aktivnosti.

U literaturi nalazimo sledeća područja, oblasti medijske kompetencije:

- ♦ Kritika medija, sposobnost da se analitički, etički i reflektivno poveže sa medijima;
- ♦ Nauka o medijima kao znanje o medijima u smislu informisanosti o medijskom sistemu, kao i sposobnost korišćenja odgovarajućih aparata u okviru instrumentalno-kvalifikacijske sposobnosti;
- ♦ Korišćenje medija, primena i upotreba medija, kako kroz recepciju, tako i kao pošiljalac;
- ♦ Medijska umetnost, inovativno i kreativno stvaranje medija (Baacke, 1996: 8).
- ♦ Pojmovi medijske kompetencije, mogu imati veoma različita značenja;
- ♦ Razumeti medije: medijska kompetencija se može odnositi na razumevanje medijskih ponuda.
- ♦ Vladati medijima: medijska kompetencija se može odnositi na veštinu rukovanja medijskim aparatima.
- ♦ Upotrebiti medije: medijska kompetencija se može odnositi na efektivnu upotrebu medija u rešavanju školskih i poslovnih zadataka. Može se iskazati i u sposobnosti da se pomoću medija planira slobodno vreme i u njemu uživa.
- ♦ Stvarati medije: medijska kompetencija se može odnositi na sastavljanje medijskih ponuda.

(Pr)Ocenjivati medije: medijska kompetencija se konačno može odnositi na funkcije medijskog sistema. Medijska kompetencija u ovom smislu podrazumeva sposobnost da se obuhvate društveni odnosi i (pr)oceni sopstveno delanje pod normativnim i etičkim aspektima (Baacke, 1996; Sutter & Charlton, 2002).

3. MEDIJSKE KOMPETENCIJE U VEKU WEB-A 2.0

Usmerenost medijskih kompetencija ka shvatanjima dispozicija samoorganizacije i samo-upravljanja nije od značaja samo zato što stilovi učenja, preko kojih se mladi suočavaju sa digitalnim medijima, počinju da se menjaju. Pre svega u anglosaksonskom području pod pojmovima: „*Netgeneration*“ (Oblinger & Oblinger, 2005), „*Homo Zappiens*“ (Veen & Vrakking, 2006), „*Digital Natives*“ (Prensky, 2006), „*Producer*“ (Bruns, 2007), postoji mnoštvo pristupa koji opisuju ovaj razvoj. Prema Crossu (2007), odlučujuća odlika je to što učenje sve više prelazi sa *push* (gurati) principa na *pull* (vući) princip. Učenje sve manje znači učenje usmereno programom, i pokušava da odgovori na promene koje se pojavljuju unutar nesigurne perspektive budućnosti. Ko se bavi digitalnim medijima, više uči isprobavanjem, eksperimentisanjem ili uz pomoć društvene mreže. Ciljano sastavljanje instrukcija, ili vođenje formalnog kursa o uvodu u novi program, danas se retko dešava – što za posledicu ima da ponuđači digitalnih medija (bilo hardvera, bilo softvera) danas, po pravilu, retko prilažu instrukcije uz svoje proizvode. Istovremeno se lokus kontrole, koga su u tradicionalnoj nastavi određivali nastavnici, sve više prebacuje na kompleksne aranžmane učenika, trenere, predavače, tehnologiju i resurse (Moser, 2008:37).

Upravo za ovu generaciju značaj škole za prenošenje medijskih kompetencija ne sme da se preceni. Pošto deca i omladina intenzivno koriste medije pre svega u vannastavnoj svakodnevnici, „*Netzgeneration*“ i tamo usvaja mnoštvo medijskih kompetencija kojima trenutno raspolaže. Ali šta onda preostaje obrazovnim nastojanjima škole, odnosno da li su ona još uvek potrebna? Jer ako učenici u vannastavnim aktivnostima usvajaju medijske kompetencije koje im omogućavaju da sami u okviru samoorganizovanog (samoupravljajućeg) učenja, osvoje svet kompjutera, možemo se zapitati da li su naponi od strane škole još uvek potrebni. Pa ipak, postoje dva niza argumenata koji zagovaraju održivu upotrebu kompjutera u školi.

Češća upotreba kompjutera u školi se zahteva, jer svakodnevna upotreba kod kuće snažno gura u prvi plan potrebe za zabavom: igranje kompjuterskih igara, postavljanje i preuzimanje muzike, gledanje video zapisa, četovanje preko MSN-a, itd. Nasuprot tome, rad na kompjuteru u profesionalnoj svakodnevnici postavlja druga težišta: obrađuju se tekstovi, radi se sa bazama podataka, koriste se kreativni softveri kao *Mindmanager*, obrađuju fotografije odgovarajućim programima, itd.

Na osnovu toga, zadatak škole bi mogao biti popunjavanje praznina i sistematski rad sa onim softverima, koji nisu u upotrebi tokom slobodnog vremena – kao npr. *Office* programi, programi za obradu slika i filmova, itd. Profesionalno znanje i reflektivno znanje o informatičkom društvu, ali i rizici rada sa tehnologijom mogli bi biti program za digitalno medijsko obrazovanje u školama. Jer to su oblasti o kojima inače niko u društvu ne brine i koje se ne uče automatski, svakodnevnom upotrebom kompjutera. Tako se u radu sa *Web 2.0* stalno javljaju tvrdnje kako deca i omladina bezbrižno postupaju sa ličnim podacima na svojim profilima.

Kao drugo, mora se začeti iza pitanja zaštite i praznina u znanju i veštini i početi od toga da kompjuter i internet u tolikoj meri pripadaju svakodnevnici dece i mladih, da sa tim povezane medijske kompetencije predstavljaju resurs koji bi škola morala mnogo više da koristi. Ako se medijska kompetencija posmatra iz ugla kompetencija samoorganizacije, onda bi se u školskom kontekstu učenja morali postaviti zadaci koji tokom prakse samoorganizovanog i samoupravljajućeg učenja omogućavaju istovremenu primenu medijskih kompetencija, diferenciranje sposobnosti i razvoj sopstvenih kompetencija. Dakle, radi se manje o tome da se prenose jasno definisane i propisane veštine rada sa digitalnim medijima, u smislu didaktike posredovanja, a više o tome da se u okviru didaktike omogućavanja podstiču samostalni procesi učenja (Moser, 2008; Arnold, 2007), koji dopuštaju i neformalno i autodidaktičko učenje sa i o medijima i koji se kao izvor uključuju u školsko učenje, što naročito odgovara zahtevima koji su povezani sa Veb 2.0.

Takvi prostori za učenje „prevode“ interaktivni veb u kontekst iskustva učenika i daju podsticaj i motivaciju da se ovaj veb ne konzumira isključivo pasivno. Pogotovo iz tog razloga Erpenbeck i Sauter (2007) stavljaju akcenat na razvoj kompetencije u mreži i naglašavaju „*new blended Learning*“ u okviru Veb 2.0. jer upotreba društvenog softvera pruža mogućnost da se međusobno povežu metode stvaralačkog rešavanja problema (stručna i metodička kompetencija), samorefleksije (personalna/lična kompetencija), društvene perspektive/pogledi i pogledi na svet (socijalna kompetencija) i individualna delanja (kompetencije aktivnosti) (Erpenbeck & Sauter, 2007:166).

Ako škola propusti da prihvati medijske kompetencije svojih učenika, koje ovi donose iz svakodnevnog života, i da stvara okruženja za učenje u kojima se one mogu koristiti, onda u radu sa digitalnim medijima nastaje ponor između školske i neškolske svakodnevne: deci *Netzgeneration* se implicitno prenosi da njihove (vannastavne) medijske kompetencije nemaju nikakve veze sa oblašću koja se tradicionalno naziva obrazovanjem. Iz



navedenog zaključujemo da su značajne šanse za učenje prokockane, i da se zapostavlja razvoj medijskih kompetencija u onim domenima koji u informatičkom društvu sve više određuju šanse za posao i karijeru. Montgomery (2008: 29) iznosi alternative za obrazovni sistem: ili će nastava ostati takva kakva jeste, a mi se još čudimo što škola više ne može dohvatiti svet mladih, koji spadaju u „*Digital Natives*“, ili ćemo učenicima ponuditi digitalno okruženje za učenje koje im odgovara, jer pripada onom životu koji određuje svakodnevicu novih naraštaja u današnjem društvu. Umreženi mediji u školi će onda u nastavi postati isto toliko centralni koliko informatičke i komunikacijske tehnologije u svetu rada (Moser, 2008: 20).

Kako Schelhowe naglašava, deca i omladina bi trebalo da dobiju priliku da u školi reflektuju spontanu i zabavnu upotrebu digitalnih medija koji odlikuju njihovu imaginaciju, „tako što doživljavaju nove načine učenja, proživljavaju procese nastanka i tako mogu preuzimaju odgovornost“ (Schelhowe 2007: 180). To se ne odnosi samo na tehničku i informatičku stranu rada sa medijima – na ovaj način bi se trebalo raditi i sa internetom; a učenici bi u školi trebalo da dobiju mogućnost da isprobaju primenu Veb 2.0, tako što bi aktivno učestvovali u blogu, kolaborativno stvarali tekst pomoću *wiki*-ja, uključivali fotografije i filmove u školske projekte, itd. Dakle, ne traži se osnovno informatičko-tehničko obrazovanje, koje ispituje medijske kompetencije u smislu „*teaching to the test*“, već primena digitalnih medija u najrazličitijim školskim postavkama zadataka – poput zadataka odlučivanja, stvaranja i rasuđivanja.

4. KOMPETENCIJE RIZIKA – UPRAVLJANJE RIZIKOM I OPASNOSTIMA NA INTERNETU

Ako prostor digitalnih medija i interneta prihvatimo kao pogonsku snagu reforme koja već dugo nedostaje u oblasti obrazovanja, onda bi razmišljanja koja slede, išla u prilog, pozitivnom tumačenju naznačene erozije. Ipak, važi obrnuto: tehnike i primena Veba 2.0, u svrhu poučavanja i učenja, nisu pogodne ako se radi o procesu obrazovanja kakav je uobičajen u tradicionalnim obrazovnim institucijama. U njima se proces poučavanja i učenja odvija sa ciljem posredovanja i sticanja znanja vezanog za određen predmet/oblast. Veb 2.0 sa svojim specifičnim tehnikama i primenama utiče objektivno na porast neizvesnosti i neodređenosti što možemo shvatiti kao nastavak promišljanja rizičnog društva, kako je vreme u kome živimo okarakterisao poznati analitičar Ulrich Beck (2001). Tako dolazimo i do zadatka delovanja medijske pedagogije, da reaguje, upravo tada, kada su tehnike i primena *Web-a 2.0* funkcionalizovane u kontekst obrazovanja. Neophodne kompetencije, sposobnosti, veštine i znanja, koje će omogućiti, da se deluje u uslovima nesigurnosti i neodređenosti, mogu se obuhvatiti pojmom „kompetencije rizika“.

Kao koncept, ovaj pojam se nalazi u najrazličitijim oblastima primene – svuda gde treba savladati lične rizike ili rizike nastale kao posledica ličnih, preduzetničkih, kao i političkih odluka. Prominentni pristup kompetenciji rizika, u odnosu na lični rizik, pomaže recimo u slučaju droge. Takođe, u oblasti fizičkog vaspitanja i pedagogije sporta, dolazi do upravljanja rizicima – „vaspitanje vratolomija“ ili kultura rizika u mlađem dobu. Upravljanje rizicima je od velikog značaja, pre svega, na temelju spoznaje da je upravljanje rizikom, povezano sa usvajanjem razvojnih zadataka dece i mladih. U doživljajnoj pedagogiji i pedagogiji sporta susreću se pristupi pomoći u slučaju droge. U ovim oblastima se istražuju ili insceniraju situacije i tako pedagoški instrumentalizuje, ono šta se pokazuje kao posebno obeležje. Pored sopstvene aktivnosti, blizine prirode i odnosa u grupi, ovo je pre svega ozbiljan zadatak koji se mora savladati

(u suprotnosti sa pukim vežbanjem), što se uglavnom posreduje subjektivnim osećajem rizika.

U oblasti stručnog, profesionalnog obrazovanja, nalazimo kompetentno upravljanje rizikom kao cilj obrazovanja, tradicionalno u oblasti zaštite i sigurnosti na radu. Pošto su preduzetničke odluke u osnovi prožete neizvesnošću i neodređennošću, upravljanje rizikom je temeljna kompetencija privredne delatnosti u projektnom menadžmentu, na tržištu kapitala ili pri vođenju preduzeća. Izgradnji odgovarajućih kompetencija doprinosi, sa jedne strane, ono što se može izračunati u menadžmentu rizika, polazeći od osnovnih teza racionalnog procenivanja rizika. Sa druge strane, ponovo nalazimo dodirne tačke, između oblasti treninga preduzetnika i pedagogije doživljaja. Za pedagošku i vaspitnu refleksiju, potrebno je konceptualizovati neizvesnost i neodređenost, vezanu za mladalačko doba, kao i potrebu da se pedagoški deluje unutar uslova neizvesnosti i neodređenosti.

Upravo zbog toga, što je upravljanje rizicima tematizovano u različitim oblastima i definisano kao cilj obrazovanja, i zato što funkcioniše i u pedagoškom kontekstu, nedostaje jedan povezan model ličnih pretpostavki, koje će pojedinca osposobiti za kompetentno delovanje unutar uslova neizvesnosti i nesigurnosti. Ovdje ćemo skicirati odgovarajući model kompetencije rizika, koji se odnosi na upravljanje tehnikama i primenu Veba 2.0.

Zato se mora početi od samog pojma rizika. Rizici se odnose uvek na neodređenost, neizvesnost, nesigurnost o tome koje posledice, od svoga delovanja, pojedinac može imati. Rizik se stoga izjednačava sa mogućnošću da se sa nekom delatnošću/radnjom (ili pak propustom neke delatnosti/radnje), a koja leži u temelju neke odluke, mogu povezati i neželjeni rezultati. Pojedinac koji sve zna i sve može da predvidi ne podleže rizicima. Samo kada se radi o mogućim, nesigurnim i neizvesnim posledicama neke delatnosti/radnje, govorimo zapravo o riziku.

Niklas Luhmann (2005) razlikuje aktivno upravljanje rizikom, dakle ulazak u rizik, i pasivno prepuštanje neizvesnim događajima, dakle zatečenost opasnostima. Razlikovanje rizika i opasnosti, odgovara razlikovanju nesigurnosti i neznanja. Dok je nesigurnost, svesno opažanje manjka (oskudice) znanja, neznanje ili neumeće važi za oskudicu znanja, koja osobama ili grupama nije poznata. Dakle, onaj ko deluje u uslovima neizvesnosti, a da nije prepoznao oskudicu svoga znanja, izložen je opasnosti.

Temelj kompetencije rizika je otuda, najpre, sposobnost da se prepozna neizvesnost, neodređenost, nesigurnost. Sposobnost da se situacije procene kao riskantne, je nužno refleksivna: odnosi se na vezu između sopstvenih, ličnih pretpostavki (dakle od onoga što sam pojedinac zna o nekoj situaciji, o opcijama delovanja i mogućim rezultatima) i zahteva same situacije. Za tehnike i primenu Veba 2.0 dijagnostikovano je, da one ne utiču samo na porast nesigurnosti, nego i na porast nerazlikovanja između neizvesnosti i stručnog znanja. Otuda je preduslov, kompetencije rizika u odnosu na Veb 2.0, da pojedinac raspolaze sposobnošću, da prepozna nesigurno znanje u medijskim, specifičnim oblicima. To važi za razlikovanje narativnog znanja, koje je osoba ispričala (npr. u formi *Weblogs*) od socijalno izdejsstvanog znanja (npr. *Wikis*) ili od autoritarnih izjava učenih (npr. stručne publikacije). Prvi lični preduslov kompetencije rizika je otuda, da osoba raspolaze kriterijumima, da prepozna i razlikuje, nesigurno znanje od stručnog, pouzdanog, sigurnog znanja.

Sposobnost da se refleksivno prepozna i ograniči neizvesnost od stručnog znanja predstavlja samo prvi korak. U drugom koraku, radi se o savlađivanju neizvesnosti i o odluci, da li neizvesnost treba da se prevedu u stručno znanje ili odluku treba



doneti unutar zatečenih okolnosti neizvesnosti. Dok u drugom slučaju, osoba priznaje da određene situacije mogu da se prevaziđu smelim poduhvatom (vratolomijom), u prvom slučaju, preduzima se klasičan proces učenja. Upravo za funkcionisanje primene Vebe 2.0, u kontekstu poučavanja i učenja, odlučujuće je razlikovanje ova dva oblika kompenzacije rizika: da li ova konfrontacija sa situacijama, u kojima je znanje privremeno, individualno ispričano, socijalno oblikovano i time nesigurno, dovodi do tradicionalnih puteva sticanja znanja, npr. kroz studije originalnih izvora, kroz produbljivanje razumevanja autorizovanih agrumenata, kroz empirijsko ispitivanja hipoteza ili putem priznatih formi argumentacije i dokazivanja? Ili je konfrontacija sa znanjem na Vebu 2.0 usmerena na to, da je bolje delovati pod uslovima nesigurnosti, neodređenosti, dok u prvom slučaju, refleksija nesigurnosti, neodređenosti vodi tome, da se nesigurnost prevede u stručnu kompetenciju, drugi slučaj je usmeren na to da se kompetencije steknu u ophođenju sa nesigurnošću.

Ovde smo šematski (Slika 1) predstavili oba koraka u savladavanju nesigurnosti i obe alternative delovanja u trećem koraku:

3.1 Prelaz u stručno znanje

Prepoznavanje neodređenosti → 2. Odluka

3.2 Refleksivno ophođenje sa nesigurnošću

Slika 1. Koraci za prevazilaženje nesigurnosti.

Obe mogućnosti se ravnopravno posmatraju. Pošto se, u sve većoj meri, u mnogim oblastima znanja i njihovoj primeni u svakodnevnom poslu, odluke donose na osnovu nesigurnog znanja, one nisu konstitutivne samo za primenu u kontekstu Vebe 2.0. Jednostrano razmatranje prvog slučaja, tj. prevođenje u stručno znanje, zanemaruje, kako zahteve metodičke kompetencije pored samih stručnih kompetencija, tako i oznake koje su specifične za tehnike i primene Vebe 2.0, a to je da transportuju i nesigurno znanje. Sa druge strane, jednostrano naglašavanje socijalnih pregovora znanja na Vebu 2.0, zanemaruje klasične oblike stvaranja i posredovanja znanja u korist čisto afirmativnog posmatranja prakse Vebe 2.0. Pritom je bitno, iz pedagoške perspektive, ne uzimati unapred odluke za jedan ili za drugi slučaj. Pitanje da li se približiti stručnom, sigurnom znanju ili delovati na osnovama nesigurnosti, ubraja se u kompetenciju rizika, a to spada u ličnu odluku pojedinca.

U drugom slučaju, postavlja se treći korak za savladavanje nesigurnosti i neodređenosti, na sredstva koja omogućavaju da se deluje uprkos nesigurnosti i neodređenosti. U kognitivnoj psihologiji ova sredstva su označena kao heuristike i tako izučavana. To su jednostavna i čvrsta pravila („pravila pesnice“) koja pomažu da se reše kompleksni problemi. Poznat primer je pravilo o jedinom dobrom razlogu: pri izboru između alternativa, odluke vode prema jednom jedinom, prominetnom obeležju i u mnogim slučajevima, do na sličan način zadovoljavajućeg rezultata, kao izboru, koji različita obeležja sistematično razmatra i čak odmerava. Lične profesionalne odluke, npr. u medicini, orijentišu se prema ovom pravilu. Preduslov je svakako, znati i refleksivno prepoznati prominetno obeležje, da bi ono vodilo heurističkoj odluci. Ko dakle radi na Vebu 2.0, na osnovama nesigurnog znanja, prekida svoje potrage za informacijama onda, kada nađe neko dobro obeležje, kojim može da obrazloži svoju odluku. U kontekstu Vebe 2.0, jedno takvo dobro obeležje može

biti blog nekog eksperta, statistički potkrepljeni spojevi između dva obeležja, ili jednostavno rekonstruisano poreklo izvora. U pedagoškoj perspektivi važi, da se ova obeležja shvataju i unapređuju, kao specifične kompetencije delovanja pod uslovima nesigurnosti ili neodređenosti, i njihovoj ambivalentnosti.

Osnovna teza ovog priloga glasi: ako se tehnike i primene Vebe 2.0 u kontekstu obrazovanja ne samo tematizuju već i funkcionalno povežu, njima svojstvena nesigurnost i neodređenost postaje medijsko-didaktički relevantna kategorija. To može biti sa svrhom i namerom, ali i bez toga. Poslednje, nesigurnost i neodređenost, kao pojava tipična za primenu Vebe 2.0, može da stoji nasuprot istinskom, pravom cilju – u boljem slučaju, oni koji uče, uče nešto drugo kao intendirano, naime u ophođenju sa nesigurnošću u najgorem slučaju ne nauče ništa.

5. REZIME

Digitalni mediji i kontekst interneta pored mnogih mogućnosti nose i sebi svojstvenu nesigurnost i neodređenost, koja postaje medijsko-didaktički relevantna kategorija u promišljanju koncepta kompetencija. Na to se posebno obraća pažnja pri oblikovanju scenarija učenja u kojima treba da funkcionišu tehnike i primene Vebe 2.0, tako da je sa funkcionalizacijom Vebe 2.0, u cilju obrazovanja uvedena i metodologija za prevazilaženje porasta nesigurnosti, i sa tim povezana neophodnost uvažavanja kompetencija rizika, te tako i potreba integracije kompetencije rizika u diskurs medijskih kompetencija. Centralni rezultat, ovde je razlikovanje dvaju jednakopravnih oblika kompetencije rizika. Sa jedne strane prelazak od nesigurnosti u stručno znanje putem klasičnog razumevanja procesa poučavanja i učenja, a sa druge strane, primena heuristike, sa ciljem da se kompetentno deluje u uslovima nesigurnosti, neodređenosti.

LITERATURA

- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1996). *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat*. In: *medien praktisch*, 20 (1996) 78, S. 4-10.
- Beck, U. (2001). *Rizično društvo: U susret novoj modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
- Bruns, A. (2007) *Beyond Difference: Reconfiguring Education for the User-Led Age*. In ICE 3: Ideas, Cyberspace, Education, 21-23 March 2007. Loch Lomond, Scotland: Ross Priory.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand.
- Erpenbeck, J., & von Rosenstiel, L. (2003). *Einführung*. In: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Luhmann, N. (2005). *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden:



- VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Montgomery, U. (2008). Interneträume für „Digital Natives“ in der Schule. In: Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (Hrsg.) *E-Learning in der Praxis. Eine Publikation der Medienoffensive II* (Baden-Württemberg). Karlsruhe: Landesmedienzentrum BW, S. 29-31.
- Moser, H. (2008). *Einführung in die Netzdidaktik*. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Hohengehren: Schneider.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Prensky, M. (2006). Don't Bother Me Mom - I'm Learning! How Computer and video Games Are Preparing Your Kids Twenty-first Century Success-and How You Can Help! St. Paul: Paragon House.
- Schelhowe, H. (2007) *Technologie, Imagination und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Sutter, T., & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 129-147.
- Tolić, M. (2009 a). Medijske kompetencije i odgoj za medije. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LV(22), 97-103.
- Tolić, M. (2009). Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama. *Medianali*, 3(6), 195-212.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing Up In a Digital Age*. London: Network Continuum.