

Primjena transmedijskog pripovijedanja u razvoju komunikacijske jezične kompetencije

Škoda, Jelena

Doctoral thesis / Doktorski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University North / Sveučilište Sjever**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:122:385154>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**



Repository / Repozitorij:

[University North Digital Repository](#)

SVEUČILIŠTE SJEVER
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI DOKTORSKI STUDIJ
MEDIJI I KOMUNIKACIJA



Jelena Škoda

**PRIMJENA TRANSMEDIJSKOG
PRIPOVIJEDANJA U RAZVOJU
KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE
KOMPETENCIJE**

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Nikolaj Lazić

Koprivnica, 2024.

UNIVERSITY NORTH
POSTGRADUATE UNIVERSITY DOCTORAL STUDY
MEDIA AND COMMUNICATION



Jelena Škoda

**APPLICATION OF TRANSMEDIA
STORYTELLING IN THE DEVELOPMENT
OF COMMUNICATION LANGUAGE
COMPETENCE**

DOCTORAL THESIS

Mentor: Professor Nikolaj Lazić, Ph. D.

Koprivnica, 2024.

Mentor rada: prof.dr.sc. Nikolaj Lazić

Doktorski rad obranjen je dana 23.rujna 2024. u Sveučilišnom centru Koprivnica,
pred povjerenstvom u sastavu:

1. Prof. dr. sc. Iva Rosanda Žigo, predsjednica
2. Doc. dr. sc. Domagoj Frank, član
3. Prof. dr. sc. Mihaela Banek Zorica, član

Najiskrenije zahvaljujem svom mentoru, prof. dr. sc. Nikolaju Laziću, na iznimnoj podršci tijekom izrade ove doktorske disertacije. Posebno mu hvala na neiscrpnom strpljenju i spremnosti da sasluša moje istraživačke interese, kao i na zavidnom znanju kojim me jasno vodio kroz sve etape ovog složenog istraživanja. Njegove sugestije i upute omogućile su mi da proširim i izoštrim svoje akademsko znanje te ga, na kraju, pretočim u ovu disertaciju.

Zahvaljujem i voditeljicama doktorskog studija, profesorici dr. sc. Ivi Rosandi Žigo i profesorici emeriti Jadranki Lasić-Lazić, na njihovoj profesionalnoj i koherentnoj komunikaciji te kontinuiranoj suradnji tijekom doktorskog studija. Njihova posvećenost, otvorenost i podrška dodatno su obogatili moje akademsko iskustvo.

Nadalje, zahvalna sam prijateljima i kolegama koji su rado sudjelovali u eksperimentalnom dijelu istraživanja sa svojim učenicima, kao i na izvanrednoj suradnji koju smo ostvarili s Muzejom Riznica Međimurja u Čakovcu. Također, želim zahvaliti svojoj sestri i prijateljicama Luciji, Evi i Kristini na razumijevanju i podršci tijekom doktorskog studija, kako u trenucima uspjeha i radosti, tako i u izazovnijim trenucima. Njihova prisutnost i podrška bili su mi izuzetno važni.

Hvala Željku, mom vjetru u leđa, što me potaknuo da slijedim svoje akademske snove i upišem poslijediplomski studij. Uz njega, izvor nevjerojatne snage i inspiracije bile su naše prekrasne kćeri Bruna i Karla. Zajedno, s puno ljubavi i podrške, posvetili smo se ovom putovanju, u koje su uključene i naše obitelji, stoga je moj uspjeh uspjeh svih nas.

Sažetak

Promjene u digitalnom krajoliku i interakcija s informacijsko-komunikacijskim tehnologijama mijenjaju obrazac intelektualnog i kognitivnog razvoja. Na temelju toga, zadaća je suvremenog obrazovanja preispitati tradicionalne konstrukte pismenosti i ponuditi inovativne pedagoške pristupe koji iskorištavaju mogućnosti novih tehnologija. Budući da su učenici srednjih školaiskusni recipijenti transmedijskih narativa u popularnoj kulturi i svijetu videoigara, postavlja se pitanje kako transmedijske vještine koje posjeduju doprinose njihovu obrazovanju. Cilj je ovog istraživanja ispitati vještine transmedijske pismenosti učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Ponajprije se želi ispitati kako učenici recipiraju transmedijske tekstove, koje su njihove čitalačke navike, jesu li upoznati sa žanrovskom podjelom te na koje se načine participativno uključuju u širenje transmedijskog narativa. Nakon toga, kroz implementaciju transmedijskog poučavanja u nastavi engleskog jezika, istražiti će se utječe li ova metoda na razvoj komunikacijske jezične kompetencije na stranom jeziku i, posljedično, odražava li se njezina primjena na angažiranost učenika u nastavnom procesu. Osim toga, istraživanje će se usredotočiti na utjecaj primjene transmedijskog pripovijedanja na razvoj jezične i pragmatičke kompetencije, s posebnim naglaskom na razvoj vještine pisanja na stranom jeziku. Metodološki pristup ovom istraživanju obuhvaća teorijski i eksperimentalni dio. Kroz teorijski okvir analizirat će se terminologija vezana uz transmedijsko pripovijedanje te će se dati pregled dosadašnjih istraživanja transmedije u obrazovanju. Eksperimentalni dio istraživanja provest će se kroz primjenu transmedijskog poučavanja u nastavi engleskog kao stranog jezika u drugim i trećim razredima srednjih škola u kojem će sudjelovati šest srednjoškolskih razreda. Konačno, rezultati ovog istraživanja usporedit će se s analizama vještina transmedijske pismenosti među adolescentima diljem svijeta. Kroz komparativnu analizu ovo istraživanje nastoji pridonijeti sveobuhvatnijem razumijevanju uloge transmedijske pismenosti u suvremenom obrazovanju, dok istovremeno otvara vrata inovativnim pedagoškim praksama i strategijama poučavanja pismenosti u srednjoškolskom obrazovanju u Hrvatskoj.

Ključne riječi: transmedijsko pripovijedanje, vještine transmedijske pismenosti, transmedijsko obrazovanje, komunikacijska jezična kompetencija

Abstract

Changes in the digital landscape and interaction with information and communication technologies are changing the pattern of intellectual and cognitive development. In this respect, the task of modern education is to reconsider the traditional constructs of literacy and offer innovative pedagogical approaches that take advantage of the possibilities of new technologies. Since high school students are experienced recipients of transmedia narratives in popular culture and the world of video games, the question arises as to how the transmedia skills they possess contribute to their education. The aim of this research is to examine the transmedia literacy skills of secondary school students in the Republic of Croatia. First of all, it will be examined how students receive transmedia texts, what their reading habits are, whether they are familiar with genre division, and in what ways do they participate in the extension of transmedia narratives. Consequently, through the implementation of transmedia teaching in English language classes, it will be examined whether this method affects the development of communicative competence in a foreign language and, subsequently, whether its application is reflected in the engagement of students in the teaching process. Furthermore, the research will focus on the impact of the application of transmedia storytelling on the development of linguistic and pragmatic competence, with a special emphasis on the development of writing skills in a foreign language. The methodological approach to this research includes a theoretical and experimental part. Through the theoretical framework, the terminology related to transmedia storytelling will be analyzed and an overview of previous research on transmedia in education will be given. The experimental part of the research will be conducted through the application of transmedia teaching in the English language classroom in the second and third grades of high schools, in which six high school classes will participate. Finally, the results of this research will be compared with analyzes of transmedia literacy skills among adolescents around the world. Through comparative analysis, this research aims to contribute to a more comprehensive understanding of the role of transmedia literacy in contemporary education, while at the same time opening the door to innovative pedagogical practices and strategies for teaching literacy in secondary education in Croatia.

Keywords: transmedia storytelling, transmedia literacy skills, transmedia education communicative language competence

Sadržaj

| | |
|---|-----|
| Sažetak | i |
| Abstract | ii |
| Sadržaj | iii |
| 1 Uvod..... | 1 |
| 1.1 Struktura rada..... | 6 |
| 1.2 Svrha, ciljevi i hipoteze istraživanja | 7 |
| 1.2.1 Svrha istraživanja | 7 |
| 1.2.2 Ciljevi istraživanja..... | 8 |
| 1.2.3 Hipoteze..... | 9 |
| 1.3 Metodologija istraživanja..... | 10 |
| 1.4 Očekivani znanstveni doprinos | 13 |
| 2 Teorijska osnova transmedijskog obrazovanja | 14 |
| 2.1 Transmedijsko pripovijedanje | 14 |
| 2.1.1 Terminološko određenje pojma transmedijskog pripovijedanja..... | 15 |
| 2.1.2 Tipologija transmedijskih tekstova..... | 18 |
| 2.1.3 Oblikovanje narativnih svjetova | 20 |
| 2.1.4 Strategije i načela narativnog širenja kod kreiranja transmedijskih ekstenzija | 22 |
| 2.1.5 Produkcija transmedijskih narativa | 26 |
| 2.1.5.1 Početak transmedijskih praksi | 27 |
| 2.1.5.2 Ekonomski i sociokulturološki kontekst nastanka transmedijskog pripovijedanja ... | 31 |
| 2.1.5.3 Participativna kultura i kolektivna inteligencija | 34 |
| 2.1.6 Recepcija transmedijskih narativa | 35 |
| 2.1.6.1 Komunikacijska paradigma transmedijske naracije | 35 |
| 2.1.6.1.1 Pripovjedni svemir, likovi, vrijeme | 37 |
| 2.1.6.1.2 Ulazne točke, izbor medija | 38 |
| 2.1.6.2 Transmedijsko iskustvo | 40 |
| 2.1.6.2.1 Uranjanje (imerzivnost), prisvajanje (aproprijacija) i narativna transportacija ... | 40 |
| 2.1.6.2.2 Interaktivnost..... | 42 |
| 2.1.6.2.3 Angažman korisnika..... | 44 |
| 2.1.6.3 Transmedijska publika..... | 47 |
| 2.1.6.3.1 Fanovi, zajednice fanova, fanovska proza..... | 47 |
| 2.1.6.3.2 Vrste fanovske proze | 50 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 2.1.6.3.3 | Kanon i fandom | 53 |
| 2.1.6.3.4 | Prozument..... | 55 |
| 2.2 | Transmedijska pismenost | 56 |
| 2.2.1 | Definicija transmedijske pismenosti..... | 63 |
| 2.2.2 | Elementi transmedijske pismenosti | 66 |
| 2.2.3 | Vještine transmedijske pismenosti | 70 |
| 2.3 | Transmedijsko pripovijedanje u obrazovnom kontekstu..... | 75 |
| 2.3.1 | Teorijski temelji transmedijskog pripovijedanja u obrazovanju | 76 |
| 2.3.2 | Pedagoške implikacije transmedijskog poučavanja | 83 |
| 2.3.3 | Transmedijsko pripovijedanje u nastavi engleskog jezika | 87 |
| 2.3.4 | Kreiranje transmedijske metode u nastavi stranog jezika..... | 90 |
| 2.4 | Komunikacijska jezična kompetencija..... | 95 |
| 2.4.1 | Modeli komunikacijske jezične kompetencije | 99 |
| 2.4.1.1 | Model Canale i Swain | 99 |
| 2.4.1.2 | Model Bahman i Palmer | 99 |
| 2.4.1.3 | Model Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell | 100 |
| 2.4.2 | Model komunikacijskih jezičnih kompetencija ZEROJ | 103 |
| 2.5 | Okviri komunikacijske i digitalne kompetencije u transmedijskom poučavanju..... | 109 |
| 3 | Metodologija | 111 |
| 3.1 | Eksperimentalni dio istraživanja | 111 |
| 3.1.1 | Inicijalna (dijagnostička faza) | 111 |
| 3.1.1.1 | <i>Opći demografski podaci</i> | 111 |
| 3.1.1.2 | <i>Transmedijske vještine</i> | 112 |
| 3.1.1.3 | <i>Recepcija transmedijskih tekstova</i> | 113 |
| 3.1.1.4 | <i>Participacija u transmedijskim narativima</i> | 113 |
| 3.1.2 | Faza dizajna transmedijskog poučavanja | 113 |
| 3.1.2.1 | <i>Izbor ispitanika</i> | 114 |
| 3.1.2.2 | <i>Podjela ispitanika u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu</i> | 115 |
| 3.1.2.3 | <i>Kreiranje obrazovnog dizajna za eksperimentalni dio istraživanja</i> | 121 |
| 3.1.3 | Eksperimentalna faza..... | 126 |
| 3.1.4 | Faza implementacije..... | 128 |
| 3.1.5 | Faza samoprocjene uključenosti u zadatak..... | 129 |
| 3.1.6 | Analiza i interpretacija rezultata..... | 130 |
| 4 | Rezultati | 132 |
| 4.1 | Produksijske transmedijske vještine učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj | 132 |
| 4.2 | Recepcija transmedijskih sadržaja učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| 4.3 Participativno uključivanje u transmedijski narativ učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj..... | 140 |
| 4.4 Razvoj jezične kompetencije učenika primjenom transmedijskog pripovijedanja | 143 |
| 4.5 Razvoj pragmatičke kompetencije učenika oblikovanjem transmedijske ekstenzije..... | 147 |
| 4.6 Angažiranost učenika u razvijanju pragmatičke jezične kompetencije primjenom transmedijske metode poučavanja..... | 151 |
| 5 Diskusija..... | 155 |
| 5.1 Utjecaj spola na recepciju transmedijskih sadržaja i participaciju u transmedijskim narativima učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj..... | 155 |
| 5.2 Razvoj jezične kompetencije učenika primjenom transmedijskog pripovijedanja | 158 |
| 5.3 Utjecaj transmedijskog pripovijedanja na pragmatičku kompetenciju učenika | 160 |
| 5.4 Angažiranost učenika u razvijanju pragmatičke kompetencije primjenom transmedijske metode poučavanja..... | 170 |
| 6 Zaključak..... | 175 |
| Popis literature..... | 180 |
| Popis slika | 199 |
| Popis tablica | 201 |
| Prilozi | 203 |
| Prilog 1: Anketni upitnik | 203 |
| Prilog 2: Dnevne pripreme za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu ispitanika..... | 207 |
| Prilog 3: Posjet muzeju..... | 221 |
| Prilog 4: Soba za bijeg..... | 225 |
| Prilog 5: Pismo namjere ravnateljima | 229 |
| Prilog 6: Pismo namjere učenicima | 230 |
| Prilog 7: Predtest vokabulara | 231 |
| Prilog 8: Zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije..... | 233 |
| Prilog 9: Skala angažmana učenika | 234 |
| Prilog 10: Analitička rubrika za analizu transmedijskih ekstenzija učenika | 235 |
| Prilog 11: Analiza izvršenja zadatka | 236 |
| Životopis autorice s popisom objavljenih radova | 237 |

1 Uvod

Suvremene promjene u medijskoj ekologiji ne utječu samo na način na koji radimo i provodimo slobodno vrijeme, već interakcija s digitalnim medijima mijenja obrazac kognitivnog i intelektualnog razvoja. Proces digitalne konvergencije medija od *starih* prema *novim* medijskim oblicima karakterizira pomak u proizvodnji i potrošnji kulture, što rezultira reorganizacijom disperzije medijskog sadržaja na različitim platformama. U tom se okviru koncept transmedijskog pripovijedanja (Jenkins 2007) pojavljuje kao sastavni dio modernog medijskog krajolika jer se ono shvaća kao posljedica promjena u medijskoj proizvodnji, distribuciji medijskih sadržaja i kanalima potrošnje. Promatrana u okviru suvremene komunikacijske paradigme, novost transmedijskih narativa leži u njihovoj integraciji s multimodalnim pristupima pripovijedanju. Za razliku od pukog repliciranja sadržaja na različitim kanalima, transmedijski narativi uključuju stvaranje i razvoj kohezivnog pripovjednog svemira na više kanala, nudeći različite prilike za angažman i uključivanje publike u proširivanje narativa. Publika stoga ima aktivnu i neizostavnu ulogu u sukonstruiranju transmedijskog narativnog univerzuma, potpomognutog složenošću imerzivnih iskustava pripovijedanja rasprostranjenih na različitim medijskim platformama.

Evolucija principa transmedijskog pripovijedanja, kako je predložio Jenkins (2006a), naglašava njegov potencijal za širenje narativnih svjetova. Ova načela obuhvaćaju elemente kao što su impresivna imerzivna iskustva, narativni prijenos, interaktivnost i angažman korisnika. Posljedično, angažman publike u transmedijskim kontekstima pojavljuje se kao višestruk i dinamičan fenomen ključan za uspjeh narativne komunikacije. Dojam koja transmedijska djela ostavljaju na publiku toliko je jak da se ona nerijetko povezuje u zajednice obožavatelja (*fanova*) u kojima se proširuju originalna djela, piše fanovska proza s alternativnim završecima ili organiziraju događaji vezani uz likove i radnju. Ova će disertacija stoga u uvodnom dijelu istraživanja prikazati na koji su način tijekom kasnog 18. i početkom 19. stoljeća mediji počeli primjenjivati transmedijske elemente u medijima te kako se transmedija odrazila na razvoj Marvelovih junaka početkom 20. stoljeća kroz prikaz nastanka inicijalnog stripa o Supermanu i proširivanja njegove priče u različitim medijima, ali i kroz prikaz autorstva te franšize. Naravno, to će se potkrijepiti primjerima modernih transmedijskih djela popularne kulture poput Matrixa, Harry Pottera, Gospodara prstenova i Igre gladi koja su uključena u dio istraživanja koje

propituje kako adolescenti recipiraju upravo takva multimodalna djela kroz romane, filmove, serije, stripove, ali i na koji se način uključuju u ekstenzije tih priča u obliku videoigara, fanovske proze, na društvenim mrežama ili kupnjom suvenira.

U suvremenoj recepciji medijskih sadržaja valja istaknuti da mladi sve manje čitaju linearne tiskane tekstove, već ih prate diskontinuirano dekodiranjem tekstualnih i multimodalnih informacija, čime se mijenjaju njihove čitalačke navike (recepcija) kao i načini komunikacije i izražavanja (produkcija). Praćenjem djela nastalih po principima transmedijskog pripovijedanja gdje se „elementi naracije sustavno raspodjeljuju na više kanala u svrhu stvaranja jedinstvenog i koordiniranog iskustva” (Jenkins 2007), zauzimaju se dvije uloge jer se prate dvije razine naracije: pratitelja priče koja se širi mnogim medijima i platformama i, s druge strane, *prozumenta* koji aktivno sudjeluje u procesu narativne ekstenzije. Izrazite osobine generacije mlađih medijskih korisnika oblikuju njihove nedavno usvojene medijske strategije, koje karakterizira ne samo snažna digitalna orijentacija već i to što daju prednost korisničkom iskustvu kod korištenja medija. Adolescenti, inherentno digitalni i interaktivni, sa svojim širokim digitalnim iskustvom zahtijevaju nešto više od jednostavnog gledanja sadržaja te više vole aktivno sudjelovanje u kojem su kreatori poruka i sadržaja na svojim mobilnim uređajima. Ova tehnološki vješta generacija traži transmedijska iskustva koja spajaju različite aspekte njihova svakodnevnog života, uključujući društvene mreže, internet, igrifikaciju, alate za dijeljenje i kreiranje sadržaja, što potiče njihovu sposobnost komunikacije. Pritom se ističe uloga transmedijskih narativa kao održivog odgovora na fragmentaciju publike, usklađujući se sa suvremenim zahtjevima za interaktivnošću i sudjelovanjem među publikom koja neprimjetno prelazi s primanja poruka na njihovo stvaranje (Scolari 2014). Suvremeno medijsko okruženje stoga je obilježeno paradigmom *prozumenta*, odražava dinamičnu međuigru između aktivnog angažmana publike i proizvodnje personaliziranih sadržaja specifičnih za određeni kontekst.

Rezultat istraživanja komunikacijskih i medijskih navika adolescenata, način na koji produciraju i dijele sadržaj, ne razmatra se samo kroz teoriju konvergencije medija, već i u okviru suradničke kulture (Jenkins 2013). Time se daje okvir proučavanju vještina novih medijskih pismenosti koji i u kontekstu učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj pokazuje da su najrazvijenije vještine vizualizacije, kolektivne inteligencije, igre i prosuđivanja, čime se potvrđuje da su mladima mediji potrebni za interakciju i komunikaciju u zajednici, ne samo za njihovo individualno

korištenje (Miočić i Perinić 2014: 231). U tome leži jedan od najvećih izazova s kojima se suvremeni obrazovni kontekst suočava. Naime, obrazovni kontekst ne može pratiti brzinu promjena medijskog krajolika mladih koji u neformalnom, izvanškolskom okruženju aktivno koriste tehnologiju za komunikaciju, čime šire mrežnu socijalnu interakciju, uključuju se u sofisticirane svjetove videoigara te kreiraju, objavljuju i dijele multimodalne sadržaje. Dosadašnja istraživanja transmedijskih vještina adolescenata pokazala su da se one razvijaju paralelno s razvojem medijske ekologije, također su rodno pristrane i uočava se raznolika topografija tih vještina, kao i da korištenje digitalnih alata ne znači nužno da adolescenti imaju izvrsno razvijene vještine transmedijske pismenosti (Scolari 2018a).

Istraživanja transmedijskog pripovijedanja kao obrazovne metode, uključena u teorijski dio istraživanja u ovoj disertaciji, u većoj su mjeri usmjerena na proučavanje načina stjecanja vještina transmedijske pismenosti i njihovu taksonomiju, no nedovoljan je broj istraživanja transmedijskih vještina adolescenata usmjeren na analizu primjene načela transmedijskog pripovijedanja na razini produkcije sadržaja, posebno onog čiji je komunikacijski cilj uključivanje publike u narativ. Ona istraživanja koja obuhvaćaju transmedijsku produkciju sadržaja ispituju participativno uključivanje u narativ u obliku fanovske proze nastale na temelju književnih djela i serija/filmova ili narativnih videoigara, no nedovoljno je istraženo mogu li adolescenti sami producirati narativ koji uključuje publiku. Budući da je transmedijsko pripovijedanje prepoznato kao strategija koja uključuje aktivnu participaciju korisnika i ne koristi se samo u popularnoj kulturi (književnost, film, serije, videoigre), već i u novinarstvu, marketingu, brendiranju, političkim kampanjama i društvenom aktivizmu, veoma je važno uključiti aspekt u kojem učenici kreiraju sadržaje koji potiču publiku na odaziv kako bi usvojili suvremene komunikacijske obrasce.

Upotreba informacijsko-komunikacijskih tehnologija neizostavan je dio suvremenog obrazovanja, dok je njihova korisnost u učenju i poučavanju neupitna. U nastavi stranih jezika brojna istraživanja uključuju prikaze utjecaja pojedinih informacijsko-komunikacijskih tehnologija na ishode učenja, od primjene pojedinih digitalnih alata do dizajna mrežnih jezičnih tečajeva jezika. Budući da je komunikacijska kompetencija krajnji cilj učenja i poučavanja jezika, tehnologija služi da bi učenici savladali korištenje jezika u nizu različitih situacija, proizveli i razumjeli različite vrste tekstova i primjenjivali komunikacijske strategije unatoč

ograničenjima u znanju jezika. Stoga se u velikom dijelu novijih istraživanja u okviru transmedijalnosti gdje se učenici aktivno uključuju u stvaranje sadržaja, dijele ga i objavljuju i pritom koriste interaktivni medij koji je namijenjen uključivanju i odazivu publike u narativ (Jenkins 2006b), ističe da su poticanje sudjelovanja i kritičkog razumijevanja, u kojem publika mora istraživati različite modalitete i povezati ih s određenim kontekstom, glavna poanta transmedijskog pripovijedanja jer ono promiče pristup publici, sudjelovanje, analizu, proizvodnju sadržaja i kritičko razmišljanje (Jenkins, Ford i Green 2013). Jezično obrazovanje stoga mora napustiti poučavanje tradicionalnih vještina kao što su čitanje, govorenje i pisanje, a umjesto toga mora dijagnosticirati interaktivne i komunikacijske obrasce za poučavanje na stranim jezicima u digitalnom i multimodalnom okruženju.

Odgovor na to leži u upravo u neformalnim oblicima i strategijama učenja koje razvijaju vještine mladih, a definiraju se kao „skup vještina, praksi, vrijednosti, prioriteta, senzibiliteta i strategija učenja te strategija dijeljenja sadržaja u kontekstu nove participativne kulture” (Scolari 2018a) te počivaju na premisi transmedijskog pripovijedanja. Kao obrazovna metoda, transmedijsko pripovijedanje objedinjuje pripovijedanje i multimodalnost te se koristi u nizu konteksta – od poučavanja novih pismenosti, razvijanja vještina čitanja i pisanja do umjetnosti i znanosti (Ferreira, Ferreira i Marques 2021; Hovious, Shinas i Harper 2021). Potencijal koji transmedijsko pripovijedanje nudi u nastavi stranih jezika iskorišten je u razvijanju medijske i digitalne pismenosti (Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora 2021), no mali je broj istraživanja koji ispituje razvoj komunikacijske kompetencije kroz jezičnu, sociolingvističku i pragmatičku kompetenciju (Council of Europe 2018). Dosadašnja istraživanja u nastavi stranog jezika koja počivaju na premisi transmedijskog pripovijedanja pokazala su da su učenici motiviraniji na nastavi, potaknuti su čitati u slobodno vrijeme, uključuju se u socijalnu interakciju i suradnju tijekom zadataka (Patricia Rodrigues i Bidarra 2015).

Posljednjih godina u mrežnom obrazovanju stranih jezika potrebno je preispitati koncept interaktivne komunikacije u digitalnim okruženjima kroz novu tipologiju alternativnih zadataka u kojima korisnici kroz digitalni scenarij mogu ostvariti pravi interaktivni učinak u komunikaciji i interakciji. Pri dizajnu obrazovnog transmedijskog modela u nastavi stranog jezika valja uključiti sadržaj koji tvori narativnu cjelinu i medije kroz koje će se on reprezentirati. Stoga Alper i Herr-Stephenson (2013) predlažu metodu usmjerenu na učenika i iskustveno učenje

korištenjem informacijsko-komunikacijskih tehnologija, za što predlažu model koji se temelji na snalažljivosti, socijalnoj interakciji, pristupačnosti, mobilnosti i mogućnosti neograničenog broja pristupa sadržaju. Rodrigues i Bidarra (2015) pri kreiranju transmedijskog projekta za učenje jezika razmatraju medijski krajolik za poučavanje: pristup medijima i platformama, moguće interakcije između platformi i aktivnosti produkcije medijskih sadržaja s ciljem postizanja okruženja u kojem učenici uče bilo kada, bilo gdje, bilo kojim tempom, u školi i izvan nje. Cilj je također poboljšati sposobnost nastavnika da podrži i vodi učenike u umreženom okruženju građenjem infrastrukture koja će povezati sve učenike bez obzira na mjesto učenja i podržavanjem najvećeg mogućeg stupnja interoperabilnost kroz mrežu učenja.

Iz navedenih prijedloga dizajna transmedijskog učenja zaključuje se da ono podrazumijeva izgradnju okvira koji omogućuje učenicima konstruktivno uključivanje u rad s obrazovnim izvorima sadržanima u digitalnim platformama kao i dizajn interakcija koje podrazumijevaju autentično iskustvo učenja za učenika. Budući da se u digitalnom obliku komunikacije medijima povećavaju tri svojstva: hipertekstualnost, multimedija i interaktivnost (Scolari 2009), zadaća je suvremenog obrazovanja ponuditi inovativne metode poučavanja i obrazovne modele koje razvijaju komunikacijske vještine učenika 21. stoljeća. Odgovor na to upravo želi ponuditi ovo istraživanje koje kreira transmedijsku metodu za poučavanje engleskoga kao stranog jezika uzimajući u obzir interaktivne digitalne materijale za poučavanje kreiranjem pripovjednog svijeta temeljenog na principima transmedijskog pripovijedanja u nastavnoj cjelini umjetnost, kao i kreiranjem i smještanjem narativne igre u transmedijsko okruženje muzeja. Istraživanje će dati temeljit prikaz teorijskih spoznaja o transmedijskom poučavanju stranih jezika, ali i ponuditi inovativan pristup kreiranju zadatka transmedijske ekstenzije i vrednovanju multimodalnog narativa. Budući da je u kontekstu srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj transmedijsko poučavanje veoma oskudno istraženo, ovo istraživanje nastoji doprinijeti uvidu u potencijal transmedijskog pripovijedanja kao obrazovnog alata u kontekstu poučavanja jezika te pružiti praktične implikacije za nastavnike koji traže inovativne pristupe za povećanje angažmana učenika u nastavnom procesu i razvijanje komunikacijske jezične kompetencije učenika.

1.1 Struktura rada

Ova doktorska disertacija strukturirana je u šest poglavlja. *Uvodno poglavlje* daje motivaciju ovog istraživanja, formulira znanstveni problem i istraživačka pitanja te postavlja svrhu istraživanja kao i temeljne ciljeve koje ono želi ostvariti. Na temelju toga predstavlja formuliране hipoteze i daje jasan pregled metodologije koja će biti korištena u radu. Na kraju uvodnog dijela objašnjava se očekivani znanstveni doprinos istraživanja.

U *drugom poglavlju* daje se pregled teorijskih osnova transmedijskog obrazovanja od samih začetaka pojavnosti transmedijskih praksi, definiranja terminologije i strukture transmedijskih narativa. Daje se pregled širenja transmedijskih praksi iz popularne kulture i medija u ostale društvene sfere poput umjetnosti, društvenog aktivizma i obrazovanja. Objasnjene su produkcija i recepcija transmedijskih narativa te uloga publike i korisnika takvih formata. Zatim se objašnjava i definira pojam transmedijske pismenosti te vještine koje bi adolescenti trebali posjedovati kako bi uspješno recipirali i uključivali se u transmedijske formate.

Treće poglavlje odnosi se na metodologiju korištenu tijekom teorijskog i eksperimentalnog dijela istraživanja. Prikazan je eksperimentalni dio istraživanja u fazama kako se istraživanje provodilo od inicijalnog ispitivanja recepcije transmedijskih tekstova i participacije u njima na većem uzorku ispitanika do formiranja kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika i kreiranja transmedijske metode poučavanja.

U *četvrtom poglavlju* prikazani su rezultati istraživanja zajedno sa statističkim izračunima i tabelarnim prikazima. *Peto poglavlje* sadržava diskusiju o rezultatima istraživanja u kojoj je objašnjeno kako je transmedijska metoda poučavanja utjecala na jezičnu i pragmatičku kompetenciju učenika. Također se daje pregled rezultata kreiranih transmedijskih ekstenzija učenika prema zadanim parametrima. Naposljetku, daje se prikaz transmedijskog poučavanja na angažman učenika.

Nakon toga slijedi *zaključak* istraživanja i postignutih istraživačkih ciljeva te implikacije za buduća istraživanja.

1.2 Svrha, ciljevi i hipoteze istraživanja

1.2.1 Svrha istraživanja

Svrha je ovog istraživanja istražiti ulogu transmedijskog pripovijedanja u obrazovanju, posebno se fokusirajući na njegov utjecaj na angažman učenika u nastavnom procesu, učenje i poučavanje stranog jezika i stvaranje ekstenzije transmedijskog narativa. Ispitujući kako učenici recipiraju transmedijske tekstove i bave se njima, kao i njihovu sposobnost stvaranja transmedijskih proširenja, istraživanje nastoji pridonijeti razumijevanju inovativnih nastavnih metodologija i njihovih učinaka na usvajanje jezika i razvijanje komunikacijskih vještina.

Posljednjih godina krajolik pripovijedanja doživio je duboku transformaciju zbog pojave transmedijskih narativa koji proširuju pripovijedanje na više platformi i medija. Ova promjena paradigme dovodi u pitanje tradicionalne predodžbe o narativnoj recepciji i sudjelovanju, osobito u okviru obrazovnog konteksta. Stoga ovo istraživanje nastoji istražiti višestrani odnos između transmedijskih tekstova, angažmana učenika i učenja jezika s ciljem rasvjetljavanja sljedećih istraživačkih pitanja:

1. Na koji način učenici recipiraju transmedijske tekstove (čitalačke navike, poznavanje žanrovske podjele) i kako se participativno uključuju u stvaranje narativa (igrifikacija, fanovska proza)?
2. Utječe li primjena transmedijskog pripovijedanja na razvoj komunikacijske kompetencije na stranom jeziku?
3. Mogu li učenici kreirati transmedijsku ekstenziju koja je usmjerena participativnom odazivu publike?
4. Potiče li stvaranje transmedijskog narativa angažman učenika u razvoju jezične vještine pisanja na stranom jeziku?

1.2.2 Ciljevi istraživanja

Obrazovni krajolik neprestano se razvija potaknut napretkom tehnologije i promjenom pedagoških paradigmi. Među tim se inovacijama transmedijsko pripovijedanje pojavljuje kao dinamičan pristup uključivanja učenika u imerzivna narativna iskustva na različitim medijskim platformama. Cilj je ove studije istražiti potencijal transmedijskog pripovijedanja u okviru obrazovnog konteksta, s posebnim fokusom na njegov utjecaj na angažman učenika i ishode učenja jezika. U skladu s time formirani su sljedeći istraživački ciljevi:

1. Recepcija i participacija u transmedijskim narativima

Prvi je istraživački cilj ispitati kako učenici recipiraju transmedijske tekstove i aktivno sudjeluju u stvaranju transmedijske naracije. To uključuje proučavanje njihovih navika čitanja i žanrovske svijesti o transmedijskim narativima, kao i istraživanje njihove uključenosti u konstrukciju narativa, uključujući aktivnosti kao što su igranje igara i pisanje fanovske proze.

2. Utjecaj transmedijskog poučavanja na ishode učenja stranog jezika

Drugi istraživački cilj jest procijeniti utjecaj transmedijskog pripovijedanja na razvoj komunikacijske jezične kompetencije na stranom jeziku. To podrazumijeva mjerenje promjena u komunikacijskoj kompetenciji učenika nakon izlaganja transmedijskom poučavanju i identificiranje specifičnih promjena u usvajanju vokabulara.

3. Analiza učeničkih transmedijskih ekstenzija

Treći je istraživački cilj analiza transmedijskih ekstenzija učenika s ciljem izazivanja participativnih odgovora publike. To uključuje procjenu sposobnosti učenika da konceptualiziraju i izvedu transmedijska proširenja i procjenu učinkovitosti tih proširenja u poticanju sudjelovanja publike.

4. Istraživanje utjecaja transmedijskog poučavanja na angažman učenika

Na kraju, četvrti istraživački cilj nastoji istražiti utjecaj stvaranja transmedijskih ekstenzija na angažman učenika u razvoju vještine pisanja na stranom jeziku. To uključuje ispitivanje odnosa između sudjelovanja u stvaranju transmedijskih narativa i poboljšanja pragmatičke jezične kompetencije, kao i istraživanje kako stvaranje transmedijskih narativa potiče angažman učenika i motivaciju za učenje jezika.

Naposljetku, ovo istraživanje nastoji doprinijeti uvidu u potencijal transmedijskog pripovijedanja kao obrazovnog alata, posebice u kontekstu poučavanja jezika, te pružiti praktične implikacije za nastavnike koji traže inovativne pristupe za povećanje angažmana učenika i razvijanje komunikacijske jezične kompetencije učenika. Na temelju toga postavljene su sljedeće hipoteze:

1.2.3 Hipoteze

H1: Spol učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj utječe na recepciju transmedijskih sadržaja kao i na participativno uključivanje u transmedijski narativ.

H2: Primjena transmedijskog pripovijedanja u nastavi stranog jezika doprinosi razvoju jezične kompetencije učenika.

H3: Primjena transmedijskog pripovijedanja u nastavi stranog jezika doprinosi razvoju pragmatičke kompetencije učenika, što se uočava (u razlici između kontrolne i eksperimentalne skupine) pri oblikovanju transmedijske ekstenzije.

H4: Zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije potiče angažiranost učenika u razvijanju pragmatičke kompetencije u nastavi engleskog jezika.

1.3 Metodologija istraživanja

Istraživanje će se provesti u dva dijela, teorijskom i eksperimentalnom (Zelenika 2000: 354). Teorijski dio obuhvatit će pregled istraživanja i spoznaja o transmedijskom pripovijedanju, transmedijskoj pismenosti i transmedijskom pripovijedanju kao obrazovnoj metodi. Eksperimentalni dio istraživanja provest će se u nekoliko faza:

- 1) inicijalna (dijagnostička) faza
- 2) faza dizajna transmedijskog poučavanja
- 3) eksperimentalna faza
- 4) faza implementacije
- 5) faza samoprocjene uključenosti u zadatak
- 6) analiza i interpretacija rezultata.

U *inicijalnoj fazi* istraživanja na većem će se reprezentativnom uzorku učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj (500+) ispitati transmedijske vještine učenika kroz recepciju transmedijskih tekstova i participiranje u stvaranju transmedijskih narativa (čitalačke navike, kao i narativne i estetske transmedijske vještine – prepoznavanje žanrovske raznolikosti, prepoznavanje i opisivanje narativnih svjetova kroz multimodalnost – *gaming*, fanovsku prozu; uključivanje u narativ) na primjerima iz popularne književnosti kroz mrežni upitnik.

U drugoj fazi *dizajna transmedijskog poučavanja*, prije no što se krene u eksperimentalni dio istraživanja, najprije će se uputiti dopisi ravnateljima srednjih škola kako bi odobrili sudjelovanje učenika kao i šest profesora engleskog jezika u istraživanju. Nakon toga uputit će se suglasnosti profesorima engleskog jezika, učenicima i roditeljima maloljetnih učenika koji će sudjelovati u projektu kako bi dali privolu za sudjelovanje, čime se ispitivač obvezuje na poštivanje Opće uredbe o zaštiti podataka (GDPR) i osigurava anonimnost ispitanika u šest drugih i trećih srednjoškolskih razreda četverogodišnjih usmjerenja (N = 80) u kojima će se provesti istraživanje. Učenici će najprije pristupiti inicijalnoj provjeri znanja engleskog jezika (*Cambridge General English test*) kako bi se utvrdio njihov stupanj poznavanja engleskog jezika (Council of Europe 2018) pa predtestu vokabulara, a zatim će popuniti mrežni upitnik o recepciji

i participaciji u transmedijskim tekstovima korišten u inicijalnoj fazi istraživanja. Nakon toga, grupirat će se dvije skupine od kojih će se svaka sastojati od tri druga i treća srednjoškolska razreda prema sljedećim kriterijima: rezultatima određivanja stupnja engleskog jezika, rezultatima predtesta vokabulara, rezultatima upitnika o recepciji transmedijskih tekstova i broju učenika u razredu te će one činiti kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Nakon formiranja skupina, na temelju rezultata dobivenih provedenim upitnicima i testovima te razgovorima s profesorima koji sudjeluju u istraživanju (tehnološke prilike u školi, organizacija nastave – raspored sati, aplikacije i platforme koje koriste u nastavi) u potpunosti će se razraditi transmedijski dizajn za eksperimentalnu skupinu za koju se kreirana transmedijska metoda temelji se na gradnji primarne naracije o muzejima kao čuvarima baštine, dok su druga razina naracije umjetnici, umjetnička djela i kulturna baština reprezentirani u različitim modalitetima. Za kontrolnu skupinu u cjelini umjetnost bit će odabrani materijali i metode poučavanja temeljeni na materijalima udžbenika i popratnim materijalima nakladnika, dok će se eksperimentalnu skupinu poučavati autentičnim jezičnim predlošcima u obliku bloga, *podcasta*, aplikacija poput *Google Arts and Culture*, s time da će za obje skupine biti razrađeni jednaki ciljevi i ishodi učenja u nastavnoj cjelini umjetnost.

Eksperimentalna faza istraživanja započet će radionicama s profesorima engleskog jezika koji će poučavati kontrolnu i eksperimentalnu skupinu ispitanika. Za svaku skupinu održat će se zasebne radionice kako bi svi profesori uskladili načine poučavanja. Rad s učenicima započet će uvodnom radionicom s ciljem uvoda u temu umjetnosti. Nakon toga slijedi poučavanje cjeline umjetnosti, kontrolne skupine s pomoću konvencionalnih metoda i materijala poučavanja te eksperimentalne s pomoću transmedijskog pripovijedanja u trajanju od osam nastavnih sati. Završni dio obiju metoda uključuje posjet muzeju nematerijalne baštine Riznica Međimurja Čakovec koji sadržava izložke različitih medijskih oblika (auditivni: glazbena baština, audiovizualni: animacija o legendama, kratki videosječci, hiperrealistični kipovi) i za svaki se izložak može odabrati željeni jezik za interaktivne sadržaje i postoji engleski opis za svaki izložak. Kontrolna skupina posjetit će muzej i odgovoriti na pitanja o izlošcima (razumijevanje pročitano/slusnog teksta), dok će eksperimentalna skupina igrati igru u obliku *Sobe za bijeg* (pronalaženjem informacija vezanih uz izložke u narativnom obliku). Nakon posjeta muzeju učenici će riješiti posttest vokabulara na sljedećem satu nastave engleskog jezika.

U četvrtoj fazi, **fazi implementacije**, nakon primijenjenih metoda provest će se transmedijska radionica Participativan odaziv u kojoj će učenici analizirati načela transmedijskog pripovijedanja (Jenkins 2010b) i načine na koji se postiže odaziv publike u narativ. Na kraju radionice učenici će dobiti zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije sljedećih tema: Koncept neobičnog muzeja; Kako učiniti suvremenu umjetnost privlačnom?; Zašto posjetiti muzej Riznica Međimurja?; Nematerijalna baština (legenda; pjesma) s naglaskom da u zadatku moraju odgovoriti na četiri pitanja: Koja je tvoja priča? Kome pričaš priču? Kako publika doživljava tvoju priču? Kako ćeš koristiti tehnologiju da ispričaš priču? Učenicima će biti predloženi digitalni alati koje mogu koristiti za ekstenziju, s naglaskom da mogu koristiti alat po svom izboru, za što će imati vremenski rok od dva tjedna. Učenici će u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini biti podijeljeni u parove i po izvršenju zadatka komentirat će / participirat će u ekstenziji svojeg kolege, stoga će svoje uratke učenici objaviti na platformi *Padlet*. To će učiniti tijekom posljednje radionice Transmedijska ekstenzija gdje će se nakon rješavanja posttesta vokabulara ispitati utječe li primjena transmedijskog pripovijedanja kao obrazovne metode na angažman učenika s obzirom na razvoj jezične vještine pisanja na stranom jeziku. Učenici će popuniti skalu procjene razvijenu prema literaturi (Fredricks, Blumenfeld i Paris 2004) koja sadržava indikatore triju dimenzija: bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana učenika u nastavi.

U petoj, posljednjoj fazi istraživanja slijedi **analiza** transmedijskih ekstenzija učenika s obzirom na to koja su obilježja transmedijskog pripovijedanja učenici upotrijebili. Kreirat će se analitička rubrika za procjenu obilježja transmedijske pismenosti kroz dimenzije i indikatore temeljene na teorijskoj literaturi (*izvršenje zadatka, produkcija, narativ, odaziv publike*). Finalni dio istraživanja usredotočit će se na analizu i **interpretaciju rezultata** dobivenih analizom učeničkih transmedijskih uradaka i lista procjene angažmana u nastavi prema ranije objašnjenim paradigmama. Podaci će se kvantitativno obraditi.

1.4 Očekivani znanstveni doprinos

Očekivani znanstveni doprinos ovog istraživanja očekuje se u ispitivanju razlike među učenicima srednjih škola u Hrvatskoj u recepciji i participaciji u transmedijskim narativima. Istražujući kako spol utječe na recepciju i sudjelovanje, istraživanje bi moglo doprinijeti dubljem razumijevanju rodne dinamike u medijskoj konzumaciji i angažmanu među adolescentima. Osim toga, može pružiti uvid u osmišljavanje inkluzivnijih i zanimljivijih transmedijskih iskustava prilagođenih različitim rodnim identitetima.

Nadalje, integracijom transmedijskog pripovijedanja u obrazovanje stranih jezika ovo istraživanje nastoji istražiti njegovu učinkovitost kao obrazovne metode. Procjenjujući svoj utjecaj na jezičnu kompetenciju učenika, studija bi mogla pridonijeti vrijednim uvidima u inovativne metodologije poučavanja jezika. Razumijevanje načina na koji transmedijsko pripovijedanje pospješuje usvajanje vokabulara može informirati nastavnike pri izradi i planiranju kurikula te osmišljavanju učinkovitih iskustava učenja jezika u kojima se koriste informacijsko-komunikacijske tehnologije i suvremeni oblici pripovijedanja.

Istražujući učinke transmedijskog pripovijedanja na pragmatičnu jezičnu kompetenciju učenika, istraživanje nastoji unaprijediti razumijevanje načina na koji multimedijски narativi mogu poticati pragmatične jezične vještine, kao i nove oblike pismenosti, zbog čega bi moglo ponuditi vrijedan uvid u ulogu transmedijskih ekstenzija u promicanju pragmatične uporabe jezičnog znanja i novih obrazaca komunikacije korištenjem digitalnih alata. Naposljetku, analizirajući angažman učenika tijekom rada na zadatku kreiranja transmedijske ekstenzije, očekuje se da će istraživanje pružiti uvid u učinkovite pedagoške pristupe za promicanje aktivnog učenja i unaprijediti strategije poučavanja u jezičnom obrazovanju.

2 Teorijska osnova transmedijskog obrazovanja

2.1 Transmedijsko pripovijedanje

Kao suvremena istraživačka tema, transmedijsko pripovijedanje obično se shvaća prema Jenkinsovoj izvornoj definiciji gdje se „elementi naracije sustavno raspodjeljuju na više kanala”, što znači da se priča može uvesti kroz film, proširiti preko televizije, romana i stripova, a njezin pripovjedni svijet može se istražiti i doživjeti kroz igru (Jenkins 2003). Iako Jenkinsova definicija u potpunosti opisuje samu srž transmedijskog pripovijedanja, zbog postojanja mnogih sličnih koncepata koji objedinjuju narativ i različite medije poput *krosmedije* (Bechmann Petersen 2006), *višestrukih platformi* (Jeffery-Poulter 2003) i *hibridnih medija* (Boumans 2005) često dolazi do semantičke i terminološke nedosljednosti (Scolari 2009). S ciljem jasne definicije termina transmedijskog pripovijedanja kao i detaljnog prikaza aspekata po kojima se ono razlikuje od svih navedenih pojmova, teorijski će dio istraživanja u sklopu ove doktorske disertacije prikazati i objasniti transmedijsko pripovijedanje kao pripovjedni, medijski i kulturni fenomen čije se nastajanje i razvoj prati ponajprije u području popularne kulture i zabave, a potom se počinje koristiti u različitim kontekstima, od transmedijskog brandinga i marketinga do političkih kampanja i društvenog aktivizma kao u i kulturnim institucijama i obrazovanju.

Budući da je digitalna konvergencija masovnih medija omogućila nove načine na koje publika konzumira fikcije koje oni proizvode (Jenkins 2006b), povijesni i teorijski okvir transmedijskog pripovijedanja objasniti će se analizom estetskih struktura, ekonomskih imperativa i komercijalne primjene koju ono obuhvaća (Beddows 2012). Nadalje, objasniti će se suvremeni pristup koji je korišten kao polazište u ovoj doktorskoj disertaciji i koji razlučuje dvije razine transmedijskog pripovijedanja: recepciju i produkciju transmedijskih narativa (Lugo Rodríguez 2016) koje su međusobno povezane različitim društveno-kulturnim i ekonomskim kontekstima. Početak transmedijskih praksi označio je pomak prema participativnoj kulturi i kolektivnoj inteligenciji, odražavajući želju za dubljim angažmanom u pripovijedanju. U okviru produkcije kreatori iskorištavaju ovu participativnu kulturu za konstruiranje narativa koji se protežu na više medijskih platformi, gradeći širok pripovjedni svemir. Na ovu pojavu utječu ekonomski i sociokulturni čimbenici, tjerajući kreatore da istražuju nove metode pripovijedanja kako bi privukli pozornost publike u sve fragmentiranijem medijskom krajoliku. Kroz recepciju publika stupa u interakciju s transmedijskim narativima kroz različite ulazne točke i odabire medija, što

dovodi do imerzivnih iskustava karakteriziranih angažmanom publike i prisvajanjem narativnih elemenata. Ova promjena paradigme u komunikaciji pretvara publiku u aktivne sudionike, brišući granice između kreatora i potrošača, što rezultira stvaranjem zajednica obožavatelja i pojavom sadržaja koji proizvode obožavatelji. Stoga su proizvodnja i recepcija transmedijskih narativa duboko isprepletene, odražavajući dinamičnu razmjenu između stvaratelja i publike u oblikovanju evoluirajućeg krajolika pripovijedanja, što će biti objašnjeno u sljedećim poglavljima.

2.1.1 Terminološko određenje pojma transmedijskog pripovijedanja

Sam termin *transmedije* Marsha Kinder prvi put koristi u svojoj knjizi „Playing with Power in Movies, Television and Video Games” objavljenoj 1991. Budući da osamdesetih godina prošlog stoljeća, kada brojne franšize popularne umjetnosti koriste *spin-off* crtića kao što su *Teenage Mutant Ninja Turtles* i *The Muppet Babies* ili *Super Mario Brothers* Kinder (1991), istražuje učinak medija na ponašanje djece (udubljenost u videoigru ili televizijski program, obrasci konzumacije, koordinacija oko – ruka itd.) te ideološke učinke medija (konzumerizam) na djecu u razvoju. Pod pojmom transmedije Kinder (ibid.) opisuje „supersustave zabave” (eng. *entertainment supersystems*) kojima je cilj doseći različitu publiku tako što im se omogućuju različite „točke ulaza”, tj. različiti mediji kojima pristupaju pojedinom djelu koje prate kroz filmove, videoigre, igračke i slično. Likovi se u tim djelima „kreću po medijskim platformama te potiču svoje obožavatelje da ih prate gdje god se oni pojavili” (Herr-Stephenson, Alper i Reilly 2013). „Supersustav zabave” projekt je koji koristi kino, televiziju, videoigre, stripove i druge medije za stvaranje zajednica udruženih oko određenog sadržaja i formiranja potrošača ovih proizvoda, stoga Kinder (ibid.) tvrdi da je rezultat medijske konvergencije brisanje granica između primarnog i sekundarnog teksta. Primarni tekstovi (npr. stripovi ili serije) promoviraju sekundarne tekstove (npr. videoigre i igračke) i obrnuto.

Interdisciplinarni pristup transmediji koji razvija Kinder (1991) kombinirajući psihološke i kognitivne znanstvene grane u kontekstu globalne ekonomije postaje prominentniji i prihvaćen je u znanstvenom diskursu kada ga Henry Jenkins (2003) povezuje s pojmom pripovijedanja u „kojem svaki medij radi ono u čemu je najbolji – tako se priča može uvesti kroz film, proširiti putem televizije, romana i stripova, a njezin se svijet može istražiti i doživjeti kroz igru”. Većina autora slaže se da je *The Blair Witch Project* iz 1999. prvo djelo koje je u potpunosti iskoristilo

funkcionalnost interneta kao alata za pripovjednu ekstenziju (Jenkins 2007). Taj je nezavisan film s malim proračunom polučio golem uspjeh i zaradu na temelju toga što je stvorio brojne fanove koji su ga pratili na internetu više od godinu dana prije izlaska samog filma u kina isključivo zato što su obožavatelji dobili priliku uroniti u prošireni svemir nestanka filmske ekipe, što čini okosnicu filma, na internetskoj stranici koja se činila apsolutno stvarnom u svim svojim detaljima te je tako gledateljima omogućila da saznaju za vješticu iz Burkittsvillea (Beddows 2012: 5; Jenkins 2006b: 101–102). Nakon tog projekta termin transmedijsko pripovijedanje jasno je definiran i označava „elemente naracije koji se sustavno raspodjeljuju na više kanala u svrhu stvaranja jedinstvenog i koordiniranog zabavnog iskustva. U idealnom slučaju, svaki medij daje svoj jedinstveni doprinos razvijanju priče” (Jenkins 2006a).

Nakon *The Blair Witch Project* ubrzo su uslijedili i drugi filmovi koji su razvili slične metode proširivanja naracije *online*, poput *Memento* (2000), *Donnieja Darka* (2001) ili videoigre *Resident Evil*, te nakon toga postaju stripovi ili filmovi (Beddows 2012). Pritom Jenkins naglašava da za transmedijsko pripovijedanje nije dovoljno samo kombinirati različite platforme, već mu je potrebno pristupiti cjelovitim integriranim pristupom (Jenkins 2003). Zbog toga Jenkins oprimjeruje pojam transmedijskog pripovijedanja na franšizi *The Matrix* jer smatra da nijedna prije nje nije bila ispričana po sličnom ključu s obzirom na to da se informacije prenose kroz tri akcijska filma, seriju kratkih animiranih filmova, dvije zbirke priča u obliku stripova i nekoliko videoigara. Ne postoji samo jedan izvor ili tekst koji se može proučiti da bi se dobila sve informacije potrebne za razumijevanje narativnog svijeta *Matrixa*, stoga ta franšiza koristi model koji potiče gledatelje da se uključe u tekst kroz istraživački okvir koji od njih zahtijeva da poboljšaju vlastito razumijevanje teksta kroz višeslojnu naraciju. Stoga Jenkins sugerira da bi transmedijski projekti kao što je *The Matrix* mogli biti sljedeći korak u kulturnoj evoluciji, tj. „most do nove vrste kulture izgrađene na informacijama, konvergenciji i obrascima migracijske potrošnje” (Jenkins 2007). Upravo u takvom transmedijskom kontekstu praćenja *Matrixa* i svih sličnih djela valja istaknuti da svaki medij nadograđuje originalnu priču u svom kontekstu, što znači da se inicijalna naracija, neovisno o tome u kojem je mediju djelo nastalo, širi razvojem narativnog svijeta preko ostalih medija, što znači da će se u stripovima pojaviti novi likovi ili zaplet kojih neće biti u videoigramama i obrnuto.

Scolari (2009: 587) smatra da transmedijsko pripovijedanje nije samo prilagodba jednog medija drugom zato što priča koju priča strip nije ista priči ispričanoj na televiziji ili u kinu, već uz različite medije i različiti jezici sudjeluju i doprinose izgradnji transmedijskog narativnog svijeta. Transmedijsko pripovijedanje stoga se na razini jezika i medija definira kao „posebnu narativnu strukturu koja se širi kroz različite jezike: verbalni i ikonički te medije: kino, stripovi, televizija i videoigre”. Pratten (2015: 2) interpretira tradicionalnu definiciju transmedijskog pripovijedanja kao „pričanje priče na više platformi, po mogućnosti dopuštajući sudjelovanje publike, tako da svaka sljedeća platforma povećava užitak publike”. Uočava da je definicija fokusirana na produkciju, a ne medijsku potrošnju (eng. *consumption*) i umjesto toga on definira transmedijsko pripovijedanje kao „vođenje publike na emocionalno putovanje koje se odvija iz trenutka u trenutak”. Ključni element transmedijskog pripovijedanja koje on svojom definicijom ističe jest stvaranje sinergije između sadržaja i fokusa na emocionalno i participativno iskustvo za publiku. Stoga Pratten (2015: 11) smatra da je transmedijsko pripovijedanje pristup publici koji integrira likove, pogodnost i zajednicu (eng. *3C's – characters, convenience, community*) u kojem likovi nose značaj priče, pogodnost se odnosi na dijeljenje pravog sadržaja pravim ljudima u pravo vrijeme, dok je zajednica značajna zato što se obožavatelji povezuju i nadograđuju sadržaj.

Pratten (2015: 3) također tvrdi da postoji razlika između transmedijskog i multiplatformskog pripovijedanja u tome što prvo stvara „sinergiju između sadržaja i fokusa na emocionalno, participativno iskustvo za publiku”, stoga se ne koristi sve multiplatformsko pripovijedanje transmedijom. Stvaranje transmedijske priče participativno je, njome se pristupa entuzijazmu obožavatelja, nasumično je i autentično te mora osigurati potreban prostor za pozivanje, prihvaćanje i korištenje doprinosa potrošača.

Pokušavajući konceptualno odrediti termin transmedije, Freire (2020) prepoznaje konvergenciju, širenje, sudjelovanje, transverzalnu povezanost i višestruke medijske platforme kao temeljne konstrukte u transmedijskom ekosustavu. Za ispravno sudjelovanje u komunikaciji i interakcijskim procesima u okviru transmedijskog ekosustava potrebno je imati određeno znanje o više medijskih platformi i razumjeti kako se sadržaj spaja i povezuje u više medija. Stoga se transmedijsko pripovijedanje definira kao „djelo transverzalne fikcije, sustavno prošireno na više platformi za isporuku medija, s kojim održava stabilne konvergentne veze, dok se otkriva na neki

način neovisno o sadržaju, i s kojim stvara jedinstveno i koordinirano iskustvo koje privlači sudjelovanje publike” (ibid.).

2.1.2 Tipologija transmedijskih tekstova

Pratten (2015: 14) predlaže tri kriterija za klasifikaciju transmedijskih tekstova: narativ, broj uključenih medija i vrstu sudjelovanja publike. Uz narativ veže elemente mjesta, likova i vremena, kod medija razmatra broj uključenih platformi i njihov raspored, je li on sekvencijalan, paralelan, simultan ili nelinearan, dok u vrsti uključivanja publike razmatra pasivno, aktivno, interaktivno ili suradničko sudjelovanje korisnika. Na temelju tih aspekata predlaže tri razine transmedijskih narativa:

- 1) franšiza
- 2) portmanteau
- 3) kompleksno transmedijsko iskustvo.

Pod pojmom franšize Pratten (2015: 15) podrazumijeva „tipičan holivudski” transmedijski projekt pri kojem postoji niz objavljivanja sadržaja na jednostrukim platformama: u knjizi, na filmu, u igrici. Te su platforme međusobno prilično neovisne, osim što često pokrivaju različiti narativni aspekt (uvod, nastavak, retrospekciju) koji mogu diktirati redosljed ili raspored objavljivanja, pri čemu nema očite međuovisnosti između platformi (ibid.). Ryan (2016: 4) kao primjer franšiza navodi Matrix, Star Wars, Gospodara prstenova, Harryja Pottera i označava ih kao transmedijske primjere „Zapadne obale”, tj. franšize filmske industrije koje nastaju odozdo prema gore (*bottom-up*), iskorištavanjem uspjeha već uspostavljenog monomedijalnog narativa koji se nakon toga nasumično širi na nekontroliran način.

Pojmom *portmanteau* Pratten (2015: 16) označava igre alternativne stvarnosti (ARG), koje „mogu pokriti jedan narativni aspekt na više platformi gdje svaka sama po sebi nije dovoljna za prijenos složene priče, ali se poput dijelova slagalice moraju sastaviti da bi se dovršila slika”. Taj tip igara pokazuje važnost interakcije i sudjelovanja u razvoju transmedijskog pripovijedanja jer umjesto da se narativ razvije u različitim medijima koji se mogu samostalno istraživati i u kojima svaki od njih nosi autonomno značenje i poput franšiznih narativa, čini jedinstvenu pripovijest, oni su narativna zagonetka koja se otkriva kroz interakciju i suradnju sudionika. U ARG-ovima uloga je korisnika korištenje kolektivne inteligencije (Jenkins 2010a), što podrazumijeva traženje

i objedinjavanje informacija kao i pronalaženje smisla tako da se priča-igra može nastaviti (Lugo Rodríguez, Melón Jareda i Rodríguez Pérez 2021). To su participativni narativi koje (Rampazzo Gambarato 2013) smatra otvorenim sustavima jer dopuštaju sudjelovanje publike koja može utjecati na rezultat priče i promijeniti je.

Kompleksnim transmedijskim iskustvom Pratten (2015: 16) označava kombinaciju franšize i portmanteaua, pri čemu se stvara narativ koji se odvija kroz različite medije i platforme u koje se istovremeno dodaje alternativna stvarnost (ARG). Takve narative najčešće se povezuje s brendiranjem proizvoda ili brendiranjem priča (Lugo Rodríguez 2016: 27), poput agencije za oglašavanje koja jasno kvalificira svoju ARG kreaciju kao promidžbenu najavu za Batmana: Tamni vitez, čime je taj ARG okupio 10 milijuna „jedinstvenih igrača” i izazvao „uzbuđenje i iščekivanje za *The Dark Knight* kroz formiranje zajednice fanova: od Londona do Bliskog istoka, od Indije do Pennsylvanije”. Takva djela su složeni transmedijski narativ u kojima fikcija nije jednostavno raspoređena različitim sredstvima, nego je dizajn sudjelovanja korisnika integriran u sam narativ (ibid.).

Ryan (2016) pojmu franšize suprotstavlja transmediju „Istočne obale” koja se odnosi na sve druge transmedijske narative poput transmedijskog novinarstva koje objedinjuje tekstove, videouratke, fotografije, osobna iskustva, intervju korisnika i slično; zatim instalacije pod kojima podrazumijeva simultanu uporabu višestrukih medija koji objedinjuju medij kao sredstvo raznovrsnog izražavanja s različitim sustavima prezentacije tog sadržaja te kao primjer navodi instalaciju *Mapping Ararat*, projekt komemoracije židovskog naselja iz 19. stoljeća u kojem se koriste audiovodič, tehnologija proširene stvarnosti i geografska karta naselja, a koji zajedno omogućuju da posjetitelj shvati priču. Sljedeća kategorija transmedijskih narativa prema Ryan (ibid.) igre su proširene stvarnosti (ARG) koje rekonstruiraju priču kao da je sastavljena od dijelova slagalice, čiji je smisao potpun ako se dijelovi pronađu na različitim medijima, i proširene knjige (eng. *augmented books*) gdje fizičku knjigu nadopunjuju umetnuti novinski članci i internetske stranice, a dopunjena je aplikacijom gdje korisnici mogu interaktivno sudjelovati u njezinu sadržaju, objavljeni su intervjui s likovima ili snimka svirke glasovira glavne junakinje. Kao posljednju kategoriju transmedijskog narativa navodi interaktivnu televiziju koju oprimjeruje televizijskim talent showom *X-factor* koji istovremeno dok se

prikazuje na televiziji gledatelji mogu pratiti i sudjelovati u aplikaciji gdje se objavljuje dodatan sadržaj o natjecateljima, pita ih se za ocjenu pojedinačnog nastupa i slično.

2.1.3 Oblikovanje narativnih svjetova

„Izgradnja svjetova” jedan od najčešće korištenih izraza za opisivanje konstitucije transmedijskog pripovijedanja (Klastrup i Tosca 2004; Long 2007; Örnebring 2007). Pripovjedni svijet u transmedijskim djelima temelji se na složenim narativnim svjetovima koji mogu podržati više međusobno povezanih likova i njihovih priča (Jenkins 2003). Neki su narativni svjetovi povezani primarnim likom oko manje samostalne transfikcijske priče, no transmedijski pripovjedač koji stvara priču otvorenu za eventualnu transmedijsku ekspanziju treba biti svjestan da priča koju piše ima potencijal da se fokusira na sporednog lika ili drugog pripovjedača u potpuno drugom razdoblju. Stvarajući priču valja izgraditi dovoljno uvjerljive teksture, prilike i karaktere u širem svijetu kako bi im se publika uvijek iznova vraćala, neovisno o obliku medija u budućim proširenjima (Long 2007).

Scolari (2008) smatra da su složeni transmedijski svjetovi velik izazov za komunikologiju, posebno semiotiku i naratologiju, jer ne postoji uvriježen način analize iznimno kompleksnih multimodalnih narativa karakteriziranih tekstualnom fragmentacijom, desecima likova i pripovjednim elementima koji nastaju kroz različite medije i platforme. Transmedijsko pripovijedanje stoga se može promatrati kao društvena narativna praksa, dok su transmedijalni svjetovi interpretativna konstrukcija društvenog razumijevanja teksta na kognitivnoj razini (Scolari 2014). Transmedijalni svijet podrazumijeva sve priče koje su se dogodile ili su ispričane u fiktivnom svijetu, stoga ovaj koncept uključuje sadržaj koji generiraju korisnici, gdje publika (eng. *fandom*) stvara nekoliko komplementarnih priča koje mogu ispuniti narativne praznine osnovne priče. U tom se smislu koncept transmedijskog svijeta predlaže kao logična evolucija ideja narativnog svijeta (Scolari, de Azcárate i dr. 2012), jer svako iskustvo transmedijskog pripovijedanja pretpostavlja stvaranje transmedijalnog svijeta. Long (2007) smatra da se kod transmedijskih narativa pripovjedač odmiče od samo jednog zanimljivog zapleta ili kompleksno okarakteriziranog lika, već sam pripovjedni svijet preuzima ulogu „lika”. To se događa zato što se mijenja prioritet pripovjedača, njegov cilj nije ispričati samo jednu dobru priču, već zadržati publiku zainteresiranu za brojne priče. Stoga, kada se razvija transmedijski narativ koji je

podložan proširivanju, pripovjedni se svijet mora smatrati primarnim likom jer valja razviti pozornice na kojima se mogu odvijati višestruke priče u različitim medijima, a pritom svaka priča mora održavati dosljednost tog svijeta (ibid.). Upravo proces stvaranja pripovjednog svijeta potiče enciklopedijski impuls i kod čitatelja i kod pisaca te ih privlači da ovladaju onim što se može znati o svijetu koji se uvijek širi izvan njihova dosega, što je sasvim drugačiji užitak od onog koji povezujemo sa završetkom koji nalazimo u većini klasično konstruiranih narativa, gdje očekujemo rasplet fabule i završetak djela (Jenkins 2007). Neki znanstvenici, među njima Murray (2012), uspoređuju to s formom stvaranja mentalnih enciklopedija o izmišljenim svjetovima. Dok publika konzumira više komponenti velike narativne franšize, ona u svojim umovima gradi goleme baze podataka kako bi povezala svaki novi komad s onim što je doživjela ranije.

Terminološki se u kreiranju transmedijskog svijeta mogu odrediti i razlikovati tri narativne razine: fiktivni svijet, mogući svijet i transmedijski svijet. Svijet fikcije (Dena 2009; Jenkins 2006a; Scolari 2014) ovisi o pripovjednom sadržaju te se u njemu mogu ispričati mnoge priče, ali uvijek postoji pravi svijet koji objašnjava postavke i likove koji u njemu djeluju. Mogući svijet odnosi se na ukupne poetske mogućnosti priče koja se temelji na načelima vjerodostojnosti i nužnosti Aristotelove poetike na temelju čega publika pretpostavlja moguć razvoj događaja. Treći ključni koncept, „transmedijalni svijet“, odnosi se na svijet koji je „sustav apstraktnog sadržaja iz kojeg se može aktualizirati repertoar izmišljenih priča i likova koji mogu biti izvedeni kroz različite medijske forme“ kako ih definiraju Klastrup & Tosca (2004). Transmedijalni svijet karakterizira činjenica da publika i dizajneri dijele mentalnu sliku „svijeta“, to jest nekoliko razlikovnih obilježja svog svemira. Ta ideja o obilježjima određenog svijeta uglavnom potječe iz prve verzije predstavljenog svijeta priče, ali se tijekom vremena može razrađivati i mijenjati. Taj svijet vrlo često ima kult obožavatelja i u medijima. Kao tri osnovne sastavnice svakog transmedijskog svijeta predlažu „mythos, topos i ethos“. *Mythos* označava uspostavljanje sukobe i previranja unutar svijeta i njegove likove. On označava zbir svih pozadinskih priča, tj. okosnicu koju treba poznavati za interaktivno sudjelovanje ili pravilno tumačenje svih događaja u svijetu. *Topos* je smještanje svijeta u konkretno povijesno razdoblje i objašnjenje detaljne geografije. Stvarni prostor i stvarno vrijeme neke aktualizacije transmedijalnog svijeta mogu se mijenjati, ali opći prostor i opće vrijeme svemira obično su nepromjenjivi, tj. svijet će uvijek biti smješten u prošlosti ili budućnosti prema vremenu ur-aktualizacije. *Etos* se odnosi na eksplicitnu i

implicitnu etiku svijeta i (moralni) kodeks ponašanja koji bi likovi u svijetu trebali slijediti, on je i oblik znanja koji treba poznavati kako bi se znalo ponašati u svijetu.

Prema Klastropu i Tosci (2004), „transmedijalni svijet više je od specifične priče, iako se njegova svojstva obično komuniciraju kroz pripovijedanje”. Tvrde da se transmedijski svijet može pokrenuti u bilo kojem mediju, ali obično se proširuje na nekoliko kanala, uključujući romane, filmove, društvene igre, pa čak i vožnje u tematskim parkovima. Prema tome, može se usporediti sa žanrom u smislu da se sastoji od specifično prepoznatljivih elemenata koji su dosljedni u brojnim manifestacijama, no glavna je razlika u tome što oblik sadržava temeljni narativ. Oni ne istražuju kako se svijet gradi iz perspektive usmjerene na medije, već istražuju kako se doživljava svijet priče. Poput Jenkinsa, predlažu da različiti aspekti priče predstavljeni različitim medijima imaju jedinstvene mogućnosti pripovijedanja, stoga se svijet priče doživljava različito, ovisno o načinu recepcije. Kao primjer najbolje aktualiziranih svjetova navode videoigre u kojima korisnik ne promatra svijet samo izvana, već ima prilike u njemu sudjelovati.

Jedna od najnovijih iteracija transmedijskog pripovijedanja koja iskorištava načelo izgradnje svijeta više od bilo kojeg drugog formata igre su proširene stvarnosti (ARG), pripovjedni fenomen koji McGonigal (2005) opisuje kao „interaktivnu dramu” koja pruža „jedinstvene elemente u nizu medijskih platformi isporučenih putem takozvanih medija stvarnog svijeta kao što su e-pošta, faks, SMS i web stranice” (Dena 2008). Umjesto da uroni korisnika u fiktivni svijet naracije, ARG igra uranja narativ u život igrača, zbog čega svijet priče postaje ugrađen u stvarnost igrača.

2.1.4 Strategije i načela narativnog širenja kod kreiranja transmedijskih ekstenzija

Transmedijske ekstenzije koje su proširenja originalne priče koriste se u različite svrhe; na primjer, interes za seriju može se zadržati preko radiodrama ili ekstenzija može pružiti uvid u likove i njihove motivacije, a mogu se razraditi i aspekti fiktivnog svijeta prikazani u nizu nastavaka. Također, one dodaju veći osjećaj realizma fikciji u cjelini kao što su dokumentarni filmovi i CD-ROM-ovi koje je proizveo James Cameron pružili povijesni kontekst za Titanic. U idealnom slučaju, svaka je pojedinačna epizoda zasebna, čak i ako daje jedinstven doprinos narativnom sustavu u cjelini. Dizajner igre Neil Young skovao je pojam „aditivno razumijevanje” kako bi označio načine na koje svaki novi tekst dodaje novu informaciju koja nas tjera da revidiramo svoje razumijevanje fikcije u cjelini (Jenkins 2006b).

Jenkins (2010b) predlaže sedam načela transmedijskog pripovijedanja prema kojima su narativni svjetovi podložni širenju:

1. Širenje i bušenje (eng. *spreadability vs. drillability*)
2. Kontinuitet i mnogostrukost (eng. *continuity vs. multiplicity*)
3. Uranjanje i izvlačivost (eng. *immersion vs. extractability*)
4. Izgradnja svjetova (eng. *worldbuilding*)
5. Serijalnost (eng. *seriality*)
6. Subjektivnost (eng. *subjectivity*)
7. Ostvarenje/Izvođenje (eng. *performance*).

Jankinsovi principi nose nazive u prenesenom značenju te **načelo širenja**, u doslovnom prijevodu princip mazivosti, označava sposobnost i stupanj dijeljenja sadržaja i motivirajuće faktore koji korisnika potiču da dijeli sadržaj, a time što je figurativno nazvan namazom zapravo označava koliko se sadržaj lako razmazuje, to jest, kolika je ujedno i sposobnost javnosti da se aktivno uključi u cirkulaciju medijskog sadržaja preko društvenih mreža i pritom proširi njegovu ekonomsku i kulturnu vrijednost. **Načelo bušenja** odnosi se na poriv recipijenta da uđe dublje u narativni svijet i dubinski istraži priču. Taj princip stvara magnete za angažman, privlačeći gledatelje u svjetove priča i potičući ih da istražuju kako bi otkrili više. Ti se principi ne promatraju u hijerarhijskom odnosu, već suprotstavljenim vektorima kulturnog angažmana zato što princip širenja podrazumijeva velik broj korisnika koje je privukla priča i koji su informirani o njoj, dok princip bušenja označava sposobnost i impuls korisnika da dubinski istražuje narative ekstenzije fikcije koja ih zanima kako bi razumjeli cjelovitost sadržaja i pripovijedanja (ibid.).

Neke transmedijske franšize koriste **načelo kontinuiteta** kako bi potakle potpunu koherenciju sadržaja u okviru pripovjednog kanona i postigle potpunu vjerodostojnost među svim ekstenzijama narativa. Tako postižu lojalnost najvjernijih fanova koji imaju osjećaj da se isplati tražiti i povezivati dijelove narativa u smislenu cjelinu, poput najvjernijih fanova DC-ovih i Marvelovih superheroja, u smislu „kontinuiteta” najpredanijih ljubitelja transmedijske zabave (Jenkins 2010b).

Nasuprot tome, neke transmedijske strategije koriste **princip mnogostrukosti** u alternativnim verzijama likova i paralelnih svjetova svojih priča kako bi nagradile uspješno povezivanje narativa, što fanovima omogućuje da uživaju u alternativnim prepričavanjima, sagledaju likove i događaje iz novih perspektiva i iskoriste postojeće poznavanje pripovjednog svijeta u novoj verziji, poput Star Treka, Ultimativnog Spidermana, Ponosa i predrasuda, Malih žena i drugih (ibid.). Princip mnogostrukosti utire put fanovskoj prozi jer je ona dio transmedijske logike koja dozvoljava da se razumijevanje izvornog teksta proširuje povećanjem angažmana obožavatelja i na taj način svatko od obožavatelja daje jednu verziju među mnogima koje mogu ponuditi zanimljive uvide u to tko su likovi i što motivira njihovo ponašanje.

Jenkins (2010b) koristi primjer animatora Hayao Miyazakija koji objašnjava da je **načelo uranjanja** sposobnost potrošača da uđu u izmišljene svjetove. To je bila pokretačka snaga stvaranja kinematografije koja je potaknula razvoj mnogih kasnijih medija jer nije teško prijeći iz mikrosvjeta kina u mikrosvjete stvorene za suvremene videoigre. No, ako nakon posjeta kinu ili muzeju uđemo u suvenirnicu, relevantno je još jedno transmedijsko **načelo**, ono **izvlačivosti**. Kupnjom suvenira ili kupnjom figura ključnih likova, rekvizita i kostima iz filmova pripovjedni svijet unosimo u svakodnevni život. Upravo je tako industrija igračaka u Japanu i njezina potreba za elementima koji se mogu izvući oblikovala razvoj anime i mange kostimiranom igrom (eng. *cosplay*). Nijedan od tih dvaju principa nije nov, već je od početka dvadesetog stoljeća kinematografija koristila instrumente uranjanja u kinodvoranama takozvanim kinopalačama koje su bile uređene u stilu filmova kako bi gledatelje unijele u egzotične i daleke svjetove, dok se danas uranjanje koristi u zabavnim parkovima gdje rekonstruira svjetove poput Harryja Pottera ili Marvelovih junaka (ibid.).

Načelo izgradnje svijeta usko je povezano s ranijim načelima uranjanja i izvlačenja jer oba predstavljaju načine na koje se potrošači mogu izravnije uključiti u svjetove predstavljene u narativima, tretirajući ih kao stvarne prostore koji se na neki način križaju s našim vlastitim živim stvarnostima. Zanimljivost ovog elementa jest znati kako izgraditi svijet s određenim karakteristikama koje mu omogućuju proširivanje na različite platforme, formate i medije (Jenkins 2010b).

Načelo serijalnosti prati se od devetnaestog stoljeća kroz literarna djela te serijale filmova u ranom dvadesetom stoljeću. Nastavci stvaraju smislene i uvjerljive dijelove priče, a tehnika

cliffhanger predstavlja arhetipski trenutak raskida u kojem jedan tekst završava i ulijeva se u sljedeći, stvarajući snažnu enigmdu koja tjera čitatelja da nastavi konzumirati priču zato što je njegovo zadovoljstvo odgođeno dok čeka sljedeći nastavak. Jenkins (2010b) smatra da je transmedijsko pripovijedanje hiperbolična verzija serijala u kojem se zanimljive informacije koje korisnik iščekuje ne pojavljuju kao segmenti u jednom mediju, već kroz različite medijske sustave, iako još uvijek nije istraženo što je točno *cliffhanger* u transmediji, koji je to moment koji korisnike tjera da istražuju narativ i traže elemente koji im nedostaju.

Funkcije transmedijskih ekstenzija jesu pružiti neistraženi fiktivni svijet izvornika (*Star Wars* igre), proširiti vremensku dimenziju izvornika (objašnjenje pozadinske priče u stripovima) i pružiti uvid u sporedne likove (Jenkins 2010b). Pritom se javlja **načelo subjektivnosti** koje omogućuje spektar višestrukih perspektiva na sam narativ, što korisniku omogućuje zauzimanje različitih stajališta i percepcija likova. Jenkins (ibid.) objašnjava da sami autori daju svoje subjektivno viđenje i javljaju se u narativu te povlači povijesnu paralelu s epistolarnim romanima poput Robinsona Crusoea ili Drakule koji sadržavaju različite žanrove i perspektive autora javljaju se u obliku dnevnika i pisama, no autor ne priznaje da je osmislio te dijelove, već prikazuje kao da ih je našao, čime želi povećati subjektivnost, baš kao i suvremene igre proširene stvarnosti ili projekti poput Vještice iz Blaira koji se pretvaraju da su napravljeni od pronađenih videosnimaka. Suvremeni projekti koriste višestruke subjektivnosti kroz društvene mreže u kojima i autori, a i sami glumci, nude svoje viđenje sporednih likova i događaja u odnosu na izvornu radnju, čemu se, naravno, priključuju i fanovi svojim komentarima i objavama.

Posljednje načelo, **načelo ostvarenja**, povezano je s ulogom koju korisnik zauzima u narativu i kako se osjeća prema pripovjednom svemiru, što potiče stvaranje zajednice fanova kod onih koji uživaju u tom svijetu. Jenkins (2010b) načelo ostvarenja objašnjava s pomoću dvaju povezanih pojmova: kulturnih atraktora (frazu posuđena od Pierrea Lévyja) i kulturnih aktivatora koje je uveo u Konvergenciji kulture. Kulturni atraktori okupljaju zajednicu ljudi koji dijele zajedničke interese, dok kulturni aktivatori daju toj zajednici nešto što treba raditi. Kao primjer navodi seriju *Lost* u kojoj su u drugoj sezoni fanovi sami počeli izrađivati karte otoka i pretpostavljati tko će sljedeći ispasti iz serije, dok su producenti počeli pretpostavljati što će sljedeće fanovi činiti vezano uz seriju i na taj način počeli kreirati mjesta za njihovu aktivnu participaciju.

Scolari (Scolari 2013: 3) predlaže semiotičko-narativni pristup izgradnji transmedijskih ekstenzija i definira strategije narativnog širenja. Prva su kategorija vremenski uvjetovane transmedijske strategije koje djeluju na vremensku dimenziju narativa, popunjavaju praznine pričajući priče prije ili poslije dijegetičkog vremena, dok je druga kategorija vezana uz prostor te može premjestiti radnju iz jednoga grada u drugi (npr. CSI Miami, CSI Las Vegas). Posljednja se kategorija strategija transmedijskog širenja temelji na likovima, pri čemu se stvaraju novi likovi ili se sporedni lik osamostaljuje i preuzima glavnu ulogu kao *spin-off*, što je slučaj autonomizacije Wolverinea iz X-Mena ili Robina i Catwoman iz Batmana. Scolari (2013: 16) objašnjava širenje transmedijskih ekstenzija kroz četiri temeljne retoričke operacije klasične retorike: dodavanje (*adiectio*), izostavljanje (*detractio*), premještanje (*transmutatio*) i mijenjanje (*immutatio*). Dodavanje se temelji na proširivanju elemenata, izostavljanje na njihovu oduzimanju, transpozicija ili prijenos mijenja ustaljen poredak ili raspored elemenata i permutacija se temelji na zamjeni elemenata. Ti su postupci vrlo korisni za prepoznavanje ne samo strategija širenja nego i sažimanja narativa, što znači da se pripovijedanje u jednom mediju može proširiti ili sabiti dodavanjem ili ukidanjem sadržaja (ibid.).

2.1.5 *Produkcija transmedijskih narativa*

Najistaknutije poimanje termina transmedijskog pripovijedanja neizostavan je dio suvremenog medijskog krajolika i promatra ga se u odnosu s digitalnom konvergencijom i horizontalnom integracijom medijskih konglomerata (Freeman 2015: 1). Upravo zbog toga primamljivo ga je tumačiti kao posljedicu promjena u medijskoj produkciji, zbog čega ga neki teoretičari ne odjeljuju samo od masovnih, već i od digitalnih medija (Long 2007). No, kreiranje medijskih sadržaja, njihova distribucija i prezentacija publici u obliku širokog i koherentnog fiktivnog svijeta koji se prikazuje u više medijskih formata u okviru transmedijskog pripovijedanja kakvim ga smatramo danas vezani su uz kanale medijske produkcije, distribucije i potrošnje u tradicionalnim medijskim praksama (Freeman 2015: 2). Stoga slijedi povijesni prikaz produkcije transmedijskih sadržaja počevši od prikaza transmedijskih praksi devetnaestog stoljeća kao i prikaz naglog razvoja popularnosti superjunaka proizašlog iz distribucije stripova s početka dvadesetog stoljeća. Nakon toga daje se objašnjenje rane definicije transmedijskog pripovijedanja i ulaska termina u znanstvenu literaturu.

2.1.5.1 Početak transmedijskih praksi

Povijesno gledano, najraniji slučajevi transmedijskog pripovijedanja zabilježeni u popularnoj kulturi prate se od ranih pedesetih godina 18. stoljeća premještanjem lika *Mary Midnight* iz tiskanog časopisa u produkciju kazališne predstave (Chevalier (2004) prema Beddows (2012: 4)). Pregledom transmedijskih obilježja kazališnih predstava u viktorijanskoj eri tijekom 19. stoljeća uočava se da je iskustvo publike u gledanju kazališnih predstava uživo prošireno različitim vrstama tekstova: fiktivnim narativima, kritikama i esejima koji produžuju angažman publike u praćenju kazališnih predstava (Labrande 2020) Inovacije vezane uz nove tehnološke prilike također se odražavaju na kreiranje novih medijskih iskustava poput „théâtrephona” iz 1892. tijekom Velike izložbe u Kristalnoj palači u Londonu koji je bio instalacija u obliku sobe za prijenos glazbenih koncerata uživo iz drugih gradova u Ujedinjenom Kraljevstvu (Liedke 2022). Istovremeno, u Sjedinjenim Američkim Državama izumljen je telefon te Mark Twain objavljuje „Telefonski razgovor” u časopisu *The Atlantic Monthly*, literarno djelo čija je svrha djelomično i marketinška s obzirom na to da renomirani pisac poziva američku javnost na korištenje nove transmisijske tehnologije i novog načina prenošenja informacija preko literarnog medija s kojim su dobro upoznati (Lütthe 2022).

Jedan od popularnih žanrova toga vremena jest i misteriozni roman, koji je započeo s francuskim roman-feljtonom i brzo postao „međunarodna moda” u četrdesetim i pedesetim godinama 19. stoljeća te je sažeo definirajuće procese serijalizacije, prilagodbe i prisvajanja publike karakteristične za transmediju. Veliku popularnost i u Europi i u SAD-u postiže lik Sherlocka Holmesa, velikog detektiva koji je predstavljen u serijaliziranim nastavcima u časopisu *The Strand*, čime započinje izgradnja transmedijskog svijeta koji se sastoji od adaptacija u obliku filmova, predstava i literarnih parodija. Analizom narativnih obilježja originala i naknadno nastalih tekstova uočeno je da Arthur Conan Doyle nije činio puno da sačuva autorska i intelektualna prava tijekom širenja Sherlockove naracije, što je također značajno u izgradnji transmedijalnog prikaza djela (Pearson 2022). Broj obožavatelja Sherlocka Holmesa velik je u cijelom svijetu, ali svijet obožavatelja (eng. *fandom*) jedan je od prvih koji se prate, čemu su doprinijele upravo viktorijanske transmedijske prakse koje su angažirale obožavatelje da stvore svijet priče koji je uključivao i nadmašio izvorne publikacije. Pritom su viktorijanski časopisi pozivali čitatelje da sudjeluju u stvaranju tekuće sage (i pozadinske priče) o Sherlocku Holmesu i dr. Watsonu kada Conan Doyle više nije bio zainteresiran za produljenje serije. Časopisi su

koristili dopisničke kolumne, pisma uredniku, natječajne, pečate, oglašavanje, unakrsnu promociju te na taj način omogućavali višestruke ulazne točke u narativ angažirajući obožavatelje koji su sudjelovali u izgradnji i proširenju svijeta priče. Time je stvorena je globalna zajednica čitatelja sa zajedničkom vizijom lika, njegova utjecaja i nasljeđa, a upravo to imerzivno iskustvo značajno je za Sherlockovu popularnost i danas (McClellan 2022).

Slične prakse oblikovanja likova i širenja narativnih svjetova prate se do prve polovice 20. stoljeća, kada su izrazito naglu i dotad gotovo neviđenu popularnost publike stekli superjunaci objavljeni u obliku stripa *Action Comics* iz kojeg proizlazi jedan od najpoznatijih i najdugovječnijih suvremenih projekata transmedijske prirode – Superman (Freeman 2015). Nakon samo dvanaest objavljenih brojeva stripa *Action Comics* Superman 1938. počinje izlaziti kao samostalni dvomjesečni strip. Budući da je s milijunskom nakladom veoma brzo postao najprodavaniji strip u SAD-u, 1940. je provedeno istraživanje čiji je zaključak da djeca kupuju strip zbog slike Supermana na naslovnoj stranici. U samo dvije godine prodaja *Action Comics* udvostručila se te je upravo ta neočekivana masovna popularnost dovela do kreiranja komercijalne strategije kojom je izdavač *Detective Comics* (kasnije *DC Comics*) rebrendirao *Action Comics* kao suplementarni strip *Supermanu* (ibid.). Ta je strategija razvijala isprepletenu priču koja se objavljevala u *Action Comicsu* i *Supermanu*, što znači da se nov sadržaj priče predstavljao čitačima oba stripa i tako se strateški poticala kupnja obaju naslova i razvijala publika. Uz *Action Comics* i *Supermana*, koji postaju proširenja iste priče ispričane u dvije različite publikacije, može se konceptualizirati začetak transmedijskog pripovijedanja (Freeman 2015). Za Jenkinsa ono je „integracija više tekstova kako bi se stvorila naracija tako velika da se ne može zadržati unutar jednog medija” (Jenkins 2003). Radi se, dakle, o strategiji koja nadograđuje, proširuje i razvija narativ umjesto da proturječi, zamjenjuje ili ponavlja sadržaj prethodno ispričane priče koristeći pritom niz medijskih oblika.

Kao rezultat velike popularnosti stripova, Harry Donenfeld iz *DC Comics* odlučuje proširiti narativ o Supermanu u drugim medijima, no najprije osniva podružnicu kompanije, *Superman Inc.*, koja vodi sve projekte vezane uz širenje Supermana i pritom nadgleda i ugovara autorske ugovore i sva prava vezana uz njih (Freeman 2015). Prvi veliki projekt širenja Supermana bili su stripovi u dnevnim novinama koji su izlazili od 1939. do 1941. u približno tristotinjak dnevnih novina u SAD-u kao što su *The Los Angeles Times* i *The Washington Post*. Važno je istaknuti da

je Donenfeld taj zadatak povjerio prvim autorima stripova o Supermanu, Siegelu and Shusteru, čime je omogućio da nastave razvijati i proširivati koherentan narativ, ali je time i zadržao umjetnička i autorska prava unutar svoje kompanije te je iskoristio suradnju s novinama koje su služile kao medij distribucije stripova. U prvim tjednima izlaženja proširena je i objašnjena pozadina Supermanove snage, planet s kojeg dolazi dobio je ime Krypton, imena su dobili i njegovi roditelji te su upravo tim povezivanjem motiva novi čitatelji, koji su tek otkrili Supermana u novinama, posezali su za kupnjom ranije objavljivanih stripova o njemu, čime je započela Superman franšiza (ibid.).

Nakon proširivanja Supermana u novine, krajem 1939. Henry Donenfeld započinje snimati niz audiosnimki koje je slao sponzorima s naumom da Superman postane radiodrama (Ackerman 1945). To je godina ulaska SAD-a u Drugi svjetski rat i oblikovanjem Supermana kao neustrašivog i moralnog spasitelja Zemlje odlikovala je lik na novi način koji se uklapao u antiratnu propagandu tog razdoblja. Radio je u to vrijeme bio najrašireniji masovni medij te se oblikovanjem narativa oko Supermana stvarala sve veća zajednica obožavatelja. Jednako tako, neizvjesnost ratnog doba povezala je publiku i omogućila medijskoj industriji povezivanje na različitim razinama. Korištenjem strategije stvaranja međusobno povezanih narativa u stripovima o Supermanu, kao i nove konstrukcije lika kroz radioemisije, primijenjena je i strategija propagande koja je uključivala da se povezani medijski sadržaji nadopunjuju preko različitih medija – na temelju toga Supermanove obožavatelje, koji su ga već kupili, pozivalo se da ga ponovno kupe (Freeman 2015). Mary Celeste Kearny (2004) objašnjava da je popularnost radioadaptacija u četrdesetim i pedesetim godinama 20. stoljeća bila povezana i sa specifičnostima teških uvjeta rada i slabe plaće scenarista, stoga ne iznenađuje da su pisci koji su radili za filmske studije tražili posao u drugim industrijama, posebno onima koje su proizvodile serijale, i tako si osiguravali stabilan prihod, čime su potakli širenje transmedijskog fenomena.

DC Comics i Harry Donenfeld zadržali su autorska prava na kreiranje narativa u radijskim emisijama jer su zapošljavali svoje umjetnike koji su nastavili proširivati priču, a licencirali su vanjske tvrtke koje bi snimile emisiju i imitirale je. Na jednak način pristupili su i kreiranju crtića o Supermanu i širenju narativa licenciranjem studija *Fleischer Studio* i *Paramount Pictures* koji stvaraju crtiće i distribuiraju Supermana u kina (Freeman 2015). *DC Comics* učinkovito je iskoristio simbiozu odnosa koji je radijska industrija dijelila s kinematografijom,

omogućujući upravljanje Supermanom kao tekstualnom komponentom koherentno izgrađenog svijeta priče u svakom mediju, kružno vodeći ogromnu publiku radijskih serija te crtanih filmova naprijed-nazad kroz više medija. Na primjer, Fleischerovi crtići sadržavali su glasove iz glumačke postave radijske serije s Budom Collyerom i Joan Alexander koji ponavljaju svoje uloge Supermana i Lois Lane. Angažiranjem glasova istih poznatih glumaca u crtićima uspjeli su sačuvati stilsku sinkroničnost s radijskom serijom koja je i sama stilski ostala koherentna i služila kao odskočna daska između stripova o Supermanu i novinskih stripova. Upravo taj način povezivanja narativa osmišljavanjem osebujnog lika čija se priča isprepliće i prenosi preko različitih medija koristi se kao strategija privlačenja publike u transmedijskom pripovijedanju (ibid.).

Nakon Drugog svjetskog rata, pedesetih godina 20. stoljeća kino kao medij gubi na popularnosti u SAD-u i zamjenjuje ga televizija. U *DC Comicsu* shvaćaju da valja rebrendirati Supermana i privući novu vrstu publike s obzirom na to da je Superman dotad bio namijenjen dječjem uzrastu, no novi gledatelji koje žele privući pripadnici su mlađe populacije, muškarci koji su se vratili s bojišnice, zasnovali obitelji te većinom žive u predgrađu i provode slobodno vrijeme gledajući televiziju. Tako nastaju *Supermenove avanture*, televizijska serija u kojoj se kontekstualiziralo Supermana u odnosu na njegovu raniju ratnu konstrukciju lika i patriotsku ulogu koju je imao tijekom rata te se na taj način održao stupanj koherentnosti samog lika, a serija je nastala kao transmedijalni produžetak već poznatog narativa (Freeman 2015). *DC Comics* je za produkciju serije odabrao *Flamingo Films*, no zadržao je prava na sve kreativne odluke vezane uz produkciju. Na taj se način *DC Comics* čvrsto pozicionirao kao autor Supermana u svim medijima u kojima je izlazio te je upravo ta autorska dosljednost doista postala oslonac proizvodnje i temelj metode za uspješnu izgradnju Supermana kao transmedijskog narativa tijekom četrdesetih i pedesetih godina 20. stoljeća te na taj način privukla velik broj publike i Supermanovih obožavatelja.

Primjer Supermana pokazao je da je rad istih kreativnih pojedinaca koji su stvarali Supermana kroz višestruke produkcije metoda kojom se gradi naracija proširivanjem preko drugih medija za razliku od jednostavnog repliciranja iste priče u drugim medijima, stoga su nove epizode Supermana zbog koherentnosti i narativne povezanosti otvarale put daljnjim transmedijskim ekstenzijama (Freeman 2015). Iako osamdesetih godina 20. stoljeća započinje ekspanzija

franšiza o superjunacima poput Batmana u kojima brojni teoretičari uočavaju transmedijske elemente (Long 2007: 38; Meehan 2015: 48), pregledom začetka i širenja narativa o Supermanu želi se pokazati kako je četrdesetih i pedeseti godina 20. stoljeća stvorena transmedijska figura lika čiji je razvoj kroz višestruke medije osnova transmedijskih metoda i narativnih postupaka koje vežemo uz suvremene transmedijske franšize. Uloge licenciranja autorskih prava, korporativno autorstvo, unakrsna promocija narativa kroz različite medije i međuindustrijski odnosi usred dominantnog kulturnog konteksta rata pokazali su da su i tradicionalni mediji – strip, radio, kino i televizija – prepoznati kao konvergentne industrijske platforme na kojima su se odvijale transmedijske naracije (Freeman 2015), čime se želi naglasiti da transmedijsko pripovijedanje ne ovisi nužno o samim medijima, već je ono metoda stvaranja naracije u kojoj se otvaraju mogućnosti nadogradnje narativnog svijeta i stvaranja cjeline u koju su posredno uključeni različiti mediji koji otvaraju put ciljanoj publici.

2.1.5.2 Ekonomski i sociokulturološki kontekst nastanka transmedijskog pripovijedanja

Transmedijsko pripovijedanje danas je neodvojiva komponenta popularne kulture i zbog njegova komercijalnog karaktera brojne znanstvene perspektive zagovaraju njegov ekonomski potencijal nad estetskom komponentom (Beddows 2012). Taj naglašen komercijalni aspekt transmedijskog pripovijedanja proizlazi iz konvergencije tržišta u sedamdesetim godinama 20. stoljeća koja je usporedno s tehnološkim napretkom omogućila novim medijskim kanalima da funkcioniraju kao različite platforme za različite tekstove (Bolin 2007). Osamdesetih godina prošlog stoljeća nastaju globalni medijski konglomerati za koje (re)distribucija intelektualnog vlasništva kroz više medija predstavlja ekonomski poželjnu praksu. Kao primjer Jenkins (2007) izdvaja stripove objavljene prije izlaska filmova kao što su *Batman Begins* i *Superman Returns* jer su stripovi pružili pozadinsku priču koja je produbila iskustvo gledanja filma i također pomogla u oglašavanju nadolazećeg izdanja, čime se briše granica između marketinga i zabave. Na temelju toga grade se narativi kako bi se uklopili u „ciljeve kulturne industrije i strategije izgradnje brenda” i s ciljem „stvaranja lojalne potrošačke baze”, čime se transmedijski model gradi na sustavu intertekstualnog brendiranja koji korisnika usmjerava s jednog teksta na drugi (Örnebring 2007: 450) te zbog korištenja takve narativne strategije i medija osamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do procvata medijskih franšiza.

Kao primjer veoma uspješne franšize Marsha Kinder (1991) ističe *Teenage Mutant Ninja Turtles*. Ona tvrdi da su Ninja kornjače ispunile sve ključne kriterije potrebne za uspješan supersustav zabave, narativno povezanu strukturu izgrađenu na sljedećim premisama: „(...) mreža mora uključivati nekoliko načina proizvodnje slike; mora privući različite generacije, klase i etničke supkulture, koje su ciljane različitim strategijama; mora poticati ‚sakupljanje‘ kroz proliferaciju srodnih proizvoda; i mora proći kroz nagli porast komodifikacije...” (Kinder 1991: 123). Supersustav Ninja kornjača nastao je u obliku stripa 1984., no primjenom transmedije razvio se tako da uključuje dugometražni film s nastavkom, dvije uspješne videoigre, popularnu arkadnu igru, televizijsku seriju, najprodavaniji originalni album glazbene podloge, novi sindicirani strip, televizijsku seriju i više od tisuću proizvoda povezanih s kornjačama, čime je nastala robna pomama koju su mediji prozvali *Turtlemania*. Kinder tvrdi da razlog zašto je TMNT franšiza bila toliko uspješna leži u činjenici da se sviđala djeci svih uzrasta i presijecala društvene, rasne i ekonomske podjele. Kao rezultat toga, svatko je mogao sudjelovati u sustavu u različitim stupnjevima, bilo igranjem arkadne igre za samo četvrtinu dolara ili kupnjom skupljih predmeta kao što su strip ili drugi Turtle pribor. U tom smislu, Kinder definira uspjeh transmedijskog supersustava kroz robni doseg njegovih različitih mreža (ibid.).

Veliki dio literature o transmedijskom pripovijedanju koristi izraze „franšiza”, „transmedijska franšiza” i „franšizni *blockbuster*” (Dena 2001, 2008; Long 2007). Jenkins (2007) objašnjava da transmedijsko pripovijedanje odražava ekonomiju medijske konsolidacije, to jest „sinergiju” industrije. Budući da su suvremene medijske tvrtke horizontalno integrirane, one imaju interese u nizu onoga što su nekada bile različite medijske industrije, stoga šire svoje brendove ili franšize na što više različitih medijskih platformi. Prema Bolinu (2007: 242), franšize se pojavljuju kao rezultat tržišne konvergencije i divergencije tehnološkog sektora, s naglaskom na komodifikaciju. Promatra li se na taj način, transmedijsko pripovijedanje može se razumjeti kroz konceptualni okvir koji fenomen pozicionira kao značajnu komponentu komercijalne popularne kulture (Beddows 2012). Svoj uspjeh franšize duguju kreativnom trendu koji je uočio da je objedinjen napor više platformi da razviju zajedničku priču financijski isplativiji od puke prilagodbe jedne priče za više medija (Dena 2001). To je sektoru zabave pružilo nove mogućnosti ostvarivanja profita zato što je usmjeravanjem korisnika s jednog medija na drugi iskorišten profitni kapacitet svakog teksta i na taj se način franšiza osvježila za održavanje lojalnosti potrošača (Jenkins 2003). Trenutačna konfiguracija industrije zabave čini

transmedijsku ekspanziju ekonomskim imperativom, ali najdarovitiji transmedijski umjetnici također surfaju ovim tržišnim pritiscima kako bi stvorili ekspanzivniju i sveobuhvatniju priču nego što bi inače bilo moguće (Jenkins 2007).

Transmedijske pripovjedne prakse mogu proširiti potencijalno tržište za određeno djelo stvaranjem različitih ulaznih točaka za različite segmente publike (Jenkins 2003). Tako, na primjer, *Marvel* proizvodi stripove koji pričaju priču o Spidermanu na način koji će biti posebno privlačan ženama, u obliku ljubavne tematike u stripu, ili u obliku bojanke za mlađe čitatelje. Slično tome, transmedijska strategija može privući gledatelje koji se dobro snalaze u određenom mediju da eksperimentiraju s alternativnim medijskim platformama poput igre *Desperate Housewives* koja je osmišljena da privuče starije potrošačice (ibid.). Budući da transmedijsko pripovijedanje zahtijeva visok stupanj koordinacije među različitim medijskim sektorima, najbolji dosadašnji primjeri uključuju ili neovisne projekte u kojima isti umjetnik oblikuje priču u svim uključenim medijima ili projekte u kojima postoji jaka suradnja u različitim odjelima iste tvrtke. Većina medijskih franšiza, međutim, ne upravlja sukreiranjem, što znači da ne dijele vlasništvo nad narativom, već licenciranjem gdje priča potječe iz jednog medija, a sljedeći mediji ostaju podređeni izvornom tekstu (ibid.)

Transmedijsko pripovijedanje javlja se u okolnostima u kojima je potrebna nova strategija medijske industrije koja uzima u obzir i umjetnički aspekt sadržaja, a ne samo puku ekonomsku logiku stalnih adaptacija narativa koje dovode do redundancije i zasićenja publike (Beddows 2012). Tijekom posljednjih nekoliko desetljeća ta se strategija razvijala i iznjedrila ono što Bolin (2007: 243) naziva „oslobađanje tekstualnih komponenti”. Na isti način na koji je digitalizacija dovela do oslobađanja informacija od tradicionalnih medija, trendovi tržišne konvergencije, koja se pojavila sedamdesetih godina 20. stoljeća, doveli su do oslobađanja pojedinih tekstualnih komponenti, jedna od kojih je naracija. Iako većina znanstvenika stavlja naglasak na digitalne medije kao razlog zbog kojih su se pojavili transmedijski formati (E. J. Evans 2008; Jenkins 2006b), postoje oni koji tvrde da je oslobađanje tekstualnih komponenti bilo utjecajnije u nastanku transmedijskog pripovijedanja od učinaka same digitalizacije. Dok su učinci digitalizacije olakšali samo širenje naracije, zbog popularnosti digitalnih medija često se negira naratološko načelo u osnovi transmedijskog pripovijedanja (Beddows 2012). Kao što je ranije objašnjeno, konvergencija je, uz digitalizaciju, danas jedan od ključnih pojmova za

razumijevanje onoga što se događa u medijskoj ekologiji. Procesi konvergencije u 21. stoljeću uključuju industrijsku, profesionalnu, tehnološku i narativnu konvergenciju (Scolari 2013). Napetosti između industrije i kulture sudjelovanja potrošača u središtu su Jenkinsovih razmišljanja o medijskoj konvergenciji i transmedijskom pripovijedanju (Jenkins, Ford i Green 2013). Konvergencija se „odnosi na proces, ali ne na krajnju točku” (Jenkins 2004b: 34) i zato je medijska konvergencija više od jednostavnog tehnološkog pomaka jer ona mijenja odnos između postojećih tehnologija, industrija, tržišta, žanrova i publike te je upravo transmedijsko pripovijedanje odgovor na konvergenciju narativa (Scolari 2013).

2.1.5.3 Participativna kultura i kolektivna inteligencija

Jenkins (2003) smatra transmedijsko pripovijedanje tipičnom estetikom tzv. kulture konvergencije, koja je obilježena međusobnim približavanjem i prožimanjem „starih” i „novih” medija. Transmediju treba shvatiti kao promjenu u načinu na koji se kultura proizvodi i konzumira, drugačiji način organiziranja disperzije medijskog sadržaja po medijskim platformama (Jenkins 2010b). S obzirom na to da je za takvo medijsko okruženje karakterističan sve veći angažman publike kroz interaktivne digitalne medijske platforme, za kulturu konvergencije s jedne je strane tipična komodifikacija popularne kulture kroz medijske franšize, a s druge strane razvoj participativnih kulturnih praksi koje se opiru takvoj komodifikaciji: „Medijske tvrtke uče kako ubrzati medijski protok sadržaja kroz kanale distribucije kako bi povećale mogućnost zarade, proširile tržište i ojačale lojalnost publike. Konzumenti pak uče koristiti različite medijske tehnologije kako bi ostvarili veću kontrolu nad medijskim protokom sadržaja i stupili u interakciju s drugim konzumentima” (Jenkins 2006b).

Jenkins (2003) nadalje tumači da je transmedijsko pripovijedanje idealna estetska forma za eru kolektivne inteligencije. Taj je termin skovao Pierre Lévy (1999) kako bi označio nove društvene strukture koje omogućuju proizvodnju i cirkulaciju znanja u umreženom društvu u kojem sudionici udružuju informacije dok rade na zajedničkom rješavanju problema. U tom kontekstu umjetnost privlači gledatelje, spajajući pojedince istomišljenike u stvaranje novih zajednica znanja. Transmedijski narativi također funkcioniraju kao tekstualni aktivatori – pokreću proizvodnju, procjenu i arhiviranje informacija. Transmedijsko pripovijedanje proširuje ono što se može znati o određenom fiktivnom svijetu dok raspršuje te informacije, osiguravajući da

nijedan gledatelj ne zna sve i osiguravajući da gledatelji moraju razgovarati o sadržaju s drugima. Na taj način potrošači postaju lovci i sakupljači koji se vraćaju kroz različite narative pokušavajući sastaviti koherentnu sliku iz raspršenih informacija na različitim medijskim platformama (Jenkins 2003). Stoga svatko mora odlučiti pripada li sadržaj koji je pronašao istom pripovjednom svijetu kao i ostali elementi koje prati te, jednako tako, mora odvagati pouzdanost informacija koje se pojavljuju u različitim kontekstima. Transmedijski tekst ne samo da raspršuje informacije: on nudi niz uloga i ciljeva koje čitatelji mogu preuzeti dok unose aspekte priče u svoj svakodnevni život (Jenkins 2003). Ta se performativna dimenzija u ogleda prodaji akcijskih figurica koje potiču djecu da stvaraju vlastite priče o omiljenim likovima ili kostimima i igrama uloga koje pozivaju potrošača (gledatelja) da uroni u svijet fikcije. Zbog toga Jenkins (2010b) ističe da ne postoje dvije osobe koje će pronaći isti sadržaj te će stoga morati uspoređivati i udruživati znanje s drugima, a da bi to mogle, ističe vještinu transmedijske navigacije (eng. *transmedia navigation*) – sposobnost traženja, procjene i integracije informacija koje se prenose kroz više medija. Upravo vještinu transmedijske navigacije smatra preduvjetom za stvaranje participativne kulture i „zajednica znanja” (eng. *knowledge communities*) (Jenkins 2006a). Zaključno, participativna kultura integrira koncepte kao što su kolektivna kreativnost, interkreativnost i kolektivna inteligencija. Pritom se velik broj korisnika koordinira i ujedinjuje s ciljem izrade zajedničkog projekta te su upotreba društvenih medija, razgovori preko mobilnih aplikacija i kreativno pisanje u virtualnim zajednicama postali svakodnevna praksa (García-Roca i Amo 2019: 242–243).

2.1.6 *Recepcija transmedijskih narativa*

2.1.6.1 *Komunikacijska paradigma transmedijske naracije*

Promatrana u okviru suvremene komunikacijske paradigme, originalnost transmedijskih narativa leži u sprezi s krosmedijskom naracijom, koja isti sadržaj prilagođava različitim kanalima, kao i multimedijском naracijom, koja kroz jedan kanal emitira više odvojenih sadržaja. Transmedijska naracija, dakle, ne predlaže umnožavanje sadržaja preko različitih kanala, već se sastoji u stvaranju i razvoju jednog pripovjednog svijeta kroz nekoliko kanala koji pružaju višestruke mogućnosti za kontakt s korisnicima. Njezina originalnost stoga leži upravo u činjenici da nekoliko priča koje se međusobno isprepliću i distribuiraju različitim medijskim kanalima čine

širok narativni svemir (Bourgeon, Derbaix i dr. 2019: 4), pri čemu je publici omogućeno da se aktivno uključuje u njegovu izgradnju.

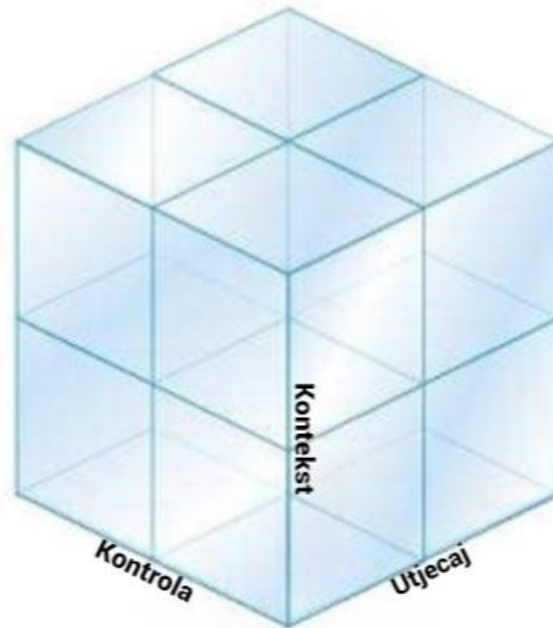
Promjena komunikacijske paradigme koju transmedija podrazumijeva ponajviše se očituje u ulozi publike koja se znatno mijenja tijekom digitalne revolucije jer njezina uloga prestaje biti pasivna. Kao rezultat traženja sprege između kulturnih sadržaja, medija i publike, ona se pronalazi u kontinuirano sukreiranom sadržaju medijskih kreatora, institucija i publike. U konvergenzijskoj kulturi, gdje su mediji posvuda i fluidni, a potrošači neprimjetno pristupaju, konzumiraju i proizvode sadržaj preko različitih uređaja, ekrana i kanala, medijski potrošač i proizvođač međusobno djeluju na inovativne načine (Jenkins 2006b). Nadalje, potrošači ne kontroliraju samo način na koji pristupaju medijima, već i način na koji ih konzumiraju korištenjem interaktivnih uređaja kroz različite platforme koje upravljaju i osnažuju njihova iskustva, što je posebna značajka nove medijske ekologije (du Plessis 2019: 176). Istraživanje Labrecquea i sur. (2013) zaključuje da potrošači doživljavaju psihološki osjećaj kontrole kad im interaktivna tehnologija pruža mogućnost odabira i sudjelovanja u informacijama koje konzumiraju. Za Jenkinsa (2006b; 2010b) upravo transmedijski oblik pripovijedanja omogućuje pomak od individualne pasivne recepcije prema kolektivnoj aktivnoj potrošnji medijskih sadržaja jer načela narativnog širenja transmedijskih ekstenzija doprinose raznolikosti modaliteta i mnogostrukosti narativnih ekstenzija.

Istražujući sudjelovanje publike, Pratten (2015) otkriva pripovjednu kocku (na slici 1) koja se koristila u videoigrama za opisivanje kako se narativ istražuje u mrežnim virtualnim svjetovima. Budući da se iznimno dobro odnosi na participativna iskustva, sadržava tri osi: kontrolu, utjecaj i kontekst.

- Kontrola: koliko slobode ima publika da stvori vlastito iskustvo i koliko će kontrole imati autor?
- Utjecaj: kakav će dugotrajan utjecaj imati publika na evoluciju iskustva?
- Kontekst: koliko se iskustva temelji na izmišljenom svijetu, a koliko postoji u „stvarnom životu“?

Ne postoji ispravan ili pogrešan položaj unutar ove kocke; na gledatelju je da odluči na temelju iskustva, preferencija i resursa. U jednoj krajnosti može stvoriti potpuno izmišljeni svijet koji

strogo kontrolira autor bez interakcije s publikom, a u drugoj to može biti iskustvo temeljeno na mjestima i događajima iz stvarnog svijeta koje publika može potpuno promijeniti kako se priča razvija, a kombinacija među osima može biti bezbroj.



Slika 1: Priповjedna kocka (Pratten 2015)

2.1.6.1.1 Pripovjedni svemir, likovi, vrijeme

Sama složenost fiktivnog i imerzivnog pripovjednog svemira koji se širi preko dodatnih medijskih platformi omogućuje da sadržaj generiraju sami korisnici transmedijskih narativa u koordiniranom naporu kolektivne inteligencije kako bi stvorili enciklopedijsko znanje o pripovjednom svemiru (Jenkins 2006b), što u korporacijskom okruženju znači da velike medijske franšize žele doprijeti do velikog broja publike. Kreatori transmedijskih narativa zato ističu da sudjelovanje publike u priči omogućuju: pripovjedni svemir, likovi i zaplet; vrijeme; platforme, sučelja i ulazne točke te interaktivnost između publike i korištenih platformi (Bourgeon, Derbaix i dr. 2019: 9). Narativni je svemir pritom središnji element transmedije kao i različite priče stvorene oko njega, no njihovi su pokretači likovi. Publika može pristupiti početnom transmedijskom narativnom svemiru iz različitih izvora i medija (film, knjiga, strip, izložba, predstava itd.), no transmedijsko iskustvo koje iz njega proizlazi ne prati samo jednu priču, već nekoliko priča poteklih iz istog svemira čiji su sadržaji odvojeni od ostalih priča, ali

povezani likovima. Hogue (2015) objašnjava da „likovi nisu samo tjelesna građa ili zanimanje, oni su jedinstvena mješavina motiva, težnji i sposobnosti”, a empatija publike prema likovima proizlazi iz razumijevanja njihovih ciljeva i motiva.

Vremensko određenje transmedijskog narativa odnosi se i na duljinu pripovijesti i na vrijeme u kojem se „konzumira”. Vrijeme u priči može se razvući, usporiti, zaustaviti, može se izbjeći, vratiti unatrag ili destrukirati. Posljedično tome, pojedina su transmedijska iskustva vrlo prolazna, dok su neka veoma dugotrajna. Jedan od načina da se objasni ta dimenzija je da zamislimo da je publika putnik u vlaku iz Londona za Manchester (slika 2).



Slika 2: Dimenzija vremena u participativnom pripovijedanju (Pratten 2015)

S linearnim pripovijedanjem putnik se ne kreće po vagonima, on je vezan za sjedalo i doživjet će putovanje na isti način kao i svi ostali. Uz participativno pripovijedanje, primjenom opisanog pristupa otvorenom svijetu, putnik može slobodno lutati po vagonima, pri čemu ne može izbaciti vlak iz tračnica – on će uvijek stići u Manchester – ali mu je omogućeno da razgovara s drugim putnicima, da gleda kroz prozor s različitih točaka gledišta i možda razgovara s likovima u vrijeme koje sam odabere (Pratten 2015: 32). Zbog veličine transmedijskih projekata i priča koje iz njih proizlaze stručnjaci u cjelini naglašavaju poteškoće u održivosti transmedijskih projekata tijekom vremena (Bourgeon, Derbaix i dr. 2019: 9).

2.1.6.1.2 Ulazne točke, izbor medija

Transmedijski pripovjedni svemir čak se naziva participativnim svijetom jer „omogućuje članu publike da sudjeluje u svijetu i njegovim događajima te da napravi trajne promjene koje

rezultiraju kanonskim dodacima svijetu” (Wolf 2012: 281). Upravo ta definicija sadržava tri važna elementa koji objašnjavaju što participativne transmedijske svjetove razlikuje od ostalih participativnih praksi: sudjelovanje publike, širenje svijeta i kanonski doprinosi. U participativnom okruženju publici se omogućuje sudjelovanje kroz prepoznatljive i postojeane kanale za sudjelovanje preko različitih medija. To su rute, postupci i platforme koji su dostupni svjetskoj publici kako bi se uključila svojim doprinosom, zbog čega se fiktivni svjetovi koji omogućuju jednostruko sudjelovanje publike ne mogu smatrati participativnima (Blázquez 2023: 9). Kao primjer može poslužiti serija slikovnica za djecu *Prljek i Mrljek* koja je pozvala publiku da izradi lutke prema likovima iz knjiga, no s obzirom na to da je to bio prvi takav angažman publike i vremenski ograničen, ne može ih se smatrati participativnim fiktivnim svijetom.

Kako bi publika pristupila transmedijskom sadržaju, cilj je digitalnih platformi i sučelja koja se koriste stvoriti iskustvo za korisnike koje je utoliko bogatije ukoliko se koristi veći broj platformi. S obzirom na multimodalnu prirodu transmedijskog pripovijedanja, postoji više putova konzumacije kojima korisnici medija mogu ići kako bi pristupili transmedijskom sadržaju. Transmedijski model stoga nudi ulazne točke koje su dostupne različitim korisnicima medija, a preko njih se sav sadržaj može recipirati neovisno jedan o drugome (eng. *entry points*), što kreatori sadržaja nazivaju i „zečjim rupama” jer korisnici uskaču u djelo i nastavljaju pratiti priču ili se tek upoznaju s njom. Kako bi se priča razvila, kreatori moraju promisliti o različitim ulaznim točkama da dostignu čim veći broj publike ili da zainteresiraju maksimalan broj korisnika za pojedini narativ. Cilj je transmedijskog pripovijedanja osigurati sudjelovanje publike preko digitalnih uređaja koji postaju transmedijski kada gledateljima, korisnicima ili slušateljima omogućuju da se kreću po istom svemiru priče jer jednom kada su oni uronjeni u srce narativa, njihovo iskustvo postaje participativno i sveobuhvatno (Bourgeon, Derbaix i dr. 2019).

Örnebring (2007: 448) predlaže model ulazne točke koji zagovara tekstualan dizajn nad voljnim angažmanom. On tvrdi da je transmedijsko pripovijedanje izgrađeno oko koncepta *ur-teksta* – središnjeg teksta ili modusa priče oko kojeg se grade drugi tekstovi; u umreženoj perspektivi ono je središnji čvor. Ova ideja pretpostavlja da transmedijsko pripovijedanje „vodi” korisnika medija kroz narativ prema hijerarhiji značenja, što sugerira da je dizajnu teksta svojstvena zamišljena izvedba korisnika. Djelomično se to tumačenje oslanja na Jenkinsa koji predlaže da bi

se dobar transmedijski narativ trebao sastojati od višestrukih povezanih načina priče koji postoje kao dio sveobuhvatne priče, ali koji se ipak mogu konzumirati izolirano. Promatra li se tako, članovi publike osnaženi su svojim izborima jer im to omogućuje da konzumiraju priču kroz ulaznu točku po vlastitom izboru. Nadalje, potrošačima je omogućeno da ignoriraju transmedijsku strukturu ako se radije bave samo izoliranim modalitetom priče, tj. mogu odlučiti da ne prate priču nakon svog početnog kontakta s određenim dijelom priče. Shodno tome, publika samo treba slijediti priču onoliko duboko koliko želi, a omogućeno joj je da konstruira svoj pogled na svijet priče na temelju medija koji preferira ili s kojim joj je ugodnije surađivati. Posljedično tome, kako se transmedijska naracija širi tijekom vremena, medijski korisnici koji se u prošlosti možda nisu bavili njome mogu joj pristupiti kroz narativnu točku ponuđenu kao alternativni dio priče (Beddows 2012).

2.1.6.2 Transmedijsko iskustvo

2.1.6.2.1 Uranjanje (imerzivnost), prisvajanje (aproprijacija) i narativna transportacija

Za razliku od tradicionalnog pripovijedanja ograničenog na jedan medij, transmedijska iskustva koja se odvijaju se kroz različite kanale doprinose različitim perspektivama i dimenzijama cjelokupne priče, što rezultira sveobuhvatnijim i ekspanzivnijim svijetom koji poziva publiku da istražuje i bavi se sadržajem na dubljoj razini. Već je u prethodnim poglavljima spomenuta ekonomska priroda transmedije u kojoj kreatori transmedijskih sadržaja i velike medijske kuće kroz franšize žele doprijeti do velikog broja publike, zainteresirati je i strategijama narativnih ekstenzija privući da sudjeluje u određenom transmedijskom proizvodu. Uz tehnološki i kreativni aspekt, transmedijska djela uključuju narativan prijenos koji zadire u psihološki aspekt pripovijedanja, fokusirajući se na sposobnost narativa da pojedince mentalno i emocionalno prenesu u fiktivne svjetove s kojima se susreću. Transmedijska naracija promiče individualno prisvajanje iskustva te se shvaća i kao mentalni i fizički mehanizam koji karakterizira prisvajanje objekata ili prostora (imaginarnog ili stvarnog) koje prisvajaju pojedinci ili skupine (Carù i Cova 2006) te uključuje procese kroz koje publika postaje toliko zaokupljena pričom da gubi svijest o svojem okruženju i postaje emocionalno uključena u likove i radnju. Taj je fenomen ključan za uspjeh transmedijskih iskustava jer pojačava povezanost publike s narativom u raznim medijima,

potičući osjećaj uključenosti i predanosti. Upravo sposobnost pojačavanja i širenja iskustva snaga je transmedijskog pripovijedanja čiji se učinak oslanja na aktiviranje pojedinačnih elemenata (likova, pripovjednog svemira, vremena i medija) koji zajedno stvaraju osjećaj uronjenosti koji definira iskustvo publike (Rutledge 2018).

Proučavajući transmedijsko iskustvo u kontekstu recepcije kulturnih djela i komunikacije kulturnih ustanova s publikom, Bourgeon i sur. (2019) ističu narativnu transportaciju (eng. *narrative transportation*) kao proces koji budi empatiju pojedinca prema zapletu i likovima priče tako što pobuđuje njihovu maštu i dovodi ga do gubitka osjećaja stvarnosti. Imerzivnost, tj. uranjanje pojedinca u narativ, primarno je iskustveni odgovor (trenutačan ili postupan) na estetske i višeosjetilne podražaje (van Laer, de Ruyter i dr. 2014), dok se narativna transportacija više oslanja na samo pripovijedanje, uključujući različite elemente (temu, zaplet i likove) koji nisu nužno prisutni u uranjanju. Transmedijski narativi idealne su forme za proces narativne transportacije kod publike jer stupanj narativne transportacije ovisi o sklonosti pojedinca prema usvajanju tehnologije, tehničkim karakteristikama vezanima uz sadržaj i ergonomiju te duljini vremena koju korisnik provede koristeći transmedijski uređaj. Kontekst transmedijske naracije iznimno je podložan izučavanju narativne transportacije zbog nekoliko čimbenika: prisvajanja (aproprijacije) kao poluge za uranjanje u narativ, interaktivnosti koja omogućuje uranjanje u narativ i narativne transportacije kao okidača angažmana publike.

Analiza koju su proveli Bourgeon i sur. (2019) naglašava utjecaj narativne transportacije na proživljeno iskustvo pojedinačnih transmedijskih korisnika. Njihovi rezultati ukazuju na istaknute dimenzije narativnog prijenosa koji od pojedinca ponajprije zahtijeva da prisvoji transmedijski narativ istražujući ga, tražeći informacije i komunicirajući s likovima i drugim korisnicima. Tijekom toga prisvajanje (aproprijacija) je proces kojem pojedinci aktivno nastoje pobjeći od svoje svakodnevice i uroniti u različite priče u kojima mogu eksperimentirati s drugim sobom i družiti se s likovima u priči kao „s pravim prijateljima” (Batat i Wohlfeil 2009). Posljedično, prilikom prisvajanja transmedijskog sadržaja korisnici favoriziraju narativnu transportaciju koja im zatim omogućuje djelovanje i interakciju s fiktivnim svemirom. Stoga apropijacija nije stanje nego proces koji se mijenja tijekom vremena, a narativni prijenos, koji odgovara određenom obliku uranjanja, promiče ulazak u narativni univerzum i potiče maštu pojedinaca. Korisnici tada osjećaju empatiju prema likovima, što ih motivira za daljnje

istraživanje i izaziva njihovu uključenost u subjekt pripovijedanja te se nerijetko narativna transportacija može manifestirati i fiziološkim reakcijama, što rezultira izazivanjem osjetilne dimenzije proživljenog transmedijskog iskustva koja rezultira gubitkom osjećaja za stvarnost. Taj proces izaziva promjenu kod pojedinaca jer zadovoljstvo, stimulacija ili pozitivno poistovjećivanje s likovima nadilaze razine spoznaje i recepcije s obzirom na to da takav narativni prijenos podrazumijeva i određeno suosjećanje s likovima priče i aktiviranje mašte pojedinaca (Appel i Richter 2010). Transmedijskim proširenjima pripovjednog svemira, koja uključuju smišljanje novih perifernih i paralelnih priča kao i digitalnu platformu na kojoj primatelj može pristupati sadržaju i pohranjivati ga, stvara se prilika za poseban oblik uranjanja koje se oslanja se na sudjelovanje pojedinca u narativu i promiče njegov angažman u odnosu na predmet pripovijedanja (Scolari 2009). Stoga transmedijska logika predlaže uranjanje i prijenos korisnika u fiktivni svemir preko različitih medija, zapleta i likova, dok je prisvajanje pripovjednog svemira pojačano kroz interaktivnost i prilike za suradnju.

2.1.6.2.2 Interaktivnost

U naratologiji, pojava interaktivnog pripovijedanja u transmedijskoj paradigmi označava ključnu promjenu paradigme u angažmanu publike i konstrukciji naracije. Djelujući izvan ograničenja tradicionalnog linearnog pripovijedanja, interaktivni narativi neprimjetno se odvijaju na različitim medijskim platformama, potičući sudionike da aktivno sudjeluju i utječu na priču koja se razvija. „Interaktivni narativ oblik je digitalnog interaktivnog iskustva u kojem korisnici svojim radnjama stvaraju ili utječu na razvoj priče. Cilj interaktivnog narativnog sustava je uroniti korisnika u virtualni svijet tako da on ili ona vjeruje da je sastavni dio priče koja se odvija te da svojim postupcima može značajno promijeniti smjer i/ili ishod priče” (Riedl i Bulitko 2013: 1). Ovaj inovativan pristup remeti konvencionalne narativne strukture, omogućujući pojedincima da oblikuju svoja jedinstvena iskustva donošenjem posljedičnih izbora koji zamršeno utječu na napredovanje pripovijesti. S tehnološkim napretkom spoj interaktivnosti i transmedijskog pripovijedanja stvara složenu međuigru međusobno povezanih narativa, dajući publici neusporedivu razinu autonomije i uključenosti u koautorstvo zamršenih, višedimenzionalnih narativnih svemira.

Interaktivni narativ publici nudi unaprijed određenu razinu djelovanja ili izbora priče, dopuštajući joj da utječe na radnju. Interaktivno je iskustvo „u velikoj mjeri ovisno o kontekstu”

i uključuje neki oblik sučelja kao što je unos teksta, ručni upravljač ili uređaj za otkrivanje gesta (Laurel 1991: 21). Svaka interakcija rezultira različitim razinama utjecaja na priču, ovisno o narativnom dizajnu, što je izazov za kreatore interaktivnih narativa jer moraju ponuditi povećanu djelatnost publike bez žrtvovanja emocije i atmosfere priče (McErlean 2018: 3). U transmedijskom kontekstu interaktivnost ima važnu ulogu pri prisvajanju narativnog subjekta jer pridonosi narativnoj transportaciji tako što poziva primatelje da budu aktivniji, da implementiraju prisvajajuće prakse, da se posvete narativu (Bourgeon-Renault 2014) te na taj promiče individualno sudjelovanje u transmedijskom uratku. Korisnici percipiraju narativ kao interaktivan ako uzima u obzir njihove radnje u stvarnom vremenu (ulazak, odabir informacija, istraživanje), brzo daje odgovore i omogućuje im komunikaciju s narativom ili drugim korisnicima. Kada je prilagođena, interaktivnost olakšava obradu informacija i pojačava osjećaj društvene povezanosti s drugima (Y. Liu i Shrum 2009). Iskustvo ovisi o obliku interakcije koju pojedinci žele održati s transmedijskim sadržajem, stoga Ryan (2017) razlikuje prolaznu interaktivnost; vanjsku (između dokumenata) ili unutarnju (unutar dokumenata) i trajnu interaktivnost (proizvodnju tragova). Vanjska prolazna interaktivnost odnosi se na izbor ostavljen pojedincima među različitim sadržajima i platformama, dok se unutarnja prolazna interaktivnost odnosi na radnje korisnika i izbor sudjelovanja unutar određenog dokumenta. Na kraju, trajna interaktivnost podrazumijeva da izbori korisnika ostavljaju trajne vidljive tragove u pripovjednom svemiru (u obliku objavljenih komentara ili pisanja fanovske proze).

U upravljanju zamršenom simbiozom između pripovjedača i sudionika interaktivni narativi unutar transmedijskog konteksta redefinišu temeljna načela narativne teorije, potičući neviđenu sinergiju između kreatora i potrošača. Stvaranje interaktivnih narativa natjeralo je producente i renomirane medijske kuće da uvedu promjene u kreiranje, produkciju i distribuciju audiovizualnih sadržaja, čime dolazi do kreiranja novih proizvoda koji kombiniraju modalitete poput virtualne stvarnosti, igrifikacije sadržaja, transmedije, interaktivnih serija, interaktivnih dokumentaraca, *web*-serija, gdje se ulaže u interaktivnost kojoj je cilj održati vjernost publike (Tur-Viñes 2015; Vázquez-Herrero, González-Neira i Quintas-Froufe 2019).

2.1.6.2.3 Angažman korisnika

U suvremenom krajoliku narativne komunikacije transmedijsko pripovijedanje pojavilo se kao dinamična strategija koja nadilazi granice tradicionalnih medija nudeći publici multiplatformska iskustva i angažirajući je na različitim razinama unutar fiktivnog svemira. Koncept transmedije, kako ga je artikulirao Hoguet (2015), ne obuhvaća samo strategiju širenja, već i mehanizam za angažman korisnika (eng. *audience engagement*), posebno naglašavajući emocionalni utjecaj transmedijskih uređaja na publiku. Njegova analiza naglašava ključnu ulogu angažmana u uspjehu transmedijskih narativa i ispituje čimbenike koji utječu na uključenost publike, različite oblike sudjelovanja i jedinstvene zahtjeve koji se postavljaju pred publiku u konzumiranju transmedijskih tekstova. Definicija angažmana publike povezuje se s medijem i emocijama koje on izaziva „[mi] se bavimo pričom na ekranu kada dopustimo da budemo uronjeni u nju, da odgovorimo likovima, i osjetimo emocije koje priča na ekranu izaziva” (Plantinga 2018: 107). Transmedijski uradci, kako je razjasnio Balusseau (2015), osmišljeni su kako bi publici pružili višeplatformska iskustva, nudeći brojne prilike za angažman u zajedničkom fiktivnom svemiru. Postizanjem određenog stupnja angažmana i interakcije s publikom poboljšava se i sam sadržaj priče. Hoguet (2015) definira transmediju kao strategiju širenja i angažmana korisnika te naglašava emocionalnu moć koju neki transmedijski uređaji mogu imati nad svojom publikom. Zbog toga angažman, promatra li se iz perspektive industrije zabave, uključuje potrošačevu pozitivnu procjenu sadržaja te se medijski proizvodi povezuju s umovima publike: što je veza jača, to je identifikacija bliža (Mayer 2011). U istraživanju informacijskog ponašanja prakse se često određuju na temelju motivacije i potreba, dok se angažman kao teorijski koncept rjeđe razmatrao u takvim studijama, obično kao poželjan ishod korisničkog iskustva. O angažmanu se govori kao o učinku aktivnosti, a ne kao o poticaju za djelovanje. Upravo je taj aspekt angažmana bio zanemaren jer sveobuhvatan angažman u svijetu priče motivira obožavatelje da se povežu i djeluju na forumima (Forcier 2017: 98).

Razina angažmana kod publike, međutim, ovisi o različitim čimbenicima, uključujući predmet pripovijedanja, kulturni žanr i korištena specifična transmedijska sredstva pripovijedanja. Laplante & Downie (2011) definiraju angažman kao kvalitetu koju karakteriziraju izazov, estetska i osjetilna privlačnost, povratna informacija, svijest, motivacija, interes i afekt. Ti elementi zajednički pridonose umerzivanom iskustvu publike i njezinoj naknadnoj povezanosti s narativnim tkivom. Busselle i Bilandžić (2009) definiraju narativni angažman kao sposobnost

publike da shvati, usredotoči se i emocionalno uloži u priču, stvarajući osjećaj prisutnosti unutar narativa. Medijska industrija uzima angažman korisnika kao svoju polazišnu točku za propitivanje pojave tog pojma kao ključnog pokazatelja uspjeha. Napoli (2010, str. 90–91), na primjer, pristupa razumijevanju angažmana kroz načine na koje su medijske industrije integrirale ideje angažmana u procese mjerenja publike. On pozicionira angažman na određenu točku unutar doživljaja sadržaja zaslona, prethodi mu svijest, interes i izloženost, pa se događa samo određeno vrijeme nakon što se sadržaj prvi put iskusi. Za njega angažman sadržava šest komponenti: pažljivost, lojalnost, uvažavanje, emocije, prisjećanje i stav, zbog čega angažman dovodi do promjene u ponašanju, gdje pojedinac radi nešto izvan samog sadržaja, kao što je, na primjer, kupnja reklamirane robe široke potrošnje. Na sličan način angažman se promatra u okviru šireg ekonomskog konteksta filmske industrije gdje „modeli temeljeni na angažmanu vide publiku kao kolektiv aktivnih agenata čiji rad može generirati alternativne oblike tržišne vrijednosti” (Jenkins, Ford i Green 2013: 117). Oni nastavljaju, slično kao i Napoli, istraživati pitanja o tome kako industrija može uhvatiti i „unovčiti” angažman. Pri oba ova modela angažman se promatra kao nešto s pomoću čega se razumije ponašanje publike izvan direktnog dodira sa samim medijskim sadržajem poput gledanja filmova ili igranja videoigara.

Dok transmedijsko pripovijedanje nastoji privući različita tržišta, postizanje uspjeha u privlačenju i zadržavanju jedinstvene publike za transmedijsku potrošnju ostaje izazov. Askwith (2007) tvrdi da angažman, koji se definira kao dubina i priroda ulaganja pojedinca u medijski objekt, postaje ključan u ovom kontekstu. Oglašivači su, prepoznajući ograničenja tradicionalnih metrika gledatelja, preusmjerili fokus na povećanje razine angažmana kako bi osigurali učinkovitu komunikaciju s publikom. Znanstvenici, uključujući Askwitha (2007) te Russella i Puta (1999), nude različite modele i pokazatelje za razumijevanje višestruke prirode angažmana, uključujući potrošnju, sudjelovanje, identifikaciju, motivaciju i povezanost. Askwith definira angažman kao „ukupan zbroj gledateljevih ponašanja, stavova i želja u odnosu na [medijski] objekt”. Nadalje, identificira četiri komponente angažmana: potrošnju, sudjelovanje, identifikaciju i motivaciju (Askwith 2007: 49). Drugi modeli angažmana istražuju načine definiranja onoga što publika radi ili osjeća u vezi sa sadržajem. Sličan pristup koristi Emma Beddows u svojem razmatranju angažmana u transmedijskom pripovijedanju. Ona tvrdi da „angažman izražava više od jednog ponašanja ili radnje te ga umjesto toga, treba shvatiti kao izraz odnosa prema medijskom sadržaju koji se može okarakterizirati višestrukim ponašanjima i

stavovima” (Beddows 2012: 73). Takav biheviorealan pristup angažmanu ona prikazuje kroz pet pokazatelja angažmana: „lojalnost, pažljiva konzumacija, medijska pismenost, sudjelovanje i izvantekstualne aktivnosti” (Beddows 2012: 76). U oba ova modela angažman je usredotočen na ono što publika radi i kako reagira na sadržaj ekrana.

Hoguet (2015) naglašava različite oblike sudjelovanja koji su sastavni dio interaktivnog pristupa transmedijskom pripovijedanju, što ovisi o obliku interakcije koju pojedinci žele održati s transmedijskim uređajem za pripovijedanje. Posljedično, dublje gledano, korisnici mogu biti samo potrošači iskustva; također mogu postati komentatori (pojedinci prilažu svoju sliku), propisivači (pojedinci preporučuju pristup transmedijskog pripovijedanja), suradnici (pojedinci sudjeluju u kreativnom činu) ili evanđelisti (dijele, propisuju, stvaraju itd.). Uključivanje u iskustvo konzumacije transmedija može poprimiti mnoge oblike (osjećaj obveze, spremnost na pomoć, osjećaj pripadnosti), što ovisi o osobnim preferencijama i željenim razinama angažmana korisnika (Santini 2017). Brojni znanstvenici nastoje razlikovati različite razine angažmana, stoga spajaju niz različitih modela angažmana i postavljaju ih u okvir hijerarhije od niskog do visokog angažmana. Hill se zalaže za spektar angažmana „koji uključuje afektivne, emocionalne i kritičke načine, prebacivanje između pozitivnog i negativnog angažmana, do neangažiranja” (Hill 2019: 61–62). Ona dalje razrađuje ovaj spektar kao da ima „tri emocionalne note, pozitivnu – volim to – negativnu – volim to mrziti – i neangažiranost – gotovo je” (Beddows 2012: 76; Hill 2019: 63). Za pojedine kreatore transmedije ona se naročito odnosi na publiku koja je već osvojena pripovjednim svemirom i aktivna. To odražava ono što ističe Ryan (2017); naime, publika transmedijskog pripovijedanja može njegovati strast četiriju profila: detektiva, enciklopedista, kolekcionara i odanog obožavatelja. Stručnjacima se stoga čini da je transmedija posebno prilagođena publici koja je već osvojena, ali se može promatrati i kao način da se potencijalni potrošači potaknu na sudjelovanje i angažman u kulturno iskustvo.

Zaključno, angažman publike u transmedijskom kontekstu pokazao se kao višestruk i dinamičan fenomen koji igra ključnu ulogu u uspjehu narativne komunikacije. Stoga on nije konstruiran kao binaran, što bi impliciralo da je netko ili potpuno angažiran ili uopće nije angažiran. Umjesto toga, angažman sa sadržajem zaslona fluidan je i promjenjiv, uvijek značajan, ali obuhvaća različita specifična iskustva (Evans 2019: 6). Sposobnost transmedijskog pripovijedanja da pruži impresivna iskustva, potakne različite oblike sudjelovanja i izazove emocionalne reakcije

naglašava njegov potencijal kao transformativne strategije. Kako se istraživanje transmedijskog pripovijedanja nastavlja razvijati, valja nastaviti istraživati složenost angažmana publike, što će pružiti vrijedne uvide u zamršeni odnos između kreatora i potrošača unutar dinamičnog narativnog krajolika.

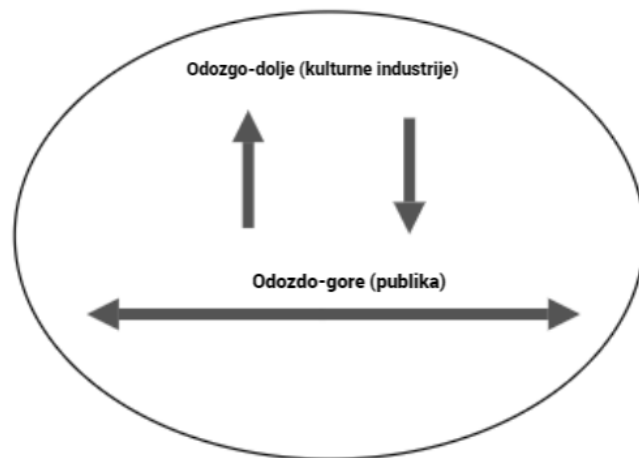
2.1.6.3 Transmedijska publika

2.1.6.3.1 Fanovi, zajednice fanova, fanovska proza

U području informacijsko-komunikacijskih znanosti znanstveni diskurs o kulturi fanova i njihovim transformativnim praksama, kao što je fanovska proza (eng. *fan fiction*), bio je pod velikim utjecajem pionirskog rada Henryja Jenkinsa koji je postavio temelje za razumijevanje zamršene dinamike između kreatora i potrošača u kontekstu popularnih medija. Njegovo istraživanje zajednica fanova ne samo da daje vrijedan uvid u participativnu prirodu suvremene medijske potrošnje, već također naglašava promjenjive paradigme u angažmanu publike i medijske potrošnje. Ova disertacija nastoji raščlaniti Jenkinsove temeljne ideje o fanovima i fanovskoj prozi ispitujući odnos kreatora medijskog sadržaja i angažmana korisnika tog sadržaja kao i transformativni potencijal ugrađen u participativne medijske prakse.

Jenkins (2007) smatra da transmedijski tekstovi sadržavaju **enciklopedijske ambicije** koje često rezultiraju onim što se može smatrati prazninama u odvijanju priče; to jest, „uvode potencijalne zaplete koji se ne mogu u potpunosti ispričati ili dodatne detalje koji nagovještavaju više nego što se može otkriti“. Kao rezultat toga, čitatelji imaju snažan poticaj da nastave razrađivati te elemente priče dok se one u potpunosti ne razviju. Upravo je to način na koji se kreira i nastaje fanovska proza jer se može promatrati kao širenje medijskih franšiza u nove smjerove koji odražavaju želju čitatelja da „popune praznine“ koje su otkrili u komercijalno proizvedenom materijalu (ibid.). Fanovskoj prozi može se pristupiti na dva načina, ponajprije iz službene perspektive proširivanja transmedijskih franšiza u kojima su transmedijske ekstenzije paralelne kreacije ili tvorevine koje slijede originalnu priču, a prezentiraju se na različite načine te postaju druge ulazne točke u fikciju kada izađe službeni nastavak franšize (Jenkins 2006b). Na primjer, videoigra može biti transmedijski nastavak filma ili roman može biti nastavak televizijske serije kako bi se dostigao opsežniji broj publike ili pak da obožavatelji, koji su predani fikciji, konzumiraju više proizvoda povezanih s njom. Paralelno s time, obožavatelji također stvaraju

transmedijska proširenja jer oni prisvajaju omiljenu fikciju i videoigre te im pristupaju na različite načine kroz kritički, razigrani, kreativni i umjetnički rad, a nastala upravo na taj način, fanovska je proza neslužbeno transmedijsko proširenje (Lugo Rodríguez 2016: 56). Fanovska proza jest sadržaj koji generiraju obožavatelji (eng. *user generated content*) i najčešće nastaje kroz njihovu suradnju (Scolari 2014), čime se potkrepljuje Jenkinsova ideja o „kulturi sudjelovanja” (1992) koju povezuje ne samo s kulturnom produkcijom već i s društvenom interakcijom koja se događa u zajednicama obožavatelja (Jenkins, Ford i Green 2013).



Slika 3: Podrijetlo sadržaja u transmedijskom pripovijedanju *prev. a.* (Scolari 2009)

Sadržaj koji generiraju korisnici doprinosi širenju svijeta priče, stoga se dvije spomenute perspektive transmedijskih ekstenzija klasificiraju prema podrijetlu sadržaja nastalih u transmedijskom pripovijedanju (Scolari 2009): sadržaji odozgo prema dolje (*top-down*) i odozdo prema gore (*bottom-up*) (slika 3). Sadržaj odozgo prema dolje službeni su stripovi, knjige, videoigre ili bilo koji drugi proizvod koji su izradile kulturne industrije ili vlasnici intelektualnog vlasništva za potrošnju korisnika ili publike. Nasuprot tome, sadržaj odozdo prema gore jest sadržaj koji su generirali korisnici u obliku fanovske proze. Potonji povremeno može slijediti suprotan put i postati profitabilan proizvod od vrha prema dolje unatoč tome što je započeo kao rad obožavatelja. Postoji i treći tok sadržaja koji je okarakteriziran kao sadržaj od dna do dna, odnosno, to su djela koja su izradili obožavatelji za obožavatelje inspirirana postojećim fanovskim sadržajem, čime se proširuje narativ proizvoda koji su izradili obožavatelji umjesto službenog sadržaja (Guerrero-Pico 2016: 74).

Obožavatelj (eng. *fan*) se definira kao osoba koja razvija afektivnu i emocionalnu vezu prema objektu ili medijskom tekstu kojim je oduševljen i kroz koji osmišljava sebe i predstavlja se drugima. Ova se implikacija prevodi u intenzivnu konzumaciju tog teksta koja može biti popraćena drugim aktivnostima kao što je proizvodnja izvedenih tekstova, gdje *fan* proširuje originalni izvor (Guerrero-Pico 2016: 69). Opća se publika smatra gledateljima koji ne idu dalje od pukog čina konzumacije, dok su obožavatelji „potrošači koji također proizvode, čitatelji koji također pišu, gledatelji koji također sudjeluju” (Jenkins 1992: 208). Produktivnost fanova na mrežnim forumima kao i tekstualna produktivnost često se koriste za razlikovanje obožavatelja od opće publike (Sandvoss 2005). Promatramo li djela poput Harryja Pottera ili Različite, mogu se razlikovati obožavatelji koji samo recipiraju djelo preko knjige, filma, serija ili videoigara od onih „pravih” obožavatelja koji će biti motivirani sami proizvesti neki oblik fanovske proze. Izučavajući obožavatelje u okviru različitih oblika fanovske proze i njezina sadržaja, Guerrero (2014: 261–262) je razradio popis modela sudjelovanja neproaktivnih obožavatelja s njihovim odgovarajućim korisničkim ulogama:

- opservacijski model – uloga vrebača: iako ne ostavljaju verbalne tragove na *web*-stranici, prisutnost tih tihih korisnika jednostavno utječe na razvoj *weba* (tj. najčitaniji sadržaj ili praznine između pregledanih stranica i poruka na forumu)
- diskurzivni/argumentativni model – uloga brbljača: korisnik koji daje svoje mišljenje u prostorima koje *web*-stranica nudi za komentare na novinske članke ili teme na forumu
- kreativni/informativni model – uloga kreatora: za razliku od uloge brbljača, ovaj korisnik pridonosi sadržajima koji proširuju ili sažimaju narativ ili pomažu novim korisnicima da mu pristupe
- zaigran model – uloga igrača: korisnik koji integrira prethodne modele sudjelovanja kroz razigrane aplikacije i sadržaje.

Fanovi se smatraju naprednom kritičnom masom u kojoj se subverzivna i otporna značenja oblikuju kroz strastvenu konzumaciju proizvoda masovnih medija i oni aktivno sudjeluju u zajednicama u procesu koji vodi izgradnji kombiniranog društvenog identiteta (Tulloch i Jenkins 1995). One ostvaruju osjećaj pripadnosti na temelju grupnog identiteta te na taj način stvaraju

zajednice fanova s obzirom na to da korisnici na mreži odlučuju kojoj će se zajednici pridružiti prema svojim preferencijama, što umanjuje ili poništava razlike u dobi, spolu, lokaciji, jeziku, društvenom ili kulturnom položaju itd. Prema područjima afiniteta fanovi (Gee, Hayes i Hayes 2011) generiraju sadržaj na internetu, gdje se ujedanjuju. U tom smislu, oni razvijaju narative temeljene na transmediji, što znači da je narativ koji generiraju raspršen kroz različite medije.

Proučavanje obožavatelja (fanova) područje je koje je važno zbog utvrđivanja svakodnevnog informacijskog ponašanja suvremenog postdigitalnog društva (Forcier 2017: 93). Štoviše, kako se *fandom* – „redovita, emocionalno uključena konzumacija popularne pripovijesti ili teksta” (Sandvoss 2007: 22) – udaljava od supkulturnih rubova, on postaje dio glavnih tokova kulture. Kao takvi, suvremeni obožavatelji predstavljaju novi model potrošača kao nekoga tko nesvjesno premješta informacije između hiperposredovanih, posredovanih i neposredovanih načina iskustva kroz svoj emocionalni narativni angažman. Razumijevanje načina na koji se ova aktivnost odvija veoma je važno za znanstvenike, ali i obrazovne stručnjake jer proučavanje fanova ne otkriva samo trendove u kulturnoj potrošnji, već pokazuje nove strategije za pregovaranje o sve širim mrežama informacija u fizičkim i digitalnim područjima relevantne za poticanje pismenosti i angažmana u zajednicama (Forcier 2017: 93).

2.1.6.3.2 Vrste fanovske proze

Fanovska proza dinamična je i raznovrsna književna manifestacija koja služi kao zadivljujuće sjecište kreativnosti, obožavatelja i kulture sudjelovanja. Ukorijenjena u prisvajanju postojećih narativa, fanovska proza utjelovljuje transformativni proces u kojem entuzijasti oživljavaju, modificiraju ili proširuju utvrđene priče. Ova praksa, koju karakteriziraju različiti oblici i platforme, odraz je kreativnih, rekreacijskih i formativnih djelovanja korisnika (García Roca 2016). Složenost fanovske proze proizlazi iz njezina spajanja različitih platformi, žanrova, oblika i stupnjeva angažmana korisnika. Njezine manifestacije uključuju pisane priče, pjesme, crteže, filmove, animacije i još mnogo toga, stoga ona nadilazi konvencionalne definicije autorstva i čitateljstva potičući suradnju i interakciju među korisnicima u zajedničkim prostorima afiniteta. Hibridne figure pojavljuju se u okviru tih prostora gdje čitatelji postaju suradnici, nudeći samim autorima vrijedne uvide, revizije i prijedloge (García-Roca i Amo 2019: 243). U području kreativnih praksi fanovska se proza razvija u svakojakim oblicima koji pridonose živoj strukturi

kulture obožavatelja, no uz kreativne prakse, *fanfiction* obuhvaća informativne prakse koje služe kao vrijedan doprinos zajednicama obožavatelja. Stoga će ovaj dio istraživanja objasniti oblike fanovske proze i suradničku prirodu zajednica obožavatelja kao i transformativni učinak koji one imaju na korisnike.

Fanovska proza književna je manifestacija u kojoj fanovi prisvajaju tekstove i igraju se s njima: proširuju ih, mijenjaju ili popunjavaju praznine u priči. Ova praksa posebno je važna zbog kreativnih, rekreativnih i formativnih implikacija za korisnike. Mogli bismo je definirati kao priče koje su stvorili obožavatelji ili sljedbenici na temelju svojih interesa ili strasti: u književnosti, kinu, televiziji, videoigrama itd. (García Roca 2016). Teško je precizno definirati fanovsku prozu i njezino okruženje s obzirom na to da kombinira različite platforme, žanrove, forme i stupnjeve dok prostor zajedničkog afiniteta korisnicima olakšava i potiče ih na suradnju i interakciju, pri čemu uključuju i hibridne figure. Pritom korisnici često i slobodno surađuju s piscima koji im pomažu u određenim aspektima: nude reviziju gramatike, ortografije, pravopisa ili koherentnosti pripovijedanja, ali i daju prijedloge o razvoju priče (García-Roca i Amo 2019: 243).

U istraživanju fanovske proze u transmedijskim pričama uz seriju *Fringe* Guerrero-Pico (2016) sadržaj koji su kreirali obožavatelji promatra kao „tekstualne, grafičke ili audiovizualne manifestacije koje su napravili obožavatelji određenog proizvoda masovne kulture na temelju kanona” (Guerrero 2014: 250). Nakon istraživanja tog koncepta klasificira fanovsku fikciju u dva osnovna oblika izražavanja: kreativnu, s primarno rekreativnom ili razigranom svrhom, i informativnu, čija je svrha, prije svega, informativna. U tim dvjema kategorijama razlikuju se dvije vrste praksi: one koje su se pojavile prije procesa digitalizacije i one nastale nakon procesa digitalizacije, pri čemu se osamdesete godine 20. stoljeća uzimaju kao kronološka referentna točka razvoja tog procesa.

Kreativne prakse fanovske proze prije digitalizacije (Guerrero-Pico 2016: 78):

- *fan fiction*: pisane priče
- *fan vid*: glazbeni videozapisi koje su uredili obožavatelji koristeći izvornu snimku i već postojeću pjesmu kao i kratki videozapisi sa snimkama koje su izradili obožavatelji
- *fan film*: filmovi i kratki filmovi koje su snimili obožavatelji montiranjem izvorne snimke ili snimanjem novog materijala
- *fan art*: crteži, slike, grafika i različite rukotvorine
- *fancomic*: stripovi i grafički romani
- *filk*: glazba obožavatelja inspirirana znanstvenom fantastikom
- *audiofic*: kolaž zvukova i dijaloga preuzetih iz izvornog izvora kako bi se ispričala nova priča
- *cosplay*: aktivnost u kojoj obožavatelji nose kostime likova ili priča iz masovne kulture i glume ih.

Kreativne prakse fanovske proze nakon digitalizacije:

a) povezane s videoigrama:

- *MOD*: proširenje za videoigru koje su napravili fanovi
- *machinima*: videozapisi ili filmovi napravljeni manipuliranjem pokretača igara
- *glitch b.*

b) prakse povezane s Webom 2.0.:

- blogovi likova i društveni profili: *online* igre s ulogama
- *podfic*: snimka fanovske proze koju čita jedan fan ili više njih.

Informativne prakse fanovske proze prije digitalizacije:

- rekapitulacije (*recaps*): tekstualni, grafički ili audiovizualni sažeci i videorekapitulacije
- *fanzines*: časopisi koje su izradili obožavatelji
- *subbing*: prevođenje i izrada titlova.

Informativne prakse fanovske proze nakon procesa digitalizacije:

- *wikis*: suradničke enciklopedije
- transmedijske narativne strategije primijenjene na radove obožavatelja.

2.1.6.3.3 Kanon i fandom

Posljednjih godina pojava zajednica obožavatelja postala je važan kulturni fenomen pružajući jedinstven prostor za povezivanje pojedinaca preko zajedničkih interesa i emocionalnih veza s izmišljenim svemirima, koji se nazivaju „kanonima”. Lugo (2016: 61) te zajednice definira kao interpretativne zajednice u kojima članovi sudjeluju u reinterpretaciji, dijalogu i raspravi o kanonu. Nadalje, one proširuju svoje kreativne napore u područje „fanona” generirajući vlastite varijacije fikcije temeljene i na izvornom tekstu i na fikcijama koje je stvorila zajednica. Kao rezultat toga, među članovima zajednice razvijaju se snažne emocionalne veze i zajednički identitet. Međutim, složenost tih zajednica obožavatelja zahtijeva dinamičnu interakciju na različitim platformama. Jenkins (2006a) to prikladno opisuje kao migracijsko ponašanje, pri čemu korisnici prelaze različite platforme kako bi pristupili cjelokupnom narativu koji slijede. Bit transmedijskog pripovijedanja leži u dvostrukim tokovima sadržaja: kanonskom sadržaju koji se širi na više platformi, često slijedeći hijerarhijski model komunikacije, i aktivnoj ulozi koju imaju sljedbenici kanona u razvoju priče, promociji, komentarima i još mnogo toga (García-Roca i Amo 2019: 243; Scolari 2013: 46).

Sudjelovanje korisnika u transmedijskoj ekspanziji takvo je da nije moguće znati gdje transmedijska priča završava. Na primjer, službena priča o Harryju Potteru – kanonu – završila je. No, mrežama kruže stotine tisuća priča koje su napisali obožavatelji i koje šire svemir Harryja

Pottera preko fandoma, pri čemu znamo gdje transmedijski narativni svijet počinje, ali nikad gdje bi mogao završiti (Scolari 2009). Sadržaji tvoreni „odozgo prema dolje” jednaki su kanonu, službenom narativnom svemiru koji tvore televizijske serije, filmovi ili književna djela kao i sva njihova transmedijska proširenja. Obožavatelj može odlučiti postaviti svoj rad u ovaj kontekst i proširiti ga bez uvođenja bilo kakvih kontradiktornih elemenata u kanonske događaje, postavke ili karakterizacije. Dakle, sadržaji odozdo prema gore mogu biti usklađeni s kanonom, ali još uvijek postoji mnogo više od toga.

Oslanjajući se na kanon, obožavatelj bi također mogao odlučiti stvoriti vlastiti mogući svijet (Eco 1976) mijenjajući scenarij ili alternativni svemir dimenzionalno šireći ili mijenjajući vrijeme, lokacije i likove. Umjesto da uzme kanon kao polazišnu referenciju, obožavatelj bi mogao odabrati transmedijsku verziju drugog obožavatelja i krenuti od nje, definitivno ostavljajući kanon iza sebe. Stoga sve te verzije mogu proizvesti hipertekstualne odnose koji objedinjeni tvore zajednički svemir. Zajednički svemiri sastoje se od sadržaja od dna do dna i predstavljaju najbolji primjer kako se *fanon* razvija. Hellekson & Busse (2006, str. 9) definiraju *fanon* kao „događaje koje je stvorila zajednica obožavatelja u određenom fandomu i koji se sveprisutno ponavljaju kroz tekst obožavatelja. *Fanon* često stvara određene detalje iako kanon to ne podržava u potpunosti”, što potvrđuje da se fanon rađa u transmedijskim proširenjima i širi kroz zajedničke svemire obožavatelja (Guerrero-Pico 2016: 82).

Istraživanje Sanchez Fortun i Garcia Roce (de Amo Sánchez-Fortúnq i García-Roca 2022: 53) zadire u višestrani svijet zajednica obožavatelja i transmedijskog pripovijedanja s ciljem otkrivanja temeljnih struktura i mehanizama koji upravljaju tim interaktivnim prostorima. Identificirali su tri različite vrste teorija obožavatelja: prediktivne, eksplanatorne i alternativne. Prediktivne teorije, kako su ih razjasnili, ukorijenjene su u osobnim tumačenjima koja ovise o subjektivnim argumentima i vezama između teksta i individualnih iskustava korisnika. Eksplanatorne teorije, s druge strane, stoje kao izvorni konstrukti podržani mnoštvom kritičkih i analitičkih argumenata, izvlačeći precizne referencije iz kanona i paratekstualnih elemenata. Konačno, alternativne teorije odlikuju se svojom hipertekstualnom i kreativnom prirodom, često pomičući granice ustaljenog narativa.

Razumijevanje nijansirane prirode teorija fanova i njihove uloge u oblikovanju interpretativnih zajednica pruža vrijedne uvide i nastavnicima i istraživačima. Stoga je implikacija ovog

istraživanja usmjeravanje obrazovnog pristupa prema poticanju kritičkog i kreativnog mišljenja i argumentacijskih procesa u okviru virtualnih okruženja zajednica fanova.

2.1.6.3.4 Prozument

Izrazite osobine generacije mlađih medijskih korisnika oblikuju njihove nedavno usvojene medijske strategije koje karakterizira ne samo snažna digitalna orijentacija, već i to što daju prednost korisničkom iskustvu pri korištenju medija. Adolescenti, inherentno digitalni i interaktivni, sa svojim širokim digitalnim iskustvom zahtijevaju nešto više od jednostavnog gledanja sadržaja, oni vole aktivno sudjelovati kao kreatori poruka i sadržaja koji su nerazdvojni od svojih mobilnih uređaja. Ta, tehnološki vješta, generacija traži transmedijska iskustva koja spajaju različite aspekte njezina svakodnevnog života, uključujući društvene mreže, internet i igrifikaciju, potičući njihovu sposobnost za komunikaciju, dijeljenje i kreiranje sadržaja. Scolari (2014) naglašava ulogu transmedijskih narativa kao održivog odgovora na fragmentaciju publike, usklađujući se sa suvremenim zahtjevima za interaktivnošću i sudjelovanjem među publikom koja neprimjetno prelazi s primanja poruka na njihovo stvaranje. Jenkinsova ranija opažanja (2003) naglašavaju sklonost milenijalaca prema traženju informacija i istraživanju pozadine povezivanjem različitih tekstova u okviru pojedine franšize. Njegov teorijski okvir objasnio je to na primjeru transformativnog djelovanja obožavatelja (fanova) dok aktivno reinterpreteraju, proširuju i ponovno izmišljaju priče u okviru postojećih fiktivnih svemira. Takvom konceptualizacijom obožavatelja kao „prozumenta” brišu se tradicionalne granice između proizvođača i potrošača, čime se dovode u pitanje konvencionalne predodžbe o pasivnom primanju publike.

Konzument tradicionalnih medija transformirao se u „prosumera” (eng. *producer and consumer*) ili participativnog kreatora, što je koncept koji je prvi uveo Toffler (1980), a dalje je artikuliran kao promjena paradigme koja naglašava aktivan angažman, pri čemu pojedinci ne samo da konzumiraju, već i proizvode sadržaj, zahtijevajući skup kompetencija koje su istraživači suvremene medijske pismenosti označili kao „vještine prosudbe”. Ove vještine obuhvaćaju sposobnost uspostavljanja *online* komunikacijskih računala, korištenja softvera za stvaranje digitalnog sadržaja i bavljenja programiranjem (Scolari 2018a). Štoviše, evolucija od potrošača medija do proizvođača nije ograničena na odrasle; od djece i adolescenata očekuje se da

upravljaju kulturom sudjelovanja, gdje pismenost obuhvaća ne samo potrošnju već i kreiranje prilagođenog sadržaja (Weaver 2015). Stoga suvremeno medijsko okruženje, obilježeno paradigmom *prozumenta*, odražava dinamičnu međuigru između aktivnog angažmana publike i proizvodnje personaliziranih sadržaja specifičnih za određeni kontekst.

Napredak informacijske i komunikacijske tehnologije doveo je do velikih promjena u području obrazovanja, predstavljajući izazove s kojima se treba pozabaviti, posebice u odnosu na Y i Z generacije koje su rođene u ovom transformativnom razdoblju. Z generaciju karakterizira snažna želja za slobodom, prilagodbom i integritetom u donošenju odluka zajedno s prirodnom sklonošću istraživanju i ponašanju traženja informacija. Prioritet joj je suradnja, zabava, brzina i inovacija, što odražava njezino odrastanje u okruženju bogatom interaktivnim iskustvima i modernim tehnologijama (Munaro i Pianovski Vieira 2016). Ove se osobine vide među današnjim tinejdžerima u dobi od 12 do 19 godina koji su dio generacije Z, često nazivane *zappingom*. Pokazuju osobine kao što su kritičko razmišljanje, dinamičnost, samostalno učenje i sklonost fleksibilnim, nehijerarhijskim strukturama. Uključujući se u aktivnosti poput igranja videoigara, sporta, interakcije na društvenim mrežama, objava blogova i preuzimanja glazbe istovremeno, tinejdžeri pokazuju vještinu u paralelnom kretanju među više medijskih platformi. Uz visoku razinu tehnološke pismenosti, oni neprimjetno integriraju tehnologiju u različite aspekte svojih života, uključujući obrazovanje i radna okruženja. Posljedično, obrazovne institucije i radna mjesta moraju se prilagoditi ovim evoluirajućim ponašanjima primjenom inovativnih praksi koje iskorištavaju kreativnost i inovacije svojstvene ovoj demografiji (ibid.).

2.2 Transmedijska pismenost

U krajoliku digitalne komunikacije koji se brzo razvija koncept pismenosti doživio je znatnu ekspanziju ne samo u terminološkom određenju od tradicionalne pismenosti do digitalne pismenosti, već i u pogledu vještina koje termini nove medijske pismenosti, a sada i transmedijske pismenosti, uključuju. Razvijajući definicije koncepata pismenost, znanstvenici uočavaju setove novih vještina koje obuhvaćaju interaktivni sadržaj, sposobnosti produkcije sadržaja i socijalne prakse nastale korištenjem interneta. U ovom poglavlju detaljno će se sagledati terminološko određenje pojma transmedijske pismenosti, obuhvatiti termine i definicije koje su mu prethodile, zatim ga objasniti u vezi sa sličnim terminima te će se naglasiti njegove obrazovne implikacije.

Prije samog objašnjenja termina transmedijske pismenosti valja početi od objašnjenja termina i pojmova koji su prethodili njezinu definiranju. Kao takva, ističe se *medijska pismenost* koja je izazvala rasprave u znanstvenim krugovima zbog svoje analogije s pisanim jezikom, što neki smatraju nepreciznom ili čak pogrešnom usporedbom. Znanstvenici, poput Kressa (1997), upozoravaju na metaforičku upotrebu „medijske pismenosti” naglašavajući potrebu održavanja jasnih razlika između pisanog jezika i drugih načina komunikacije. Dodatno, medijski analitičari osporavaju ideju da se razumijevanje vizualne komunikacije oslanja na vladanje kulturnim konvencijama sličnima onima u jeziku (Kress 1997). Kao takav, pojam medijske pismenosti odnosi se na „znanje, vještine i sposobnosti koje su potrebne za korištenje i tumačenje medija” (Buckingham 2003). To pretpostavlja, s tradicionalnog gledišta, da medijski pismeni pojedinci imaju sposobnost čitanja, kao i pisanja u medijima i iz medija. Usto, isti autor ističe da „medijsko obrazovanje predlaže i kritičko razumijevanje i aktivno sudjelovanje” (Buckingham 1993: 21). Potter (2005, 2010) je pokušao dovesti u red čak četrdeset definicija koje je pronašao, a koje su vezane uz medijsku pismenost, čime je njegov trud rezultirao identificiranjem zajedničkih tema složenog krajolika medijske pismenosti. Te teme uključuju prepoznavanje potencijala masovnih medija i različite negativne učinke koje imaju na pojedince, zaštitnu svrhu medijske pismenosti, kontinuum u kojem pojedinci zauzimaju položaj na temelju svojih struktura znanja, vještina i iskustava te višedimenzionalnu prirodu medijske pismenosti koja uključuje kognitivne, emocionalne, estetske i moralne domene (Scolari 2018a: 13).

Unutar područja *multipismenosti*, koje zagovaraju Cope i Kalantzis (2009) i Gee (2012), fokus na pluralnosti proteže se izvan višestrukih načina komunikacije i zadire u inherentno društvenu prirodu pismenosti, uzimajući u obzir različite oblike koje pismenost poprima u različitim kulturama i multikulturalnim društvima. Istraživanje tiskane pismenosti naglašava varijabilnost načina na koji različite društvene skupine definiraju, stječu i koriste pismenost, naglašavajući da posljedice pismenosti ovise o kontekstu. Ti znanstvenici preferiraju izraze kao što su „prakse opismenjavanja” ili „događaji opismenjavanja” ističući da su čitanje i pisanje društvene aktivnosti, a ne samo izrazi kognitivnih vještina (Buckingham 2003). Multipismenosti ne samo da opisuju dramatične promjene u društvu, već također naglašavaju tehnološke i multimodalne kontekste komunikacije i učenja. Kao takav, termin je brzo usvojen u obrazovnim kontekstima koji su se bavili pitanjem odgovarajuće pedagogije opismenjavanja jer je tradicionalni naglasak na abecednoj pismenosti (glasovi slova u riječima u rečenicama u tekstovima u književnosti) u

pedagogiji trebalo nadopuniti učenjem kako čitati i pisati multimodalne tekstove koji integriraju vizualne, audio i grafičke načine učenja jezika (Cope i Kalantzis 2009: 166).

Ferrés i Piscitelli (2012) okupili su stručnjake kako bi iznjedrili kriterije koje bi medijsko obrazovanje ili medijska pismenost trebali slijediti, pri čemu su razvili posebno koordiniran prijedlog dimenzija i indikatora za definiranje nove *medijske kompetencije*. Klasificirali su medijsku pismenost obuhvativši širok spektar znanja, vještina i stavova organiziranih u šest temeljnih dimenzija, od kojih je svaka ocrтана specifičnim pokazateljima. Te se dimenzije vrte oko sudjelovanja, pokrivajući recepciju i interakciju s porukama (analitička područja), kao i proizvodnju poruka (izražajna područja). Prva dimenzija, „Jezici”, uključuje analizu i izražavanje reprezentacijskih kodova, narativnih struktura, žanrovskih konvencija i razumijevanje multimedijjskih tokova. Druga dimenzija, „Tehnologija”, bavi se analizom i izražavanjem informacijskih i komunikacijskih tehnologija, uključujući njihovu društvenu ulogu i učinke, uz učinkovitu upotrebu u multimedijjskim okruženjima. Treća dimenzija, „Procesi interakcije”, uključuje analizu i izražavanje evaluacije sadržaja, svijest publike, interkulturalni dijalog i odgovorno sudjelovanje u medijima u kontekstu dokolice i učenja. Četvrta dimenzija, „Procesi proizvodnje i širenja”, uključuje analizu i izražavanje razumijevanja proizvodnih razlika, prepoznavanje čimbenika koji utječu na korporativne produkcije, pridržavanje samoregulativnih kodeksa i aktivno sudjelovanje u stvaranju i širenju multimedijjskih i multimodalnih sadržaja. Peta dimenzija, „Ideologija i vrijednosti”, usmjerena je na analizu i izražavanje utjecaja medija na percepciju stvarnosti, kritičku procjenu izvora informacija, etičke stavove u medijskoj konzumaciji te prepoznavanju ideologija i vrijednosti na kojima se temelji medijska produkcija. Na kraju, šesta dimenzija, „Estetika”, obuhvaća analizu i izražavanje formalnih aspekata medija, prepoznavanje estetskih kategorija i stvaranje poruka za jačanje kreativnosti, originalnosti i estetskog senzibiliteta. Ove dimenzije zajedno čine sveobuhvatan okvir za medijsku kompetenciju, naglašavajući važnost kritičke analize, etičkih razmatranja i aktivnog sudjelovanja u višestranom krajoliku medijskih interakcija, produkcija i predstavljanja (Ferrés i Piscitelli 2012: 79–80). Naposljetku, njihovo je istraživanje važno jer predlaže kombiniranje tehnološke revolucije s neurobiološkom revolucijom, pretpostavljajući promjene nastale u koncepciji ljudskog uma, posebno u pogledu važnosti emocija i nesvjesnih procesa nad razumnim i svjesnim. Na temelju toga predložili su da se medijsko obrazovanje razvija u

kontekstu kulture sudjelovanja, kombinirajući kritičko i estetsko mišljenje s izražajnom sposobnošću, što podrazumijeva razvoj osobne autonomije uz društveno i kulturno opredjeljenje.

Tijekom posljednjih dvaju desetljeća konceptualni krajolik koji okružuje „pismenost” doživio je veliku ekspanziju te obuhvatio pojmove kao što su multipismenosti, multimodalna pismenost i digitalna pismenost. Unatoč svojim karakterističnim nijansama, ti se koncepti zajednički bave izazovima koje postavlja pojava interneta, uvodeći novo područje interaktivnog sadržaja, proizvodnih vještina i tehnološko-društvenih praksi. U teorijskoj literaturi uočava se da ne uključuje samo definiranje termina i njihovo objašnjavanje, već se paralelno sa širenjem koncepata objavljuju priručnici nastali iz projekata poučavanja suvremenih oblika pismenosti. Jedan je od njih projekt „Učenje u participativnoj kulturi” koji je predvodio Henry Jenkins. Proizašavši je iz njegova rada iz 2006., rezultirao je priručnikom za poučavanje suvremenih oblika pismenosti *Suočavanje s izazovima participativne kulture: medijsko obrazovanje za 21. stoljeće* (Jenkins, Purushotma i dr. 2009). Cilj je tog projekta razgraničiti kulturne kompetencije i društvene vještine koje su neophodne za aktivno sudjelovanje u digitalnim okruženjima koja se razvijaju. Među identificiranim vještinama ističe se transmedijska navigacija koja se definira kao "sposobnost suočavanja s protokom priča i informacija kroz više modaliteta". Ta je sposobnost zamršeno povezana s procesima medijske i kulturne konvergencije te zahtijeva vještinu u obradi, stvaranju i širenju novih narativnih oblika (Jenkins, Purushotma i dr. 2009: 86). Štoviše, koncept *novih medijskih pismenosti* predstavlja sveobuhvatan skup kulturnih kompetencija i društvenih vještina ključnih za snalaženje u dinamičnom novom medijskom krajoliku. U okviru kulture sudjelovanja pismenost prelazi s individualnog izražavanja na uključenost zajednice, naglašavajući suradničke i umrežene društvene vještine. Ove pismenosti, koje obuhvaćaju igru, izvedbu, simulaciju, prisvajanje, *multitasking*, distribuiranu kogniciju, kolektivnu inteligenciju, prosuđivanje, transmedijsku navigaciju, umrežavanje i pregovaranje, uspostavljaju čvrste temelje za učinkovito sudjelovanje u složenosti suvremenog medijskog krajolika. Obuhvaćene vještine žele potaknuti škole i izvanškolske programe da daju prednost razvoju ovih novih medijskih pismenosti, njegujući generaciju osposobljenu za snalaženje i smislen doprinos u medijskom krajoliku koji se razvija i „opismenjuje pojedince za čitanje i pisanje u svim dostupnim modalitetima” (Jenkins, Purushotma i dr. 2009: 89). Kultura sudjelovanja pomiče fokus pismenosti s individualnog izražavanja na uključenost zajednice, stoga gotovo sve nove pismenosti uključuju društvene

vještine razvijene kroz suradnju i umrežavanje. Ove se vještine grade na temeljima tradicionalne pismenosti, istraživačkih vještina, tehničkih vještina i vještina kritičkog mišljenja (tablica 1).

Tablica 1: Nove medijske pismenosti (Jenkins i sur. 2009: 105–106)

| | |
|--|--|
| igra | sposobnost eksperimentiranja s okolinom kao oblik rješavanja problema |
| izvedba | sposobnost usvajanja alternativnih identiteta u svrhu improvizacije i otkrivanja |
| simulacija | sposobnost tumačenja i konstruiranja dinamičkih modela procesa u stvarnom svijetu |
| prisvajanje (aproprijacija) | sposobnost smislenog uzorkovanja i remiksiranja medijskih sadržaja |
| <i>multitasking</i> (višezadačnost) | sposobnost skeniranja vlastitog okruženja i premještanja fokusa prema potrebi na istaknute detalje. |
| distribuirana kognicija | sposobnost smislene interakcije s alatima koji proširuju mentalne sposobnosti |
| kolektivna inteligencija | sposobnost udruživanja znanja i usporedbe bilješki s drugima prema zajedničkom cilju |
| prosudba | sposobnost procjene pouzdanosti i vjerodostojnosti različitih izvora informacija |
| transmedijska navigacija | mogućnost praćenja tijeka priča i informacija kroz više modaliteta |
| umrežavanje | sposobnost traženja, sintetiziranja i širenja informacija |
| pregovaranje | sposobnost putovanja kroz različite zajednice, razlučivanje i poštovanje višestrukih perspektiva te shvaćanje i praćenje alternativnih normi |

Uočavajući potrebu za spajanjem definicije pismenosti u praktičan kurikulum za medijsko obrazovanje s praktičnim primjerima za nastavnike, slično kao što je uočio Jenkins 2009., Wilson i suradnici objavljuju kurikulum *medijske i informacijske pismenosti* pod okvirom UNESCO-a (Wilson, Grizzle i dr. 2011). U svojoj definiciji oni obuhvaćaju medijsku i informacijsku pismenost u zajednički krovni termin u kojem, s jedne strane, „informacijska pismenost naglašava važnost pristupa informacijama te vrednovanje i etičko korištenje takvih informacija. S druge strane, medijska pismenost naglašava sposobnost razumijevanja funkcija medija, procjenu načina na koji se te funkcije obavljaju i racionalno bavljenje medijima radi

samoizražavanja” (Wilson, Grizzle i dr. 2011: 18). Taj kurikulum namijenjen je osnaživanju nastavnika jer podrazumijeva razvoj vještina kritičkog mišljenja, etičkog prosuđivanja i sposobnosti pristupa, evaluacije i proizvodnje medija kao i informacija na različitim platformama. Utemeljen na načelima slobode izražavanja i kulturne raznolikosti, to je kurikulum koji potiče dublje razumijevanje medijskih sadržaja, njihova utjecaja na društvo te prava i odgovornosti pojedinaca kao potrošača i kreatora medija. Kao takav, potiče nastavnike da koriste složene medijske krajolike u nastavi, njeguju kulturu informiranoga građanstva i naglašavaju važnost suradničkog učenja.

Koncept *digitalne pismenosti* odnosi se na sposobnost čitanja i razumijevanja hipertekstualnih i multimedijjskih tekstova (Bawden 2001; Gilster 1997). Prema Buckinghamu i MacFarlane (2001: 10), digitalna je pismenost više od jednostavne zaštite djece od opasnosti digitalnih medija: ona mora uključivati kreativnu proizvodnju u novim medijima kao i kritičku potrošnju. U europskom je kontekstu kao odgovor na poziv Europske komisije da se posveti sve većoj važnosti digitalne pismenosti u programu *eLearning* pokrenut projekt *DigEuLit*. Prepoznajući da je vještina korištenja IKT-a i interneta evoluirala u kritičan oblik pismenosti, projekt naglašava značaj digitalne pismenosti za poticanje kreativnosti, inovacija i poduzetništva u 21. stoljeću. U sklopu projekta ona se definira kao „svijest, stav i sposobnost pojedinaca da na odgovarajući način koriste digitalne alate i objekte za identifikaciju, pristup, upravljanje, integraciju, procjenu, analizu i sintetiziranje digitalnih resursa, stvaranje novog znanja, stvaranje medijskih izraza i komunikaciju s drugima, u kontekst konkretnih životnih situacija, kako bi se omogućilo konstruktivno društveno djelovanje” (Martin i Grudziecki 2006: 255). Cilj je projekta *DigEuLit* uspostaviti europski okvir za digitalnu pismenost, koji uključuje definiciju, generičku strukturu i alate za olakšavanje integracije u obrazovne prakse diljem Europe. Okvir ocvrtava tri razvojne razine digitalne pismenosti: digitalna kompetencija čini temeljnu razinu, ona obuhvaća široki spektar vještina, stavova i svijesti; digitalna uporaba uključuje primjenu digitalne kompetencije unutar specifičnih profesionalnih ili domenskih konteksta, pod utjecajem individualne povijesti i prakse zajednice; digitalna transformacija predstavlja krajnju fazu koju karakteriziraju inovacije, kreativnost i značajne promjene unutar profesionalnih domena ili domena znanja. Iako postizanje digitalne transformacije nije preduvjet za digitalnu pismenost, informirana i primjerena digitalna uporaba dovoljna je za označavanje digitalne pismenosti. Kao takva, ona u akademskom kontekstu sažima višestruki skup kompetencija bitnih za snalaženje u

složenosti digitalnog doba. Kako se digitalne tehnologije nastavljaju razvijati i oblikuju krajolik obrazovnog konteksta, njegovanje vještina digitalne pismenosti ostaje imperativ za pojedince kako bi smisleno i odgovorno sudjelovali u digitalnom svijetu.

Uz digitalnu pismenost veže se i termin *digitalne kompetencije* „samopouzdanost, kritično i odgovorno korištenje i angažman s digitalnim tehnologijama za učenje, na poslu i za sudjelovanje u društvu definirana kao kombinacija znanja, vještina i stavova” (European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. 2019). Kako bi se poboljšale digitalne vještine europskih građana, Vijeće Europe 2010. započinje projekt Okvir digitalnih kompetencija za građane, skraćeno DigComp, koji identificira ključne komponente *digitalne kompetencije*:

1. *informacijska i podatkovna pismenost*: artikulirati potrebe za informacijama, locirati i dohvatiti digitalne podatke, informacije i sadržaj. Procijeniti relevantnost izvora i njegova sadržaja. Za pohranu, upravljanje i organiziranje digitalnih podataka, informacija i sadržaja.
2. *komunikacija i suradnja*: interakcija, komunikacija i suradnja preko digitalnih tehnologija, uz svijest o kulturnoj i generacijskoj raznolikosti. Sudjelovati u društvu preko javnih i privatnih digitalnih usluga i participativnoga građanstva. Za upravljanje vlastitom digitalnom prisutnošću, identitetom i ugledom.
3. *stvaranje digitalnog sadržaja*: za stvaranje i uređivanje digitalnog sadržaja. Za poboljšanje i integraciju informacija i sadržaja u postojeće tijelo znanja uz razumijevanje načina na koji se primjenjuju autorska prava i licencije. Znati dati razumljive upute za računalni sustav.
4. *sigurnost*: za zaštitu uređaja, sadržaja, osobnih podataka i privatnosti u digitalnim okruženjima. Zaštititi fizičko i psihičko zdravlje te biti svjestan digitalnih tehnologija za društvenu dobrobit i društvenu uključenost. Biti svjestan utjecaja digitalnih tehnologija i njihove uporabe na okoliš.
5. *rješavanje problema*: identificirati potrebe i probleme te riješiti konceptualne probleme i problemske situacije u digitalnim okruženjima. Koristiti digitalne alate za inoviranje procesa i proizvoda kako bismo bili u tijeku s digitalnom evolucijom.

U novije vrijeme istraživanje *multimodalne pismenosti* ne samo da je sveobuhvatnije, već se promatra u kontekstu sve mlađe dobi djece i njihova angažmana u aplikacijama za interaktivne slikovnice i softveru za multimedijски dizajn (Djonov, Tseng i Lim 2021). Ovi digitalni artefakti pružaju platformu za doživljavanje transmedijskog pripovijedanja, omogućujući djeci interakciju ili stvaranje narativa u različitim medijima kao što su film, knjige i interaktivne aplikacije. Uvidi dobiveni iz dječjih susreta s transmedijskim narativima doprinose vrijednim idejama za informiranje razvoja kritičkih pedagogija multimodalne pismenosti. Te se pedagogije usredotočuju na njegovanje razumijevanja mogućnosti različitih medija, uključujući materijalne resurse i komunikacijske kanale te potencijal za stvaranje značenja u okviru različitih načina, uključujući izgled, zvuk i pisanje. Srž učinkovite multimodalne pedagogije opismenjavanja jest pružanje alata za mlade učenike za analizu i raspravu o tome kako strateško korištenje različitih semiotičkih resursa može utjecati na specifične društvene i kulturne prakse i vrijednosti i dati im prioritet. Koncept „multimodalne pismenosti” temeljno počiva na priznanju da je komunikacija inherentno multimodalna, sa značenjima oblikovanima, distribuiranima, primljenima, interpretiranima i prerađenima kroz različite reprezentacije i komunikacijske načine (Jewitt i Kress 2003: 1). Iz suvremene perspektive, Djonov i sur. (2021) tvrde da multimodalna pismenost uključuje sposobnost korištenja i kombiniranja različitih semiotičkih načina na odgovarajući način u danom kontekstu, zahtijevajući poznavanje mogućnosti koje nude različite multimodalnosti. Dok se edukatori kreću digitalnim krajolikom, integracija transmedijskog pripovijedanja i digitalnih artefakata postaje ključna u poticanju nijansiranog razumijevanja multimodalne pismenosti u evoluirajućem krajoliku komunikacije.

2.2.1 Definicija transmedijske pismenosti

Definiciju transmedijske pismenosti koja se oslanja na spomenutu terminologiju i pregled definicija pismenosti od sredine devedesetih godina 20. stoljeća do danas, 2018. daje Scolari prikazujući je „kao skup vještina, praksi, vrijednosti, prioriteta, osjetljivosti i strategija učenja/dijeljenja razvijenih i primijenjenih u kontekstu novih participativnih kultura” (Scolari 2018a: 15). On nadalje objašnjava da transmedijska pismenost sadržava sveobuhvatan niz kompetencija, uključujući vještine, prakse, vrijednosti, prioritete, osjetljivosti i strategije učenja/dijeljenja, a skrojene prema dinamici suvremenih participativnih kultura. Dok se

tradicionalna pismenost uglavnom fokusira na tiskane medije, a medijska pismenost je pretežno usredotočena na televiziju, transmedijska pismenost pomiče svoj fokus na digitalne mreže i interaktivna medijska iskustva, čineći srž njezina analitičkog i praktičnog okvira. Za razliku od tradicionalne pismenosti, koja je subjekt često doživljavala kao nepismenog, i medijske pismenosti, koja je potrošača često pozicionirala kao pasivnog promatrača, transmedijska pismenost pozicionira subjekta kao proaktivnog proizvođača i potrošača koristeći neologizam prozument (eng. *prosumer*), čija etimologija spaja producenta (eng. *producer*) i potrošača (eng. *consumer*) medija. Sastavni je aspekt transmedijske pismenosti prepoznavanje neformalnih prostora za učenje izvan tradicionalnih obrazovnih okruženja kao što su *online* platforme, društveni mediji i blogovi, gdje pojedinci aktivno njeguju vještine transmedijske pismenosti. U području obrazovanja uloga učitelja prolazi kroz transformaciju: od autoriteta znanja i posrednika u tradicionalnoj pismenosti do kritičkog mislioca i pomagača u medijskom opismenjavanju te, naposljetku, do kolaborativnog posrednika znanja u transmedijskoj pismenosti. Ta promjena podrazumijeva decentralizirani pristup u kojem nastavnik potiče procese učenja odozdo prema gore i služi kao kulturni prevoditelj između institucionalnih okruženja za učenje i šireg medijskog krajolika. U tablici 2 sažeto su prikazana tri koncepta pismenosti: tradicionalan koncept usmjeren na čitanje i pisanje, zatim medijska pismenost utemeljena na (negativnim) učincima masovnih medija i treći, transmedijska pismenost inspirirana mutacijama nove medijske ekologije i pojavom transmedijskih praksi (Scolari 2018a: 16). Stoga se može zaključiti da transmedijska pismenost svoje teorijske temelje pronalazi u kulturalnim studijima i medijskoj ekologiji, naglašavajući holističko razumijevanje medija i kulturnih fenomena u suvremenom društvu (Scolari 2018a: 14–15).

Tablica 2: Oblici pismenosti *prev. a.* (Scolari 2018a)

| | Pismenost | Medijska pismenost | Transmedijska pismenost |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Medijska semiotika (jezik) | Verbalni tekst (čitanje/pisanje) | Multimodalna | Multimodalna |
| Medijska podrška | Knjige i printati tekstovi | Printana, audiovizualna i digitalna | Digitalne mreže – Interaktivni mediji – Transmedija |
| Cilj | Razviti kritičke čitatelje i pisce | Razviti kritičke medijske potrošače i producente | Razviti kritičke prozumente |
| Interpelacija subjekta | Kao nepismen | Kao pasivni medijski potrošač | Kao prozument |
| Smjer radnje | Odozgo-dolje | 1) Odozgo-dolje 2) Odozdo-gore | 1) Odozdo-gore 2) Odozgo-dolje |
| Obrazovno okruženje | Formalno (škola) | Formalno (škola) | Od neformalnog u formalni (škole) |
| Uloga nastavnika | Autoritet znanja – Posrednik učenik/tekst | Posrednik znanja – Stvaratelj iskustava učenja s medijima | Voditelj znanja – Prevoditelj kulture |
| Teorijske referencije | Lingvistika | Medijske studije (Teorija medijskih učinaka) Kulturalne studije | Medijske studije (Medijska ekologija, studije transmedijskog pripovijedanja) – Kulturalne studije |

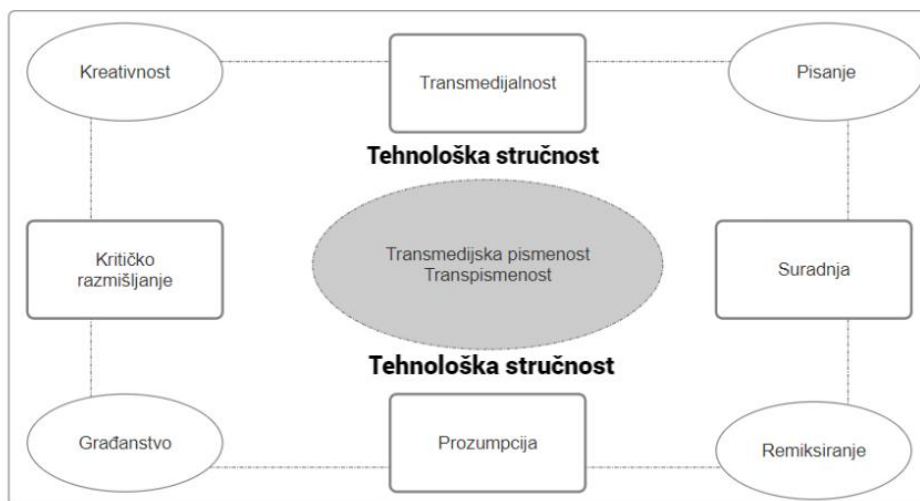
Utemeljena na Scolarijevoj premisi transmedijske pismenosti, brojna istraživanja teorijsku definiciju transmedijske pismenosti u praktičnom obliku uključuju u obrazovanje kako bi se razvile transmedijske vještine. Stoga se u literaturi pronalazi i naziv transpismenost ili transliteracija (eng. *transliteracy*) koji je veoma detaljno objasnila (Lugo Rodríguez 2016: 84) koja je u svojem istraživanju kreirala transmedijske narative sa studentima kako bi razvila vještine transpismenosti. Ona, stoga, označava višestrani proces usmjeren na opremanje pojedinaca za osobni i društveni napredak kroz vješto primanje i proizvodnju medija, uz bogate mogućnosti interakcije, suživota, sudjelovanja i pripadnosti koje pružaju suvremeni mediji i komunikacijske platforme. Ovo razvojno putovanje obuhvaća različite dimenzije, uključujući intelektualna, emocionalna, kreativna, kulturna, profesionalna, etička i građanska područja, koja se sva mogu presijecati i ispreplitati u okviru transpismenosti. Prihvatajući raznoliku lepezu medijskih oblika i načina izražavanja svojstvenih transmedijskom krajoliku – u rasponu od monomedija do hipermedija te obuhvaćajući auditivne, vizualne i interaktivne kodove – transpismenost obuhvaća i potrošnju i stvaranje sadržaja. Prepoznajući da se komunikacija odvija u različitim sociokulturnim miljeima, proces primanja, proizvodnje i sudjelovanja odvija se unutar tapiserije društvenih praksi, obuhvaćajući obrazovne, obiteljske, društvene i *rekreacijske* kontekste, fizičke i virtualne. Koncept transpismenosti naglašava međusobnu povezanost višestrukih kompetencija i praksi potrebnih u različitim kontekstima, ističući fluidnost i prilagodljivost svojstvenu kretanju višestranim terenom suvremenih medijskih i komunikacijskih ekosustava.

2.2.2 Elementi transmedijske pismenosti

Uočavajući potrebu za promjenom paradigme u definiranju pismenosti i sastavljanjem kurikula za poučavanje vještina pismenosti u digitalnom okruženju, u krajoliku suvremene medijske kulture koncept transmedije djeluje kao ključna paradigma u kojoj se isprepliću narativi, tehnologija i participativne prakse. Henry Jenkins ocrta transmediju u dvama različitim, ali međusobno povezanim kontekstima. Prvo, transmedijsko pripovijedanje označava nov pristup konstrukciji naracije koji zahtijeva aktivan angažman na više medijskih platformi (Jenkins 2006b). Drugo, transmedijska navigacija naglašava neizostavan skup vještina potrebnih za prelaženje višestranog digitalnog ekosustava, naglašavajući sposobnost interakcije s različitim

oblicima sadržaja. Jenkins (2010b) naglašava kritičnu prirodu transmedijske navigacije u suvremenom digitalnom krajoliku, naglašavajući sposobnost praćenja priča i informacija kroz različite modalitete. Ova je kompetencija ključna za aktivan angažman i sudjelovanje u višestranom svijetu stvaranja i potrošnje digitalnog sadržaja. Znanstvenici poput Alpera (2013), Álvarez i sur. (2013) i Andersona (2014) istaknuli su značaj transmedijalnosti u snalaženju u suvremenom medijskom krajoliku.

Iako Jenkins nije eksplicitno definirao pojam „transmedijska pismenost”, očito je da transmedija zahtijeva novi skup kompetencija izvan tradicionalnih pojmova digitalnih vještina. U tom se kontekstu transmedija odnosi na novu estetiku koja odgovara na medijsku konvergenciju, zahtijevajući aktivno sudjelovanje i angažman zajednice znanja. Ova kompetencija, ključna za učinkovito građanstvo u 21. stoljeću, zahtijeva pozornost u obrazovnim okvirima. Međutim, konsenzus o definiciji transmedijske pismenosti ostaje nedostižan, što zahtijeva sveobuhvatan pregled njezinih konceptualnih temelja (Álvarez, Salavati i dr. 2013; Scolari 2018a). Teorijsko istraživanje dostupne literature (González-Martínez, Serrat-Sellabona i dr. 2018) analiziralo je definicije termina transmedijske pismenosti koje se odnose na dostupne definicije u obrazovnom kontekstu. Rezultat njihova istraživanja, koje će biti prikazano u ovom poglavlju, pokazuje da se uz termin transmedijske pismenosti koristi i skraćen neologizam transpismenosti (eng. *transliteracy*) te da većina definicija sadržava četiri ključna elementa transmedijske pismenosti: transmedijalnost, prozumpciju (eng. *prosumption*), kritičko mišljenje i suradnju (slika 4).



Slika 4: Elementi transmedijske pismenosti *prev. a.*
(González-Martínez, Serrat-Sellabona i dr. 2018)

Transmedijalnost podrazumijeva sposobnost neprimjetnog kretanja kroz različite medijske platforme, uključivanje u naracije koje se odvijaju sekvencijalno ili multimodalno. Termin se veže uz Jenkinsov pojam transmedijske navigacije jer od pojedinaca zahtijeva da se fluidno kreću između različitih medijskih oblika, osiguravajući aktivno sudjelovanje u narativima dok se razvijaju na različitim platformama (Jenkins 2010b). Znanstveni radovi Alper (2013), Álvarez et al. (2013), Anderson (2014), Grandío-Pérez (2016) istaknuli su značaj transmedijalnosti u suvremenoj medijskoj pismenosti. Te studije naglašavaju nužnost kretanja različitim medijskim kanalima kako bi se razumjeli složeni narativi i smisleno uključili u digitalni sadržaj. Štoviše, transmedijalnost se proteže izvan digitalnih platformi i obuhvaća i analogne i digitalne medije, zahtijevajući od pojedinaca da prilagode svoje strategije angažmana različitim medijima. Scolari (2016) naglašava važnost usvajanja transmedijalnog pristupa u *online* i *offline* kontekstu s obzirom na to da se pojedinci susreću s narativima i informacijama u čitavom spektru medijskih oblika.

Prozumpcija, temeljni aspekt transmedijske pismenosti, nalaže aktivno sudjelovanje u stvaranju sadržaja, čime se potiče kultura remiksiranja i suradnje. Ovaj aktivan angažman naglašava inherentnu ulogu digitalnoga građanstva, usmjeravajući etičke prosudbe unutar participativnih kultura (Scolari 2018a). Koncept prozumpcije, proizašao iz spoja „proizvodnje” i „potrošnje”, ocrta promjenu paradigme od pasivne potrošnje medijskih proizvoda do aktivnog sudjelovanja u njihovu stvaranju. Kao što Weaver (2015) ističe, u kontekstu participativne kulture u kojoj mediji sveprisutno postaju transmediji, kompetentnost ili pismenost pojedinca ovise o njegovoj sposobnosti da proizvede medijski sadržaj. Ovaj se imperativ proteže ne samo na odrasle već i na djecu i adolescente, njegujući okruženje u kojem je aktivno stvaranje sadržaja isprepleteno s procesima učenja. Stoga samouvjerenost briše granice između uloga potrošača i proizvođača, zahtijevajući od pojedinaca da se uključe u aktivnosti potrošnje i proizvodnje (Lugo Rodríguez 2016).

Štoviše, izmjena između potrošnje i proizvodnje događa se u društvenom kontekstu, naglašavajući važnost **suradnje** i vještina interakcije u participativnim kulturama. Znanstvenici su ovaj fenomen konceptualizirali kao kolektivnu inteligenciju, distribuiranu kogniciju ili stvaranje usmjereno na zajednicu (Álvarez, Salavati i dr. 2013). Ovaj aspekt suradnje nadilazi puku komunikaciju, zahtijevajući aktivnu suradnju između transmedijskih stvaratelja prema

zajedničkim transmedijskim projektima (Miočić i Perinić 2014). Iz obrazovne perspektive, ova suradnička dimenzija prohtjeva ima značajnu privlačnost jer potiče suradničko učenje i razvoj kolektivne kreativnosti u transmedijskim okruženjima.

Kultiviranje **kritičkog mišljenja** u konvergentnim i participativnim kulturama ključno je za razlikovanje, ocjenjivanje i poboljšanje medijskih sadržaja, stoga znanstvenici naglašavaju važnost poticanja kritičkog duha usred proliferacije digitalnih informacija. Alper & Herr-Stephenson (2013) ističu ulogu kritičkog mišljenja u snalaženju u digitalnim okruženjima preplavljenima različitim izvorima informacija. Barber (2016) naglašava potrebu kritičkog bavljenja medijskim sadržajem kako bi se uočila vjerodostojnost i relevantnost, dok Checa-Romero (2016) raspravlja o važnosti kritičkog mišljenja u procjeni istinitosti informacija i identificiranju pristranosti. Dodatno, Gambarato i Dabagian (2016) i Kline (2010) naglašavaju transformativni potencijal kritičkog mišljenja, izazivajući konvencionalne narative i konstruirajući alternativne perspektive. Nadalje, kritičko mišljenje potiče kreativnost i inovativnost u participativnim kulturama. Poticanjem kritičkog vrednovanja vanjskog sadržaja i osobnih doprinosa, kritičko razmišljanje postaje sastavni dio aktivnog angažmana u digitalnom okruženju.

Istraživanje transmedijske pismenosti otkriva dodatne komponente osim četiriju temeljnih opisanih elemenata. **Građanstvo**, u okviru područja transmedijalnosti, uključuje prihvaćanje novih kodova i okvira ponašanja, potičući pojavu transmedijskog aktivizma s potencijalnim dugoročnim učincima (Miočić i Perinić 2014; Soriano 2016). Prozumpcija redefinira procese pisanja, prebacujući se s linearne perspektive na iterativne rekonstrukcije tekstova, neprestano tražeći poboljšanja i ažuriranja na temelju konzumiranog i proizvedenog sadržaja na svim kanalima. Ovaj iterativni pristup potiče kreativnost i isprepleten je s konceptom **remiksiranja**, pri čemu se postojeći transmedijski proizvodi dekodiraju i rekodiraju kako bi se stvorio novi, poboljšani i funkcionalniji sadržaj (Anderson 2014; Barber 2016). Nadalje, ne može se precijeniti značaj tehnologije u transmedijskoj pismenosti. Dok je pojava Weba 2.0 i Weba 3.0 katalizirala razvoj transmedije, u raspravama o transmedijskoj pismenosti primjetan je nedostatak eksplicitnog naglaska na **tehnološkoj stručnosti**. Iako je implicitna, tehnološka stručnost neophodna je za učinkovito korištenje tehnologije u transmedijskim kontekstima. Transmedijska pismenost daje prednost korisniku, korištenju i kontekstu u odnosu na čisto

tehnički aspekt, naglašavajući važnost učinkovite upotrebe, a ne tehničke vještine (Grandío-Pérez 2016; Roccanti i Garland 2014).

Transmedijska pismenost nadilazi tradicionalne paradigme pismenosti, uključujući etička razmatranja i holistički angažman u digitalnim društvima. Iako je ukorijenjena u Jenkinsovu poimanju novih medijskih pismenosti, ona nudi nijansiranu perspektivu, naglašavajući uobičajeno sudjelovanje i etičko ponašanje u digitalnim ekosustavima (González-Martínez, Serrat-Sellabona i dr. 2018: 26). Zaključno, koncept transmedijske pismenosti predstavlja ključnu promjenu u obrazovnom diskursu, što zahtijeva preispitivanje tradicionalnih okvira pismenosti. Integriranjem elemenata transmedijalnosti, promišljenosti, kritičkog mišljenja i suradnje nastavnici mogu njegovati novu generaciju digitalno pametnih i etički odgovornih građana spremnih za snalaženje u složenosti suvremenog medijskog krajolika.

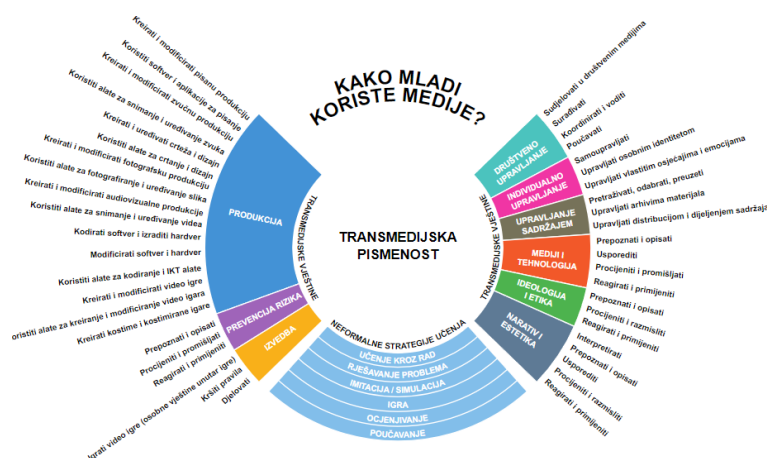
2.2.3 Vještine transmedijske pismenosti

U ovom će se poglavlju predstaviti projekt *Transmedijska pismenost* o utvrđivanju transmedijske pismenosti adolescenata koji je proizašao iz napora konzorcija znanstvenika sa zajedničkim fokusom na adolescente, digitalnu interaktivnu komunikaciju i pedagošku dinamiku (Scolari 2018a). Projekt je trajao pune tri godine, završio je 2018., a obuhvatio je opsežan istraživački rad proveden u osam zemalja na trima kontinentima. Primarni ciljevi istraživanja transmedijske pismenosti bili su višestruki: prvenstveno poboljšati razumijevanje u vezi s digitalnim ponašanjem adolescenata, zatim ocrtati okvir transmedijskih kompetencija i metodologija neformalnog učenja koje koristi tinejdžerska demografija i, naposljetku, kreiran je priručnik za nastavnike kako bi mogli implementirati projektne rezultate u nastavu.

Početni pristup transmedijskoj pismenosti obuhvaća tri ključne domene medijskih praksi: pismenost o videoigrama, pismenost na mreži/društvenim medijima i pismenost u kulturama sudjelovanja. Istraživanja u okviru svake od tih domena pružaju vrijedne uvide u angažman mladih s digitalnim medijima s obzirom na to da pismenost u videoigrama ističe važnost društvenih mreža koje se isprepliću s tehničkom stručnošću kroz praksu igranja. Ova praksa potiče tehničku stručnost i identitete vještih tehničkih stručnjaka. Pismenost na mreži / društvenim medijima naglašava eksperimentalni angažman mladih u okviru kreativnih kultura, kao što su *DIY* i *DIWO*, koje omogućuju slobodu izražavanja bez institucionalnih

ograničenja. S druge strane, pismenost kultura sudjelovanja, prema Jenkinsu i sur. (2006a) i Geeju (2014), promiče neformalno učenje kroz participativne kulture. Ove kulture potiču pojedince da doprinose svojim vještinama i interesima te se osjećaju osnaženo kao stručnjaci, koristeći *peer-to-peer* podučavanje i kontinuirano usavršavanje vještina. U okviru projekta *Transmedijska pismenost* transmedijske vještine obuhvaćaju proizvodnju, dijeljenje i konzumaciju digitalnih medija te rješavanje problema u videoigrama, stvaranje sadržaja i narativnu produkciju u *online* zajednicama (Mendieta Briceño i Garcés 2022; Scolari 2018b).

U istraživanju su sudjelovali adolescenti u dobi između 12 i 18 godina, koji su posjedovali višegodišnje iskustvo s digitalnim alatima te koji nove medije smatraju sastavnom komponentom svojeg svakodnevnog miljea. Budući da je razgraničenje između *offline* i *online* iskustava postalo sve nejasnije, projekt istražuje uključenost adolescenata u transmedijske prakse u miljeu neformalnog učenja, ali također zagovara inicijative usmjerene na integraciju tih iskustava u formalno obrazovanje (Scolari 2018b).



Slika 5: Taksonomija transmedijskih vještina *prev. a.* (Scolari 2018a)

Istraživački tim generirao je iscrpnu taksonomiju transmedijskih vještina (slika 5) koja transmedijske vještine kategorizira u devet dimenzija, a u svakoj su dimenziji identificirane 44 glavne vještine koje se dalje proširuju na 190 specifičnih vještina na srednjoškolskoj razini. Dimenzije transmedijskih vještina jesu (Scolari, Masanet i dr. 2018: 805):

1. *produkcijske vještine* – sposobnost zamišljanja, planiranja, proizvođenja, uređivanja i/ili ponovnog primjenjivanja sadržaja preko različitih medijskih platformi i jezika (tekstovi, audio, audiovizualni, kodovi); operativne i kreativne vještine

2. *individualno upravljanje* – sposobnost subjekta da samostalno upravlja resursima i vremenom te vlastitim identitetom, osjećajima i emocijama
3. *društveno upravljanje* – sposobnost komuniciranja, koordinacije, organiziranja, vođenja i podučavanja tijekom igranja videoigara i kolektivne proizvodnje sadržaja; sudjelovanje u društvenim medijima
4. *izvedbene vještine* – sve vrste izvođenja medijskih aktivnosti korištenjem tijela, bilo u scenarijima stvarnog života (izvedbene umjetnosti) ili virtualnim scenarijima (videoigre); kod videoigara, ovaj skup vještina odnosi se na vještine u igri i individualne aktivnosti
5. *medijske i tehnološke vještine* – vještine vezane uz posjedovanje znanja o društveno-političkim odnosima vezanima uz medije, učenikov osobni izbor medija te njihove tehnološke značajke i jezike; vještine koje se odnose na poduzimanje radnji u vezi s ovim znanjem
6. *narativne i estetske vještine* – vještine koje se odnose na tumačenje pripovijedanja i narativnih struktura, kao i zadubljivanje u konstrukciju naracije kroz analizu i procjenu žanrova, likova, estetskih značajki itd.; uključuje sposobnost rekonstruiranja transmedijskog narativnog svijeta
7. *ideološke i etičke vještine* – otkrivanje i analiziranje medijske reprezentacije stereotipa (u smislu spol, rasa, kultura, religija itd.) i povezana etička pitanja o autorskim pravima, varanju (uglavnom u videoigrama) i hakiranju; vještina raspravljanja o stereotipima, rodna pitanja i interkulturalna pitanja te sfera ponašanja kao odgovor na ove ideološke i etičke teme
8. *prevencija rizika* – vještine povezane s poznavanjem i poduzimanjem mjera u vezi s privatnošću i sigurnosti u medijima (osobito društvenim medijima); vještine upravljanja vlastitim identitetom i promišljanja vlastitog identiteta te mogućih ovisnosti o medijima
9. *upravljanje sadržajem* – vještine povezane s pretraživanjem, odabirom, pohranjivanjem sadržaja; upravljanje pohranom podataka kao i upravljanje dijeljenjem sadržaja.

Tablica 3: Transmedijske vještine *prev. a.* (Scolari 2018b)

| | |
|---------------------------------------|--|
| Produkcijske vještine | <ul style="list-style-type: none"> • stvarati i mijenjati: pisane, fotografske, audio i audiovizualne produkcije; crteži i nacrti; videoigre • upotrebljavati: softver i aplikacije za pisanje; alati za audiosnimanje i uređivanje; alati za crtanje i dizajn; fotografski alati i alati za uređivanje; alati za snimanje i montažu, alati za videouratke • stvarati i modificirati igre • kodirati, izraditi i izmijeniti softver i hardver • primijeniti kodiranje i IKT alate • kreirati <i>cosplay</i> i izraditi kostime |
| Individualno upravljanje | <ul style="list-style-type: none"> • samoupravlјati • upravljati osobnim identitetom • upravljati osobnim osjećajima i emocijama |
| Društveno upravljanje | <ul style="list-style-type: none"> • sudjelovati u društvenim medijima • surađivati • koordinirati i voditi • podučavati |
| Izvedbene vještine | <ul style="list-style-type: none"> • igrati videoigre • kršiti pravila • djelovati |
| Medijske i tehnološke vještine | <ul style="list-style-type: none"> • prepoznati i opisati • usporediti • procijeniti i razmisliti • poduzimati radnje i primijeniti znanje |
| Narativne i estetske vještine | <ul style="list-style-type: none"> • tumačiti • prepoznati i opisati • usporediti • procijeniti i razmisliti • poduzimati radnje i primijeniti znanje |
| Ideološke i etičke vještine | <ul style="list-style-type: none"> • prepoznati i opisati • procijeniti i razmisliti • poduzimati radnje i primijeniti znanje |
| Prevenција rizika | <ul style="list-style-type: none"> • prepoznati i opisati • procijeniti i razmisliti • poduzimati radnje i primijeniti znanje |
| Upravljanje sadržajem | <ul style="list-style-type: none"> • pretraživati, odabrati, preuzimati • upravljati arhivama sadržaja • upravljati distribucijom i dijeljenjem sadržaja |

Znanstvenici ističu da je važno naglasiti da nemaju svi adolescenti razvijene transmedijske vještine samo zato što se smatraju digitalnim urođenicima (tablica 3). Rezultati projekta pokazuju da postoji širok spektar situacija, vještina, strategija, procesa proizvodnje / dijeljenja / konzumacije sadržaja i alternativne upotrebe medija te da transmedijske vještine mladih predstavljaju raznoliku i neujednačenu topografiju, što znači da su određene vještine iznimno rijetke, njeguju ih samo neki pojedinci (npr. one koje se odnose na ideologiju i vrijednosti), dok druge uživaju široko usvajanje (npr. produkcijske vještine). To je važno za buduće strategije transmedijskog opismenjavanja jer je mnogo veća vjerojatnost da će u razredu biti više tinejdžera s visokom razinom produkcijskih vještina od onih s vještinama povezanim s ideologijom i vrijednostima. Strategije poučavanja pismenosti trebale bi uzeti u obzir produktivne vještine i rekontekstualizirati ih kako bi promicale kritički pristup medijskoj proizvodnji, dijeljenju i potrošnji (Scolari 2018b).

Transmedijske vještine pokazuju raznolik i neujednačen teren te obuhvaćaju širok spektar medija u koje su tinejdžeri uronjeni, dok također sažimaju višestruki niz sposobnosti u rasponu od tehnološke sposobnosti do narativne i estetske oštroomnosti. Značajno, određene vještine, poput onih povezanih s ideologijom i vrijednostima, ostaju periferne i njeguje ih samo nekolicina odabranih adolescenata, dok su druge, poput proizvodnih vještina, široko prihvaćene. Ova raznolikost u distribuciji vještina važna je za buduća nastojanja u transmedijskoj pismenosti jer sugerira veću vjerojatnost susreta s adolescentima vještima u produkcijskim vještinama u okviru obrazovnog okruženja u usporedbi s onima koji su vješti u ideološkim ili etičkim vještinama (Scolari 2018a).

Uz taksonomiju transmedijskih vještina, projekt je rezultirao otkrivanjem strategija neformalnog učenja kojima tinejdžeri usvajaju te vještine. Proširivanjem tradicionalnih informacijskih okruženja društvenih medija, mrežnih zajednica i platforma poput *YouTubea*, zajednice obožavatelja i središta društvenih medija stvaraju se suvremene arene za neformalna iskustva učenja. Istraživački tim nastojao je osporiti predrasude prema neformalnom učenju te je prepoznao uobičajene aktivnosti kao što su igranje videoigara, okupljanje obožavatelja, sudjelovanje u kostimiranim igrama (eng. *cosplay*) ili dijeljenje *memeova* kao sastavne komponente kulturnog repertoara tinejdžera te ih je svrstao u šest kategorija neformalnog učenja (Scolari 2018a: 80):

- a) *učenje kroz rad*: učenici se uključuju u praktične aktivnosti povezane s vještinom koju žele steći, koristeći procese pokušaja i pogreške kako bi postupno poboljšali svoje sposobnosti;
- b) *rješavanje problema*: učenici se suočavaju s izazovima ili problemima koji ih potiču na stjecanje potrebnih vještina za njihovo učinkovito rješavanje;
- c) *imitacija/simulacija*: učenici ponavljaju radnje, nizove i odluke koje su donijeli pojedinci koji posjeduju veću stručnost u tom području;
- d) *igranje*: učenici stječu vještine kroz angažman u igranim okruženjima;
- e) *ocjenjivanje*: učenici usavršavaju ili stječu vještine kritičkim ispitivanjem vlastitog ili tuđeg rada, ili tako što njihov rad ocjenjuju kolege;
- f) *poučavanje*: učenici svladavaju vještine prenošenjem znanja drugima jačanjem postojećih kompetencija ili stjecanjem novih koje vode k ulogama nastavnika.

Zaključak projekta *Transmedijska pismenost* odnosi se na tvrdnje sažete u projektnim rezultatima, što uključuje već spomenutu tvrdnju da distribucija transmedijskih vještina među tinejdžerima nije regulirana ni podjednaka. Neke se transmedijske vještine mijenjaju veoma malo tijekom vremena, poput onih vezanih uz vrijednosti, dok se neke mijenjaju iznimno brzo jer su vezane uz suvremene informacijsko-komunikacijske obrasce poput korištenja društvenih mreža. Te su vještine rodno pristrane jer ih djevojke koriste za komunikaciju, a dečki više igraju videoigre. Tinejdžeri su također svjesni potrebe stjecanja vještina prevencije rizika, a pri stjecanju novih digitalnih vještina primjenjuju neformalne strategije učenja u novim kontekstima. Pritom je imitacija jedna od glavnih strategija neformalnog učenja koju tinejdžeri koriste, a *YouTube* je jedno od najvažnijih mjesta za mrežno učenje i zauzima središnju ulogu u konzumaciji medijskih sadržaja među tinejdžerima i ponekad i u njihovoj proizvodnji (Scolari 2018b: 14).

2.3 Transmedijsko pripovijedanje u obrazovnom kontekstu

Transmedijsko obrazovanje, polje u razvoju u okviru područja obrazovne teorije i prakse, predstavlja dinamičan pristup učenju koji iskorištava narativni potencijal različitih medijskih platformi za poticanje dubljeg angažmana i višestranog razumijevanja među učenicima.

Proizlazeći iz sjecišta medijskih studija, pedagogije i digitalne pismenosti, transmedijsko obrazovanje nadilazi tradicionalne obrazovne paradigme integracijom pripovijedanja, participativne kulture i tehnoloških inovacija u obrazovne okvire. Ovo interdisciplinarno područje nastoji iskoristiti međusobno povezanu prirodu suvremenih medijskih krajolika, gdje se pojedinci fluidno kreću kroz digitalne platforme kako bi njegovali kritičko razmišljanje, kreativnost i vještine suradnje. Budući da predavači sve više prepoznaju potrebu za prilagodbom nastavnih strategija kako bi se uskladile s evoluirajućim medijskim navikama i komunikacijskim preferencijama današnjih učenika koji su izvorno digitalno orijentirani, transmedijsko obrazovanje nudi obećavajući put za iskorištavanje moći pripovijedanja i multimedijjskih iskustava za obogaćivanje prakse poučavanja i učenja. Ovo poglavlje disertacije daje pregled transmedijskog obrazovanja, ocrtavajući njegovu teorijsku utemeljenost, pedagoške pristupe i potencijalne implikacije za obrazovnu praksu i daljnja istraživanja.

2.3.1 Teorijski temelji transmedijskog pripovijedanja u obrazovanju

Posljednja dva desetljeća područje obrazovanja svjedočilo je dubokoj transformaciji potaknutoj tehnološkim napretkom i razvojem pedagoških pristupa. Transmedijsko pripovijedanje predstavlja odmak od tradicionalnih linearnih narativa širenjem elemenata priče kroz različite medije kao što su književnost, film, digitalni mediji, igre i interaktivna iskustva. Dok koncept transmedijskog pripovijedanja ima svoje korijene u zabavnim medijima, njegova prilagodba i korištenje u obrazovnom kontekstu izazvali su velik interes i raspravu među znanstvenicima i nastavnicima kada se koristi kao pedagoški alat. Transmedijsko poučavanje kao inovativan obrazovni pristup koji iskorištava više medijskih platformi za omogućavanje imerzivnih iskustava učenja pojavljuje se u akademskom diskursu posljednjih petnaestak godina. Kao takvo, ono se temelji na konceptu transmedijskog pripovijedanja prisutnoga u akademskom svijetu od početka 2000-ih (Jenkins 2003), zatim se razvija u konceptu transmedijske pismenosti koja ulazi u literaturu od 2010-ih, sve do danas, kada transmedijsko obrazovanje (eng. *transmedia education*) postaje jedan od najrekurentnijih predmeta proučavanja u obrazovnim istraživanjima (Gomero, Barredo-Ibáñez i Hernández-Ruiz 2022). Transmedijsko obrazovanje nadilazi pripovijedanje priča i obuhvaća participativne obrazovne procese koji integriraju digitalne tehnologije i aktivna iskustva učenja.

Uporabu transmedije u poučavanju karakteriziraju obrazovni ciljevi vođeni narativom, što je i središnja točka transmedijskih iskustava učenja. Brojni znanstvenici ponudili su definicije transmedijskog poučavanja, naglašavajući njegovu ulogu u promicanju participativnih obrazovnih procesa, poticanju vještina digitalne i transmedijske pismenosti i stvaranju imerzivnih okruženja za učenje na različitim platformama. S jedne strane, pojam transmedije u obrazovanju odnosi se na *priču ili narativ* koji je proizveden na različitim medijima, pri čemu participiraju učenici s različitim vrstama doprinosa (Fleming 2013); ono je i *skup transmedijskih vještina* (već stečenih znanja i vještina koje učenici posjeduju ili koje treba razviti) koje su potrebne učeniku za sudjelovanje u kreativnom procesu (Scolari 2018a). S druge strane, transmedijsko učenje jest sama *strategija poučavanja* (u okviru didaktičkog pristupa koji se odnosi na pripovijedanje), gdje učenici razvijaju narativ s različitim obrazovnim ciljevima i pri čemu moraju primijeniti već stečene kompetencije ili razviti nove (Patrícia Rodrigues i Bidarra 2019). U ovom istraživanju bit će kreirana transmedijska metoda poučavanja, ali će ono također biti usmjereno na transmedijske vještine koje učenici već posjeduju kako bi ostvarili obrazovne ciljeve vođene naracijom i kreirali vlastitu transmedijsku ekstenziju.

Jedna od najranijih, ali i sveobuhvatnijih, definicija transmedijskog poučavanja Flemingova je definicija iz 2013. jer on transmedijsko obrazovanje sagledava „kao primjenu tehnika pripovijedanja u kombinaciji s upotrebom više platformi za stvaranje imerzivnog okruženja učenja koje omogućuje različite ulazne i izlazne točke za učenje i podučavanje”. Pritom je „važan sveobuhvatan koncept okruženja za učenje jer ono može postati krajolik za učenje koji ima malo, ako ih uopće ima, granica” (Fleming 2013: 371). Nadalje, on smatra da transmedijska metoda mora uključivati različite ulazne točke za učenje i poučavanje, tj. različite dostupne platforme da bi učenici mogli konstruirati vlastito učenje koristeći alate koje žele u vremenu kada to žele.

Budući da je terminološki pojam u obrazovni sustav došao iz popularne kulture i medija, prvotno određivanje nudi i različito pedagoško nazivlje poput *Transmedia Storytelling Edutainment* (TmSE) koje želi ukazati na to da se narativi iz popularnih medija koriste u obrazovanju. Kalogeras stoga definira transmedijsku metodu kao „kritičko-kreativnu pedagogiju koja je izvedena iz sveobuhvatne narativne strukture koja koristi više platformi i formata za proširenje

priča u svrhu obrazovanja“ (Kalogeras 2014: 116). Te priče mogu biti „fikcija i nefikcija, popularne i nepopularne; međutim, dobro poznate priče koje podupiru nastavni predmet, a koje su razvijene od strane medijskih kuća za zabavu i akademske zajednice, poželjnije su da privuku pozornost učenika” (ibid.). Takav je „pedagoški pristup obrazovanju usmjeren na učenika gdje učenici trebaju prihvatiti nove pristupe poučavanju gdje nastavnik nije nužno u poziciji moći, ali je učenje demokratski proces” (ibid.). U svojoj suštini, transmedijski projekt ovisi o strateškom korištenju različitih medijskih platformi za prenošenje naracije i poticanje sveobuhvatnog angažmana učenika. Svrha je takvog poučavanja druženje i predstavljanje novih koncepata, a cilj je privući i zadržati pozornost učenika. Nadalje, korištenje te transmedijske metode poboljšava obrazovanje na četiri načina: kao prvo, kroz tehnologiju koja podržava širi doseg, zatim sam proces poučavanja, koji se bolje i lakše prima, potom sadržaj, koji je etičniji i demokratičniji, i na kraju mediji koji su multikulturalni, multimodalni i multimedijalni (Kalogeras 2014: 116–119).

Transmedijski konstrukt učenja Raybourn (2014b) definira kao „skalabilni sustav poruka koji predstavlja narativ ili temeljno iskustvo koje se odvija korištenjem više medija, emocionalno angažirajući učenike uključivanjem njih osobno u priču”. Transmedijsko učenje nova je paradigma za obrazovanje i obuku koja ima potencijal revolucionarizirati način poučavanja pružajući okvir iz kojeg se usavršavaju sposobnosti učenika da sintetiziraju informacije preko više medijskih kanala i postanu agilniji mislioci. Transmedijsko učenje iskorištava nekoliko novih medijskih trendova, uključujući međusobnu komunikaciju na društvenim medijima, skalabilnost MOOC-ova i dizajn transmedijskog pripovijedanja kako bi se održao angažman učenika s nezaboravnim iskustvima učenja. Ona ovu metodu naziva transmedijskom kampanjom učenja koja je svrhovito, koordinirano i strateško korištenje više medijskih poruka za podupiranje priče ili naracije tijekom vremena kako bi se angažirali novi učenici ili zadržali učenici koji su već uključeni. Sastavni dio dizajna transmedijskih kampanja i mjerenja transmedijskog učenja jest mogućnost praćenja interakcije korisnika, povratnih informacija i sadržaja koji su generirali korisnici (ibid.).

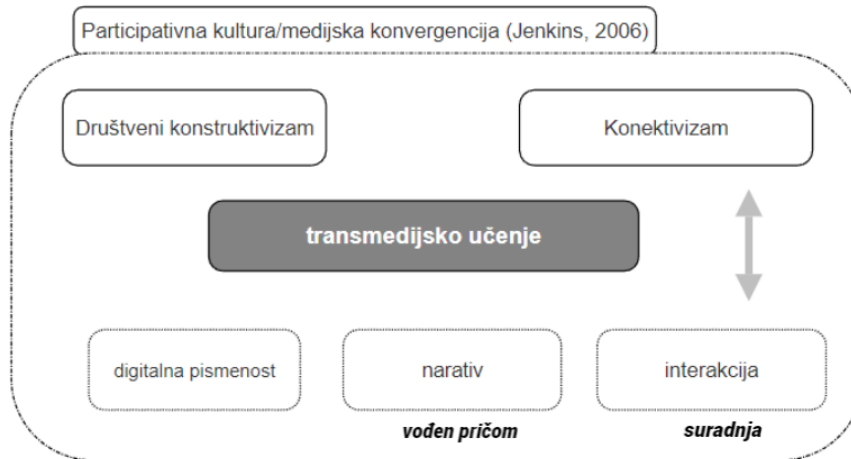
Određivanje termina transmedijskog pripovijedanja u obrazovanju prisutno je kroz veoma različite kontekste poučavanja. Dok ga Raybourn (2014b) primjenjuje u stvaranju ozbiljnih igara za obuku vojnika, Alper i sur. (2013: 3) istražuju transmedijsku igru kao novi koncept za razumijevanje načina na koji djeca razvijaju kritičku medijsku pismenost i stječu nova medijska

znanja interakcijom sa suvremenim medijima koji povezuju narative i strukture preko različitih platformi. Oni ističu pet karakteristika transmedijske igre koje su korisne jer otvaraju mogućnosti za iskustveno učenje i razvoj medijske pismenosti među mladima. Inventivnost je prva od tih karakteristika, a definira se kao sposobnost da se odgovori na različite izazove kreiranjem kreativnih rješenja koristeći sve dostupne alate i resurse. Nadalje, transmedijska igra inherentno je društvena jer se odvija u interakciji s drugima koji mogu biti prisutni fizički ili digitalno preko medija i tehnologije. Društvena interakcija može uključivati mlade ljude koji dijele fizički prostor ili komuniciraju digitalno na daljinu. Osim toga, transmedijska je igra mobilna ne samo u smislu „mobilnih medija”, već i u smislu mobilnosti među platformama, medijima i postavkama, potičući kretanje u okviru samih medija. Djeca prenose narative, likove, proizvode i medijske elemente preko različitih platformi kako bi stvorila nove interpretacije. Također je pristupačna, omogućuje djeci da se transmedijskom praksom bave s različitih ulaznih točaka i da definiraju vlastiti put, uzimajući u obzir njihove individualne okolnosti i pristupe. Na kraju, transmedijska je igra sposobna za ponovno igranje, potičući pojedince da ponovno istraže i urone u detaljne svjetove koji zahtijevaju višestruke angažmane.

Mnoga transmedijska iskustva razvijaju se tijekom vremena, povećavajući svoj potencijal za ponovnu igru. Pedagoški pristupi transmediji ne ograničavaju se na nove ili digitalne medije. „Starije” platforme poput tiskanih knjiga, reklama u časopisima i analognog radija također se mogu koristiti na kritičke i kreativne načine u obrazovnom okruženju. Iskustva transmedije potiču djecu da se oslanjaju na različite oblike pismenosti, uključujući digitalnu, tekstualnu, vizualnu i medijsku pismenost, kao i društvene vještine i kulturne kompetencije jer se transmedijska praksa temelji na kapacitetima djece za interpretaciju, rekontekstualizaciju, produkciju i distribuciju raznovrsnih medijskih sadržaja, obuhvaćajući širok spektar materijala, od „Ulice Sezam” do „Ratova zvijezda”, u različitim kontekstima poput škola, izvannastavnih programa i obiteljskih okruženja. U suvremenom društvu, u kojem učenici moraju navigirati i manipulirati informacijama raspodijeljenima po različitim područjima znanja, transmedijska praksa zahtijeva maštovito i suradničko manipuliranje medijskim sadržajem, uključujući materijale koji su kreirani s izričitim obrazovnim ciljevima ili bez njih (Alper i Herr-Stephenson 2013: 368).

Pedagoški okvir evolucije transmedijskog poučavanja seže do teorijskih postavki u medijskoj konvergenciji i kulturi sudjelovanja (Jenkins 2006b) te konektivizmu (Jenkins 2004a) i sociokonstruktivizmu temeljenom na Vygotskyjevoj teoriji (Shepard 2006; Runchina, Sánchez-Caballé i González-Martínez 2022) koji u prvi plan stavlja učenika. Konstruktivizam naglašava da učenici aktivno konstruiraju znanje kroz iskustva, interakcije i razmišljanje, usklađujući se s naglaskom transmedijskog učenja na kolaborativnoj narativnoj konstrukciji i participativnom angažmanu na različitim medijskim platformama. Slično tome, konektivizam naglašava važnost mreža, veza i digitalnih tehnologija u olakšavanju učenja, odražavajući međusobno povezanu prirodu transmedijskog pripovijedanja i njegovo oslanjanje na višestruke medijske kanale za širenje znanja i zajedničko stvaranje. Može se zaključiti da osnove transmedijskog učenja leže u konstruktivističkom demokratskom obrazovnom prostoru koji podržava učenje usmjereno na učenika koje propituje tradicionalno poimanje učitelja kao autoriteta znanja (Runchina, Sánchez-Caballé i González-Martínez 2022).

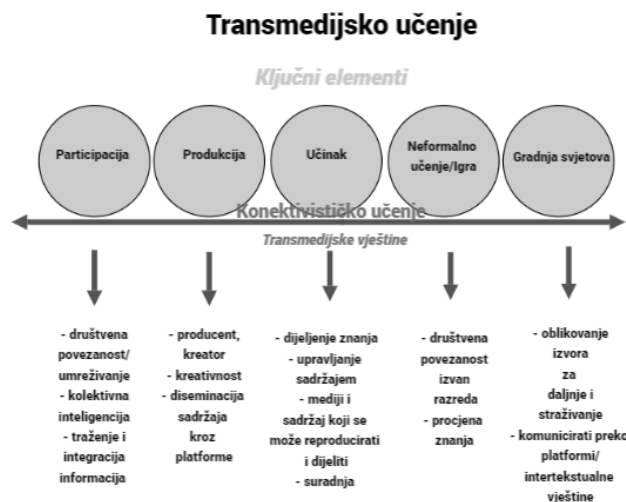
Razvijajući koncept transmedijskog učenja, (Runchina, Fauth i González-Martínez 2022) uključuju kultiviranje različitih digitalnih pismenosti izvan puke kompetencije, dopuštajući prilagodljivost različitim kontekstima i prevladavajući ograničenja formalnog obrazovanja. Suradnja i angažman zajednice sastavni su dio transmedijske metode jer potiču stvaranje suradničkih zajednica i koncepta transautorstva. Nadalje, narativi služe kao didaktički pokretač transmedijskih projekata, promičući angažman učenika i nudeći fleksibilnost i učiteljima i učenicima. Transmedijsko učenje nudi mogućnosti prilagodljivosti, personalizacije i usklađivanja s interesima i potrebama učenika, omogućujući njegovu primjenu u različitim obrazovnim kontekstima i ciljevima.



Slika 6: Elementi transmedijskog učenja (Tombleson 2024)

Razvijajući konceptualni model transmedijskog poučavanja, Tombleson (2024: 7) samom terminu prilazi iz značenja poučavanja učenika preko različitih platformi kao i transmedijske pismenosti koju učenici razvijaju kako bi producirali znanje kroz različite platforme. Pronalazi šest ključnih tema u transmedijskom učenju koje obuhvaćaju različite aspekte obrazovnih praksi (slika 6). Prije svega, transmedijsko učenje uključuje *širenje materijala* iz nastavnog plana i programa preko različitih medijskih platformi s ciljem aktivnog uključivanja učenika u zajedničko stvaranje znanja, pri čemu svaka platforma jedinstveno doprinosi razvijanju nastavnih materijala. Zatim se *transmedijska igra* pojavljuje kao važan aspekt poučavanja za uključivanje učenika u neformalna i eksperimentalna iskustva učenja (Dickinson-Delaporte, Gunness i McNair 2020; Herr-Stephenson, Alper i Reilly 2013) jer igra može potaknuti učenje kroz suradnju, a podržava konstruktivističke ciljeve učenja – ako je dio izgradnje znanja komuniciranje znanja, transmedijska igra to potiče kroz mogućnost dijeljenja i povezivanja. Pristup učenju s pomoću transmedijske igre može izgraditi transmedijske vještine u procesu i dati učenicima sposobnost čitanja višestrukih platformi, razumijevanja intertekstualnosti, ulogu kreatora sadržaja, remiksiranja i prenamjene informacija te predstavljanja informacija na više načina (Jenkins 2010b). Treće, *kultura sudjelovanja* potiče okruženje koje potiče dijeljenje, prenamjenu i distribuciju sadržaja u transmedijskom poučavanju. Iz perspektive poučavanja, to znači da bi platforme trebale biti učenicima dostupne i jednostavne za korištenje. U okviru sredstava komunikacije trebala bi se realizirati snažna podrška za stvaranje i dijeljenje vlastitih

kreacija s drugima, dok je nastavnikova uloga neformalno mentorstvo, pri čemu se iskustvo prenosi na učenike koji potiču dijeljenje sadržaja i čine to izvan zadanih zadataka učenja te preuzimaju ulogu kreatora znanja. Članovi transmedijskog projekta vjeruju da su njihovi doprinosi važni i osjećaju određen stupanj društvene povezanosti jedni s drugima – što je stvoreno tako da učenici, izlazeći izvan materijala za učenje, dijele osobne narative u kontekstu učenja (Tombleson 2024: 8). Četvrto, *transmedijske vještine* označavaju repertoar kompetencija, praksi i senzibiliteta koji se njeguju u participativnim kulturama (Scolari 2018a). Velik broj studija uključuje vještine traženja, prosuđivanja, izvedbe, igranja i navigacije u transmedijskom učenju, a često se uključuje i koncept kreativnih vještina koje su ključan preduvjet transmedijskog učenja (Kalogeras 2014). U suvremenom hiperpovezanom svijetu te vještine postaju važne za učenike da bi razumjeli kako je znanje konstruirano, kako se može preoblikovati, ali i u kontekstu dezinformacija – kako se znanjem može manipulirati (Tombleson 2024: 8). Nadalje, pojam *povezanosti* naglašava važnost učenikove percipirane povezanosti s vršnjacima, transmedijskim okruženjem i edukatorima, kako tvrdi Kop (2011). Koncept povezanosti važan je za cjelokupnu paradigmu transmedijskog učenja jer profesori grade „svijet priča” čiji je cilj poboljšati veze između učenika, njihovih resursa i instruktora, što se temelji na premisi da transmedijsko učenje u svom fokusu može imati komunikaciju, interakciju i angažman s resursima, ljudima i tehnologijom u gotovo jednakoj mjeri (Fleming 2013; Herr-Stephenson, Alper i Reilly 2013; Tombleson 2024). Konačno, *neformalno učenje*, koje ističu znanstvenici poput Costa-Sáncheza i Guerrero-Pica (2020) te Scolarija i sur. (2018a), odnosi se na transmedijsko iskustvo učenja izvan tradicionalnih učionica, naglašavajući učenje kroz praktičan angažman i evaluaciju. Ove teme zajedno obogaćuju razumijevanje transmedijskog učenja (slika 7), ocrtavajući njegovu višestruku prirodu i njegov potencijal za poticanje dinamičnih obrazovnih iskustava izvan konvencionalnih granica (Tombleson 2024: 7).



Slika 7: Konceptualni model transmedijskog učenja *prev. a.* (Tombleson 2024)

2.3.2 Pedagoške implikacije transmedijskog poučavanja

U području obrazovanja i poučavanja pismenosti tradicionalne se obrazovne metode i koncepti neprestano preispituju i redefiniiraju. Transmedijsko poučavanje nameće se kao odgovor na evoluirajući medijski krajolik i vještine koje učenici moraju usavršiti za komunikaciju u suvremenom okruženju. Taj koncept nadilazi konvencionalne obrazovne paradigme kako bi ponudio dinamičan i prilagodljiv pristup stjecanju znanja, ali prepoznaje i formalne i neformalne kontekste učenja u okviru kojih se odvija učenje. U svojoj se srži transmedijsko učenje oslanja na medijsku konvergenciju jer korisnici neprimjetno navigiraju kroz različite platforme kako bi se uključili i pridonijeli stvaranju obrazovnih narativa, pri čemu se brišu granice između proizvođača i potrošača sadržaja, što osnažuje učenike da aktivno oblikuju svoja iskustva učenja. U ovom uvodu prikazat će se dosadašnja obrazovna istraživanja koja su primijenila transmedijsko učenje s ciljem objašnjavanja obrazovnih ishoda za koje se ono koristi i pregleda obrazovnih konteksta u kojima se javlja.

Transmedijsko učenje predstavlja priliku za nadilaženje obrazovnih granica, neprimjetno se integrirajući u različite kontekste u formalnim obrazovnim institucijama i izvan njih. Ova fleksibilnost omogućuje prilagodbu na temelju kontekstualnih karakteristika, kao što su razina obrazovanja i uključenost različitih dionika. Za transmedijsko učenje ključni su procesi medijske konvergencije, gdje korisnici služe i kao potrošači i kao proizvođači (prozumenti) kulturnih sadržaja, angažirajući se na različitim medijskim platformama za kolaborativni narativni razvoj

(Raybourn 2014b). Stoga temelj transmedijskog učenja leži u konceptu sukreacije u kojem učenici postaju ne samo primatelji znanja već i aktivni sudionici u njegovoj izgradnji. Kroz suradnju na više medijskih kanala pojedinci stvaraju narative koji odgovaraju njihovim interesima i stilovima učenja. Ovaj participativni pristup ne samo da potiče dublje razumijevanje, već i njeguje intrinzičnu motivaciju dok učenici uranjaju u značajna i osobno relevantna iskustva učenja (Runchina, Sánchez-Caballé i González-Martínez 2022). Štoviše, transmedijsko učenje potiče suradnju i zajedničko stvaranje među učenicima, njegujući osjećaj zajedništva i zajedničkog vlasništva nad ishodima učenja. Kroz suradničke projekte i interaktivne zadatke učenici uče snalaziti se u složenim medijskim okruženjima, pregovarati o različitim perspektivama i učinkovito komunicirati sa svojim vršnjacima. Ovaj suradnički pristup ne samo da poboljšava razumijevanje materijala, već također njeguje bitne međuljudske vještine, kao što su timski rad, komunikacija i rješavanje problema, pripremajući učenike za uspjeh u akademskom i profesionalnom kontekstu.

U specifičnom kontekstu odnosa transmedije i pedagogije sve je veći istraživački interes za njezinu primjenu na svim razinama obrazovanja. Postojeća istraživanja prvenstveno su se usredotočila na srednje obrazovanje, uz primjetan porast istraživanja provedenih u visokom obrazovanju (Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora 2021). U osnovnoškolskom obrazovanju nastavnici integriraju transmedijske elemente u nastavne planove kako bi poboljšali angažman i razumijevanje temeljnih koncepata. Na primjer, učitelji mogu koristiti transmedijsko pripovijedanje za istraživanje povijesnih događaja uključivanjem multimedijjskih izvora kao što su videozapisi, interaktivne *web*-stranice i iskustva virtualne stvarnosti. Usto, obrazovne igre i aplikacije često koriste transmedijske pristupe kako bi učenicima pružile impresivna i interaktivna iskustva učenja na različitim platformama.

U srednjoškolskom se obrazovanju transmedijsko poučavanje često koristi u razvijanju vještine čitanja, a nastavnici pritom primjenjuju jednostavne, ali učinkovite aktivnosti, kao što je istraživanje transmedijskih proširenja u digitalnim formatima na temelju filmova adaptiranih iz literature kojom se učenici trenutačno bave (Roccanti i Garland 2014). Velik je dio istraživanja vještina čitanja i pisanja usmjeren na književne klasike koji se transmedijskom metodom i ishodima učenja osuvremenjuju metaforama i motivima koji su polazišna točka za transmedijske ekstenzije koje učenici samostalno generiraju (Arkhangelsky i Novikova 2023; Ballester Roca i

Méndez Cabrera 2021). U suvremenom kontekstu transmedijsko se poučavanje primjenjuje i u STEM području; naime, Lee (2023) koristi elemente fanovske proze za privlačenje interesa za STEM među djevojkama jer postoji snažno sudjelovanje žena u stvaranju fanovske proze, što je iskorišteno za razvoj višedimenzionalnog iskustvenog učenja u rješavanju problemskih i istraživačkih zadataka. U visokom obrazovanju transmedijska su istraživanja usmjerena na to kako transmedijskom metodom poboljšati multimodalni angažman studenata u nastavnom procesu kroz prostorne, lingvističke, audio i tehničke digitalne načine značenja te kako razvijati književne kompetencije i vještine kreativnog mišljenja (Perry 2020). Transmedijska metoda iskorištena je i u istraživanju studentskog angažmana u Moodle sustavu, što pokazuje da se angažman studenata povećava kroz zadatke intenzivnog traženja informacija u različitim medijskim izvorima (de Aires Angelino, Loureiro i Bilro 2021). Transmedijsko učenje koristi se i u pedagoškim istraživanjima određenih profesija u visokom obrazovanju poput obrazovanja učitelja (Castañeda 2021) ili ekonomista gdje, povezujući obrazovni karakter, stvara prilike za učenje koje pozitivno utječu na kognitivni, afektivni i bihevioralni angažman studenata (Dickinson-Delaporte, Gunness i McNair 2020). Dodatno, tehnike transmedijskog pripovijedanja mogu se koristiti u akademskim istraživanjima za prenošenje rezultata široj publici multimedijским formatima kao što su blogovi, videozapisi i *podcasti*. Nove pisane forme komunikacije teško je poučavati u sklopu nastave jezika jer nema standardiziranih metoda i normi vrednovanja takvih sastavaka, no suvremena istraživanja usmjerena su na poučavanje hipertekstualnih eseja i pisanih formi preko transmedijske metode (Mendieta Briceño i Garcés 2022).

Angažiranje učenika u učenju preko transmedijskog pripovijedanja obuhvaća nekoliko ključnih načela koje je opisala Raybourn (2014b), uključujući angažman, uključenost, proširenje, iznenađenje i nagradu. Taylor i Parsons (2011) preporučuju različite strategije za povećanje angažmana učenika, kao što su interakcija, istraživanje, relevantnost, korištenje multimedije i prakse formativnog ocjenjivanja. Također, naglašavaju važnost usvajanja konstruktivističkog obrazovnog modela i njegovanja odnosa između nastavnika i učenika koji su puni poštovanja i suradnje. Tan, Lee i Hung (2014) predložili su vježbu stvaranja edukativno-zabavne priče kako bi uključili učenike i pokazali svoju kompetenciju u primjeni znanstvenih koncepata u okviru narativnog konteksta. Transmedijsko učenje iskorištava trendove u novim medijima, uključujući komunikaciju na društvenim mrežama, MOOC-ove i dizajn transmedijskih narativa, kako bi se

povećao angažman učenika (Raybourn 2014a). Tomkins (2009) je koristio pripovijedanje za vođenje učenika, potičući transformativno učenje koje karakterizira promjena ponašanja koja proizlazi iz kritičkih razmišljanja. Rodrigues i Bidarra (2015) zagovaraju povezano učenje, gdje učenici aktivno sudjeluju u procesu učenja uz pomoć tehnologije i motivacijskih kvaliteta kao što su pozitivna emocionalna iskustva i predanost zadacima učenja. Ovaj pristup bavi se nepovezanošću između formalnog obrazovanja i društvenog konteksta učenika, a istovremeno promiče građansko sudjelovanje.

Izvan formalnih obrazovnih okruženja transmedijsko poučavanje koristi se u okruženjima za neformalno učenje kao što su muzeji, knjižnice i kulturne ustanove. Na primjer, muzeji mogu koristiti transmedijska iskustva kako bi povećali angažman posjetitelja pružanjem interaktivnog digitalnog sadržaja dostupnog na pametnim telefonima ili tabletima (Martín Sanz 2022; Song, Gilardi i Lam 2024). Slično tome, knjižnice mogu ponuditi transmedijske radionice i događaje za poticanje kreativnosti i vještina digitalne pismenosti među posjetiteljima svih dobi. Upravo mogućnost korištenja u različitim kontekstima ukazuje na to da je transmedijska pedagogija svestran pristup obrazovanju koji se može primijeniti u različitim kontekstima učenja kako bi se poboljšao angažman, promicalo interdisciplinarno učenje i poticala kreativnost te vještine kritičkog mišljenja među učenicima svih dobi.

Potencijal transmedijskog pripovijedanja u nastavi leži u stvaranju participativnih obrazovnih procesa koji spajaju korištenje digitalne tehnologije s iskustvima aktivnog učenja usmjerenog na učenika (González-Martínez, Esteban-Guitart i dr. 2019). Potičući učenike na aktivnu proizvodnju sadržaja i uključivanje u medije na smislene načine, transmedijsko učenje njeguje osjećaj strukture i samostalnosti nad njihovim učenjem, potičući dublje razumijevanje i dugoročno zadržavanje znanja. U središtu transmedijskog okvira leži stvaranje učeničkih iskustava koja potiču narativni razvoj koristeći preferirane izvore, analogne i digitalne, u kontekstu suradnje. Akademska zajednica prihvatila je transmedijsko učenje kao sredstvo za podršku inovativnim pristupima poučavanju (Raybourn 2018) i poboljšanje vještina transmedijske pismenosti učenika (Scolari, Masanet i dr. 2018). Integriranjem transmedijskih elemenata u kurikulum edukatori učenicima pružaju priliku za razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i vještina digitalne pismenosti neophodnih za uspjeh u digitalnom okruženju 21. stoljeća.

2.3.3 Transmedijsko pripovijedanje u nastavi engleskog jezika

Posljednjih je godina integracija tehnologije i multimedijjskih resursa u jezično obrazovanje transformirala tradicionalne pedagoške pristupe, nudeći inovativne načine za poboljšanje iskustva učenja jezika. Među prevladavajućim trendovima u domeni nastave stranih jezika leži usvajanje metodologija usmjerenih na učenika, poznatih po svojoj sposobnosti da potaknu motivaciju i angažman među učenicima. U tom okviru nove metodologije u jezičnom obrazovanju imaju potencijal kultivirati povećanu emocionalnu angažiranost među učenicima jer se afektivni čimbenici, motivacija i autonomija pojavljuju kao ključne odrednice u usvajanju stranog jezika (Herrero 2022). Budući da je i samo transmedijsko pripovijedanje inovativna metoda poučavanja jezika, u ovom poglavlju istražuju se pedagoške implikacije poučavanja i učenja jezika. Kroz kritičku analizu postojećih istraživanja i studija slučaja u ovom se poglavlju ispituje kako transmedijsko pripovijedanje može olakšati razvoj lingvističkih vještina, komunikacijske kompetencije te se daje prikaz istraživanja u kojima je primijenjena transmedijska metoda u poučavanju stranog jezika. Valja napomenuti da su u kontekstu ove disertacije uključena samo istraživanja koja ispituju poučavanje engleskoga kao stranog jezika. Stoga je cilj ovog poglavlja istražiti kako transmedijsko pripovijedanje može zadovoljiti različite stilove učenja i sklonosti učenika, potičući personalizirana i privlačna iskustva učenja za učenike različitog uzrasta i jezičnog predznanja engleskoga jezika.

Suvremeni pedagoški pristupi potiču stvaranje okruženja koja učenicima omogućuju introspektivnu procjenu vlastitih iskustava učenja. Posljedično, raskrižje popularne kulture i digitalnih metodologija postaje sve važnije u kontekstu pedagogije drugog i stranog jezika, što rezultira pojavom spektra inovativnih pristupa u jezičnom obrazovanju. Teorijski prikaz transmedijskog pripovijedanja u obrazovanju stranih jezika, kako ga iznose Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora (2021: 160), ističe nove paradigme koje su se pojavile u jezičnom obrazovanju. To uključuje teoriju višestrukih inteligencija, integrirano učenje sadržaja i jezika (eng. *CLIL*), strategije projektnog učenja, model preokrenute učionice (eng. *flipped classroom*), vizualno razmišljanje (eng. *visual thinking*) i igrifikaciju. Ovo inovativno obrazovno okruženje, zajedno s proširenom upotrebom platformi i društvenih medijskih mreža, ističe koncept transmedijskog pripovijedanja u poučavanju stranih jezika. Transmedijska metodologija pristupa učenicima na način koji ih potiče i angažira ne samo kao pasivne potrošače, već i kao aktivne suradnike u oblikovanju narativa kroz različite medijske kanale. Označavanje učenika stranog jezika kao

„prozumenta” u ovom kontekstu obećava dinamiku podučavanja i učenja, olakšavajući stvaranje okruženja za učenje koje reflektira svakodnevna iskustva učenika. Imerzivna priroda transmedijskog pripovijedanja, zajedno s njegovom primjenom na različitim platformama, može privući učenike koji su upoznati s digitalnim okruženjima i multimedijom, služeći kao katalizator motivacije (ibid.).

U pregledu teorijske literature o provedenim istraživanjima koja koriste transmedijsku metodu u poučavanju stranog jezika od 2010. do 2020. godine Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora (2021: 169–171) daju pregled o dobnim skupinama u kojima su istraživanja provedena, s kojim ostvarenim ishodima učenja kao i geografski doseg transmedijskog poučavanja stranih jezika. Prema njihovim rezultatima u smislu potencijalnog razvoja kompetencija učenika, studije ocrtavaju pet kategorija vještina koje se protežu od jezičnih sposobnosti do onih koje se odnose na tehnologiju i medije. Velika većina istraživanja, čak 71,43 % naglašava unapređenje jezičnih kompetencija koje obuhvaćaju komunikacijske vještine, čitanje i pisanje, dok preostalih 28,57 % naglašava važnost digitalnih i medijskih kompetencija. Rezultati također pokazuju da je korištenje transmedijskog pripovijedanja kao obrazovnog alata u nastavi stranih jezika najraširenije u nekoliko zemalja Sjeverne i Južne Amerike (63 %), iza kojih slijedi Europa (27,3 %) te pojedinačni primjeri u Aziji i Australiji. Većina studija usredotočena je na implementacije u srednjoškolskim učionicama koje uključuju tinejdžere (57,15 %), nakon čega slijedi 28,57 % studija koje se odnose na podatke prikupljene iz transmedijskog poučavanja stranog jezika u sveučilišnim okruženjima. Ispitane studije daju različite rezultate u vezi s primjenom transmedijskog pripovijedanja u obrazovnoj domeni. Otprilike 25,93 % istraživanja navodi uočeno povećanje motivacije učenika prema predmetu, dok 22,2 % bilježi porast učeničkog angažmana u slobodnom čitanju. Manji postotak, koji iznosi 7,41 %, ukazuje na prednosti za razvoj vještine pisanja jer pojačana socijalna interakcija dovodi do praktične primjene društvenih vještina. Štoviše, 7,4 % rezultata ističe poboljšanja u kapacitetima suradničkog rada učenika, što dodatno utječe na razvoj kreativnosti i digitalnih praksi, dok samo 3,7 % studija govori o unaprjeđenju kognitivnih procesa i misaonih sposobnosti učenika. Upravo je transmedijsko poučavanje metoda koja predstavlja važan alat u poučavanju stranih jezika, odstupajući od metodologija usmjerenih na nastavnike i iskorištavajući prednosti informacijskih i komunikacijskih tehnologija za razvoj kompetencija. Ovaj pristup učenicima pruža važna

iskustva, olakšavajući njihovo povezivanje s drugima korištenjem digitalnih izvora i interakcija (Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora 2021: 170–171).

Korištenje pripovijedanja (eng. *storytelling*) u obrazovnom okruženju stranih jezika nije novija pojava. Pripovijedanje uključuje prijenos emocionalno bogatih priča korištenjem verbalnih ili vizualnih medija. Međutim, suvremeni napredak poput digitalizacije učionica doveo je do promjena u praksama pripovijedanja, šireći tradicionalno pripovijedanje u nove dimenzije ugradnjom modernih alata i platformi. Transmedijski narativi podrazumijevaju korištenje različitih medijskih kanala za iskorištavanje njihovih jedinstvenih atributa, čime se stvaraju nove prilike za interakciju i poticanje kreativnosti u usvajanju jezika te obuhvaća razne kontekste učenja i trenutke kreativnog razmišljanja za učenike (Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora 2021: 162).

Usvajanje jezika transmedijskim poučavanjem olakšano je kroz izlaganje raznolikim medijskim izvorima i interaktivnu komunikaciju, korištenjem multisenzorne prirode transmedijskih narativa kako bi se ojačali ishodi učenja jezika (Alper i Herr-Stephenson 2013). Pritom se transmedijsko učenje isprepliće s učenjem stranog jezika, pružajući platformu za postizanje lingvističkih ciljeva sudjelovanjem u razvoju naracije (Patricia Rodrigues i Bidarra 2015; Patrícia Rodrigues i Bidarra 2019). Transmedijsko učenje utjelovljuje proaktivni obrazovni proces utemeljen na konzumaciji i proizvodnji medijskih sadržaja koristeći različite jezike, platforme i medije (Raybourn 2014a; Scolari, Masanet i dr. 2018)

Neki istraživači promatraju kako filmovi i videoigre omogućuju učenicima i studentima da se kritički i kreativno uključe i istraže širok raspon multimodalnih resursa (animacija, slika, zvuk, glazba, tekst itd.). Herrero (2019) ističe da učenici koji uče jezik mogu analitički razmišljati o svojem radu i svojem angažmanu s različitim transmedijskim konceptima kao što su, među ostalima, narativne funkcije, interakcija, remiksiranje i narativnost. U hrvatskom kontekstu Tuksar istražuje kako film u nastavi pridonosi usputnom usvajanju vokabulara engleskog jezika te zaključuje da film može asistirati u nastavi engleskog jezika na jezičnoj i komunikološko-kulturološkoj razini (Tuksar 2018: 658). Jednako tako, prikazuje kako multimodalne reprezentacije diskurzivno pogoduju usvajanju jezika pri korištenju filmova u nastavi engleskoga (Tuksar 2019; Tuksar i Kostić Bobanović 2021; Tuksar i Dujmović 2022).

Zagovaranje transmedijskog pripovijedanja kao didaktičkog pristupa nastavi jezika ne podrazumijeva jednostavno prevođenje sadržaja s jednog jezika na drugi, kao što je prelaženje iz medija knjige u film. Umjesto toga, uključuje uranjanje u narativni univerzum koji obuhvaća različite medijske forme i razumijevanje različitih jezičnih izraza. Kao što Scolari (2013: 15) sugerira, „priča se širi, pojavljuju se novi likovi ili situacije koje nadilaze granice fiktivnog područja”. Posljedično, učenici se bave i usmenim i pisanim vještinama razumijevanja, uključujući receptivne i produktivne jezične sposobnosti, dok sudjeluju u tim inovativnim iskustvima omogućenim novim tehnologijama (Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora 2021).

2.3.4 Kreiranje transmedijske metode u nastavi stranog jezika

Iskorištavanjem različitih medijskih formata kao što su tekstovi, audiozapisi i videozapisi te interaktivni digitalni alati, transmedijski zadaci učenja jezika nude učenicima priliku da se bave jezikom u autentičnim i smislenim kontekstima. U ovom se poglavlju istražuju smjernice dizajna i provedbe transmedijskih zadataka i projekata u nastavi engleskog jezika, ističući njihov potencijal da poboljšaju usvajanje jezika kroz pregled provedenih pedagoških istraživanja. Budući da ne postoje unificirane smjernice za planiranje i primjenu transmedijskog pripovijedanja u nastavi stranih jezika, ovdje će se dati pregled kako izabrati transmedijski materijal za poučavanje, kako organizirati izradu učeničkih transmedijskih ekstenzija prema polaznom tekstu, zatim kako povezati učenike preko platformi radi postizanja autentičnog komunikacijskog okruženja te će se na kraju prikazati kako voditi transmedijsko poučavanje u neformalnom okruženju.

Učenje stranog jezika složen je proces, pri čemu ga neki pojedinci prihvaćaju bez napora, dok se drugi suočavaju s brojnim preprekama (Andrade-Velásquez i Fonseca-Mora 2021: 170). Profesori stranih jezika susreću se s izazovima učinka stalno promjenjivih potreba u komunikaciji u suvremenom medijskom krajoliku. Budući da medijske prakse više nisu pasivni procesi, integracija praksi sadržaja koje „generiraju korisnici” u učenje i poučavanje jezika logična je posljedica koja proizlazi iz aktivnog uključivanja učenika u društvene medije i platforme za videoigre. Mobilno učenje, projekti međuvršnjačke suradnje i videoigre primjeri su interaktivnih iskustava učenja povezanih s integracijom novih medijskih vještina u učionici stranog jezika (Herrero 2022: 2). Oblikovanje transmedijskog zadatka usko je povezano s vrstom

studijskog centra u kojem se poučavanje odvija. Drugim riječima, riječ je o konceptu koji se ne može odvojiti od ostalih pokazatelja kvalitete kao što su infrastruktura, dostupna oprema, ažuriranje kurikula ili znanja nastavnika (Gomero, Barredo-Ibáñez i Hernández-Ruiz 2022: 162).

Jednu od najranijih smjernica za kreiranje transmedijske metode u nastavi opisuje Kalogeras (2014: 178) koja u obzir uzima sljedeći skup pitanja za procjenu prikladnosti narativnog djela za obrazovno okruženje:

1. Može li priča integrirati u postojeći kurikulum?
2. Je li priča zanimljiva i može li pomoći da učenje bude učinkovitije?
3. Sadržava li priča temu koja je relevantna za modul?
4. Daju li hiperveze koje se nalaze u priči vrijedne informacije u skladu s ciljevima i ishodima učenja?
5. Mogu li stručnjaci za predmet/proizvođači izraditi dodatna proširenja učenja?
6. Mogu li učenici stvarati proširenja priča preko digitalnih priča kako bi pružili obrazovnu vrijednost?

Roccanti i Garland (2014: 17–19) koriste transmedijsko poučavanje u nastavi stranog jezika i navode da je ono transformiralo način na koji poučavaju engleski te predlažu sljedeće faze u transmedijskoj strategiji:

1. uključiti transmedijske ekstenzije u nastavu kako bi se razvijale digitalne vještine kod učenika kao i poticati učenike da izrade vlastite ekstenzije priče korištenjem odgovarajuće tehnologije
2. upravljati, analizirati i sintetizirati više tokova simultanih informacija tako što nastavnik osigurava jasnu točku povezivanja i komunikacije za učenike, npr. preko foruma ili profila na društvenim mrežama
3. okupiti učenike na jednoj platformi kako bi izgradili veze i odnose s drugima da bi zajednički postavljali i rješavali probleme i jačali neovisno mišljenje o narativima korištenima u nastavi

4. stvarati, kritizirati, analizirati i vrednovati multimedijske tekstove tako da učenici analiziraju transmedijske tekstove, ali i transmedijske ekstenzije drugih učenika. Da bi se u potpunosti uključilo transmedijsko pripovijedanje u nastavu, cilj je da učenici samostalno kreiraju ekstenzije narativa nakon analize i vrednovanja transmedijskih tekstova na kojima su radili
5. dizajnirati i dijeliti informacije za globalne zajednice kako bi ispunili različite svrhe, što znači da bi nastavnik učenicima, nakon što učenici dizajniraju vlastitu transmedijsku ekstenziju, trebao pružiti priliku da podijele svoj rad s drugima u participativnom prostoru koji nastavlja proces transmedijskog pripovijedanja. Učenici bi trebali dobiti povratnu informaciju o svojem radu od vršnjaka, ali i objaviti svoju ekstenziju globalnoj zajednici, tj. autentičnoj publici preko društvenih mreža
6. poštovati etičke odgovornosti koje zahtijevaju složena mrežna okruženja jer učenici pri izradi transmedijske ekstenzije mogu koristiti reprodukciju materijala koji nije njihov te valja raspraviti o autorskim pravima. Također, valja pripremiti učenike o pravilima dijeljenja sadržaja i komunikaciji s ljudima koji taj sadržaj komentiraju.

Primjenom navedenih postupaka tijekom planiranja transmedijskog poučavanja jezična učionica postaje mjesto koje potiče aktivne, participativne učenike koji razvijaju pismenosti 21. stoljeća. Budući da transmedijsko pripovijedanje spaja elemente velikog kompleksnog narativa i različita participativna medijska okruženja, učenici razvijaju i tehnološke i društvene vještine tijekom učenja jezika u autentičnim komunikacijskim situacijama (Roccanti i Garland 2014: 19).

Pri dizajniranju transmedijske metode u nastavi engleskog jezika Rodrigues i Bidarra (2015) obrazlažu da ne postoje smjernice transmedijskog poučavanja koje su izričito namijenjene nastavi stranog jezika, stoga oni spajaju nekoliko komponenti pri kreiranju projekta *The Connecting Cat* temeljenog na transmedijskoj igri i povezanom učenju (eng. *connected learning*). Pri planiranju ekosustava učenja u projektu u obzir su uzeli: pristup medijskim platformama, moguće interakcije između platformi i aktivnosti proizvodnje medijskih sadržaja:

1. redizajnirati okruženja za učenje kako bi se učenicima omogućilo da uče u bilo koje vrijeme, na bilo kojem mjestu i bilo kojim tempom, u školi i izvan nje

2. poboljšati sposobnost edukatora da podrže i usmjere učenike u umreženom okruženju za učenje
3. izgraditi infrastrukturu koja će povezati sve učenike na svim mjestima na kojima uče
4. podržati najveći mogući stupanj interoperabilnosti preko mreža za učenje
5. usvojiti politike za uključivanje digitalne, medijske i socijalno-emocionalne pismenosti kao osnovnih vještina za život i učenje u digitalnom dobu.

Rampazzo Gambarato (2013) daje smjernice za kreiranje transmedijskog projekta za učenike koji bi trebao sadržavati:

1. premisu i svrhu – koji je cilj projekta
2. narativ – pripovjednu strukturu
3. stvaranje svijeta – smještanje narativa u kontekst mogućih proširenja
4. likove – određivanje likova i kako se publika s njima povezuje
5. proširenja – logika proširenja priče
6. medijske platforme i žanrove – izbor medija i žanrova
7. publiku – pretpostavljanje ciljane publike
8. angažman – iskustvo koje priča pruža
9. strukturu – organizaciju projekta
10. estetiku – vizualne i audioelemente.

Kreiranjem transmedijskog poučavanja metodom projektne nastave Sánchez Martínez i Albaladejo-Ortega (2018a: 54) žele razviti učinkovito poučavanje koje će pomoći u povećanju motivacije učenika iz tradicionalnih linearnih neinteraktivnih iskustava poučavanja i učenja u području novinarstva, audiovizualne komunikacije i oglašavanja te odnosa s javnošću. Iako se njihovo istraživanje nije ticalo poučavanja stranog jezika, studenti su izrađivali transmedijske ekstenzije temeljene na polaznom tekstu, pri čemu je projektna nastava organizirana u nekoliko faza:

1. *početak projekta*: profesor objašnjava transmedijski narativni projekt: priroda, dimenzija, specifične smjernice i načela koja treba slijediti
2. *traženje informacija*: učenici profesoru i učenicima predstavljaju ekstenziju koju su osmislili prema zadanim smjernicama
3. *oblikovanje/planiranje*: planiranje i izrada transmedijske ekstenzije, pri čemu profesor učenicima daje smjernice
4. *izvršenje*: materijalizacija i izlaganje projekta, tj. učenici predstavljaju ekstenzije i dobivaju povratnu informaciju u vidu ispravaka i izmjena koje su potrebne
5. *zaključak*: prezentacija radova nakon izmjena i priprema za postav izložbe *Transmedia Creation*
6. *vrednovanje*: objašnjenja konačne izrade transmedijske ekstenzije
7. *diseminaciju*: izložba radova učenika.

Tijekom istraživanja primijećeno je da su studenti povezivali transmedijske strategije s vještinama koje posjeduju pri stvaranju ekstenzija, pri čemu su reinterpetirali polazni tekst, izdvojili fikcijske elemente i inducirali nove ideje i vrijednosti, što je dovelo do novih perspektiva i praksi koje povećavaju dinamiku interesa akademske sredine. Budući da su studenti stvarali samostalne sadržaje, implementirali su vještine prozumenata, što je utjecalo na ukupnu motivaciju učenika (Sánchez-Martínez i Albaladejo-Ortega 2018a: 60).

Transmedijsko pripovijedanje učinkovit je pristup neformalnom obrazovanju. Budući da učenici stječu transmedijske vještine neformalnim strategijama učenja (Scolari 2018a), a transmedijsko poučavanje u nastavi stranih jezika teži autentičnim komunikacijskim situacijama, istraživanje Erta-Majó i Vaquero (2023: 13–14) usmjereno na obitelji, djecu i adolescente identificiralo je sedam važnih razina za dizajniranje poučavanja:

1. razinu namjera – označava potrebe i vještine koji bi učenici trebali razviti
2. razinu indikacija voditelja – uključuje izbor načina vođenja poučavanja od nastavnika koji posjeduje određene digitalne vještine
3. razinu potreba sudionika – karakteristike učenika koje su im potrebne da bi producirali sadržaj
4. razinu narativnih integracija – elementi koji su potrebni da bi se kreirao i integrirao narativ u učenje i poučavanje
5. razinu razrade i proizvodnje – traži implikacije sudionika i proizvodne prostore za izražavanje i evaluaciju učenja
6. razinu sredstava i tehnološke/fizičke potpore – uspostavlja uređaje i materijalnu potporu potrebnu za razvoj transmedijskog poučavanja
7. razinu spremnosti dijeljenja – prijenos iskustava i dijeljenje sadržaja.

U studiji se raspravlja o važnosti uzimanja u obzir višestrukih perspektiva, uključujući perspektive voditelja, djece i adolescenata te roditelja, pri osmišljavanju transmedijskog poučavanja. Osim toga, važno je koristiti različite medijske platforme, formate i kanale za uključivanje različitih i heterogenih skupina sudionika u neformalno obrazovno okruženje.

2.4 Komunikacijska jezična kompetencija

U suvremenom krajoliku 21. stoljeća proces učenja engleskoga kao drugog ili stranog jezika nadilazi tradicionalan fokus na četiri osnovne jezične vještine, tj. na govorenje, slušanje, čitanje i pisanje. Pri sastavljanju kurikula iz engleskog jezika kao i na međunarodno priznatim ispitima znanje i ishodi učenja dugo su bili organizirani u ove četiri jezične vještine kojima se poučavalo i ispitivalo znanje. Danas se ne može tvrditi da su te vještine dovoljan preduvjet za komunikacijsku jezičnu kompetenciju na stranom jeziku jer ona ne obuhvaća samo gramatičko ovladavanje gradivom, već i komunikacijske, simboličke i relacijske dimenzije na koje utječu sociolingvistički, pragmatički i kulturni čimbenici (Rodrigues, Patrícia i Bidarra, José 2017: 2). Koncept komunikacijske kompetencije, kako se danas shvaća, usko je povezan s pogledom na jezik kao uporabu i društveno iskustvo, stoga kompetentan govornik može učinkovito

komunicirati u kulturološki značajnim kontekstima. U području obrazovanja jezična komunikacijska kompetencija smatra se „rezultatom komunikacijskog djelovanja, omogućavajući učenicima koherentnu i primjerenu interakciju kroz govorenje, pisanje i korištenje multimodalnih sredstava u različitim okruženjima i kontekstima za različite svrhe” (Fabregat Barrios i Jodar Jurado 2024).

Povijesno gledano, uz teoriju komunikacije, usredotočenu na interakcijske obrasce i prijenos informacija (Hall 1980; Shannon 1948; Watzlawick, Bavelas i dr. 1967), znanstvenici počinju definirati i pojam komunikacijske kompetencije, odnosno, pokušavaju opisati što čini sposobnost pojedinca da nauči jezična pravila i koristi ih u određenim socijalnim interakcijama. U literaturi se komunikacijska kompetencija može pronaći u mnogim istoznačnim inačicama, npr. jezično umijeće, komunikacijska jezična sposobnost, komunikacijska jezična kompetencija ili interkulturalna komunikacijska kompetencija, no na razvoj definiranja i opisivanja tog koncepta utjecalo je to što se on promatra ne samo u domeni urođene sposobnosti usvajanja jezika (Chomsky 1965), već se pod utjecajem primijenjene lingvistike i glotodidaktike ispituju jezična znanja i sposobnosti učenika stranih jezika u kontekstu ishoda ovladavanja inim jezikom (Bagarić Medve 2012).

Termin kompetencije prvi u lingvistiku uvodi Noam Chomsky u svojoj knjizi *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) i teoriji generativne gramatike, lingvističkoj grani koju je započeo. U poznavanju jezika on razlikuje kompetenciju (znanje o jeziku) i izvedbu (uporabu jezika u stvarnim situacijama). Pritom se kompetencija odnosi na urođeno poznavanje jezika pojedinca, obuhvaćajući mentalno predstavljanje jezičnih pravila i struktura, što uključuje gramatiku, sintaksu, semantiku i fonologiju. U Chomskyjevu tumačenju kompetencija je idealizirana sposobnost na razini izvornih govornika pojedinog jezika koja govornicima omogućuje da proizvedu i razumiju beskonačan broj rečenica. Izvedba je, s druge strane, stvarna uporaba jezika u konkretnim situacijama koja uključuje primjenu jezične kompetencije u kontekstu stvarnog okruženja i pod utjecajem je različitih vanjskih čimbenika kao što su ograničenje pamćenja, smetnje u komunikaciji i psihološka stanja. Izvedba je vidljiv aspekt upotrebe jezika, uključujući govor i razumijevanje u svakodnevnim interakcijama. Chomsky je tu razliku uveo kako bi naglasio da se lingvistička teorija prvenstveno treba usredotočiti na kompetenciju, apstraktno znanje jezika, a ne na izvedbu na koju mogu utjecati ekstralingvistički čimbenici, zbog čega je

znanje koje on promatra urođeno i biološki uvjetovano te je jezično znanje koje pojedinac posjeduje određena mentalna struktura, zbog čega se njegova perspektiva kompetencije naziva kognitivnom (Bagarić Medve 2012: 5). Jedna od distinkcija koja proizlazi iz njegove teorije jest i mišljenje da jezikom možemo „savršeno” ovladati od rođenja do puberteta, a nakon toga sposobnost razvijanja znanja nekog jezika kao materinskoga znatno opada. Zato u okviru učenja jezika valja naglasiti pojmove drugog jezika, primjerice kod dvojezičnih obitelji u kojima djeca odmalena počinju usvajati drugi jezik i strani jezik koji se najčešće uči u obrazovnim kontekstima.

Tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina 20.stoljeća mnogi su znanstvenici razvijali teorije temeljene na slaganju ili neslaganju s tumačenjem Chomskog i potomje opisivali kao pojam kompetencije. Tako je društveni antropolog i sociolingvist Dell Hymes (1972) uveo pojam komunikacijske kompetencije koji polazi od činjenice da je većina ljudi višejezična, polazeći od pretpostavke da je čak i većina ljudi koja govori samo jedan jezik fluentna u njegovim funkcionalnim varijantama i idiomima. Razlikuje gramatičku kompetenciju i uporabnu kompetenciju koje pretpostavljaju ne samo znanje gramatičkih pravila već i pravila o uporabi jezika u određenim društvenim i kulturološkim kontekstima. U usporedbi s Chomskym, ne razlikuje dva sustava prosudbi, gramatičnost i prihvatljivost, već ih proširuje na systemske mogućnosti (ono što gramatika dopušta), psiholingvističku izvedivost (ono što um dopušta), sociokulturnu prikladnost (ono što društvo dopušta) i ostvarivost (u kojoj mjeri je nešto izvršeno) (Bagarić Medve 2012: 8). Canale i Swain (1980) naglasili su postojanje razlike između komunikacijske kompetencije i komunikacijske performanse, odnosno stvarne komunikacijske interakcije. Komunikacijsku su kompetenciju shvaćali kao tri tipa znanja: znanje o temeljnim gramatičkim načelima, znanje o uporabi jezika u društvenim kontekstima i znanje o tome kako se izričaji i komunikacijske funkcije mogu povezati s obzirom na principe diskursa (Bagarić Medve 2012: 28). Canale (1983) je posljedično objasnio pojam vještine koji zahtijeva razlikovanje temeljnih sposobnosti (kompetencija) od njihova realiziranja u stvarnim situacijama (performansa).

Bachman i Palmer (1996) uveli su pojam komunikacijske jezične sposobnosti koja se sastoji od znanja ili kompetencije i sposobnosti prikladne primjene ili korištenja jezika radi postizanja određenoga komunikacijskoga cilja u određenim situacijskim kontekstima. Njihovo se tumačenje

ističe jer naglašava vezu između komunikacijske kompetencije i jezične uporabe. Oni smatraju da u uporabi jezika radi izražavanja, tumačenja ili pregovaranja o značenjima korisnici jezika oblikuju diskurs koji značenja ne izvodi samo iz izričaja ili tekstova nego, i iz načina na koji se izričaji i tekstovi odnose prema obilježjima određene jezične situacije (Bagarić Medve 2012: 37). Sredinom devedesetih godina 20. stoljeća (Celce-Murcia, Dornyei i Thurrell 1995: 42) predlažu da akcijska kompetencija (sposobnost razumijevanja i proizvođenja svih značajnih govornih činova i skupova govornih činova) bude dio komunikacijske kompetencije. Ovi su autori u terminologiju unijeli dvije izmjene: (1) da se sociolingvistička kompetencija modificira u sociokulturnu kompetenciju (poznavanje kulture potrebno za tumačenje i učinkovito korištenje jezika) i (2) da se gramatička kompetencija preimenuje u jezičnu kompetenciju (eng. *linguistic*) koja uključuje znanje morfologije i sintakse (Slika 8).

Novije definicije komunikacijske kompetencije također ne nalaze konsenzus oko interakcijskog konteksta. Young (2000) naglašava da se komunikacijska kompetencija shvaća kao zbir gramatičke, diskursne, pragmatičke i strategijske kompetencije pojedinca, dok interakcijsku kompetenciju zajednički ustrojavaju svi sudionici u interakcijskom kontekstu i specifična je za taj kontekst. U obrazovnom kontekstu poučavanja stranih jezika u Europi Vijeće Europe propisuje Zajednički europski referentni okvir za jezike (2001) kojim se komunikacijske jezične kompetencije definiraju kao „one koje osobu osnažuju da djeluje koristeći se specifično jezičnim sredstvima”, a sastoji se od lingvističke, sociolingvističke i pragmatične komponente (Common European framework of reference for languages 2001: 9). Za neke autore (Fulcher i Fulcher 2010) kompetencija proizlazi iz konteksta i interakcije, a ne iz individue, što znači da kompetencija nije stabilan, nego dinamički konstrukt koji se mijenja pri svakoj promjeni konteksta. Prema tome, svaka osoba posjeduje nužnu pragmatičku kompetenciju koju je stekla preko iskustva i koja joj omogućuje sudjelovanje u interakciji (Bagarić Medve 2012: 39).

Iz pojmova koji ulaze u definicije komunikacijske kompetencije jasno je da znanstvenici dvoje oko toga što ona podrazumijeva: radi li se o jezičnom znanju, jezična vještini ili oboma (Bagarić Medve 2012: 41). Od navedenih prijedloga u ovom će se istraživanju koristiti definicija komunikacijskih jezičnih kompetencija ZEROJ-a (Common European framework of reference for languages 2001: 9), što će se detaljnije objasniti u sljedećem poglavlju.

2.4.1 Modeli komunikacijske jezične kompetencije

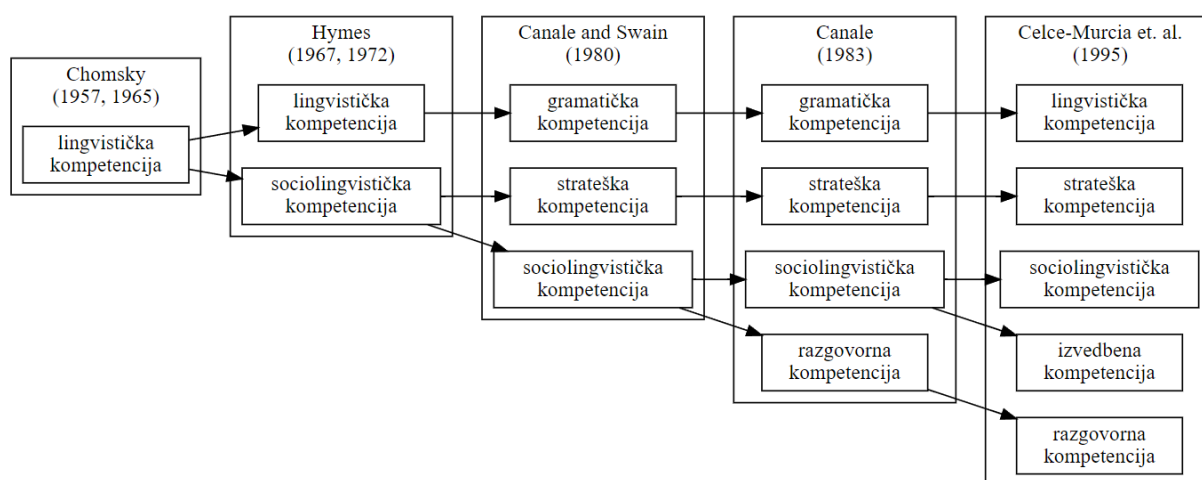
2.4.1.1 Model Canale i Swain

Canale i Swain (1980) predložili su teorijski model komunikacijske kompetencije koji je prvobitno obuhvaćao tri komponente: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku kompetenciju. Kasnije je Canale (1983) premještanjem nekih elemenata sociolingvističke kompetencije dodao četvrtu komponentu, diskursnu kompetenciju. Gramatička kompetencija odnosi se na poznavanje morfoloških, sintaktičkih, semantičkih, fonoloških i ortografskih pravila, što omogućuje razumijevanje i izražavanje doslovnog značenja izričaja. Sociolingvistička kompetencija temelji se na Hymesovim (1972) konceptima o prikladnosti jezične uporabe u različitim društvenim kontekstima, a definira se kao poznavanje društvenih pravila i konvencija za prikladno razumijevanje i uporabu jezika. Diskursna kompetencija (Canale 1983) obuhvaća vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja za postizanje kohezije i koherentnosti tekstova. Strategijska kompetencija uključuje poznavanje komunikacijskih strategija za nadomještanje prekida u komunikaciji i poboljšanje djelotvornosti, te uključuje nekognitivne aspekte poput samouvjerenosti i spremnosti na rizik. Ovaj je model dominirao područjem usvajanja drugog i stranog jezika, ali i poljem jezičnog testiranja više od jednog desetljeća (Bagarić Medve 2012: 63).

2.4.1.2 Model Bahman i Palmer

Model Canale i Swain (1980) bio je popularan zbog svoje jednostavnosti i lakše operacionalizacije unatoč pojavi sveobuhvatnijeg modela Bachmana i Palmera koji je tijekom godina modificiran. Prema Bachmanu i Palmeru (1996), na komunikacijsku jezičnu sposobnost, kako su je oni nazvali, utječu opće osobine korisnika koje su podijelili na četiri skupine: opće osobine, tematsko znanje, afektivna shema i jezična sposobnost. Ključna je komponenta njihova modela jezična sposobnost koja se sastoji od jezičnog znanja i strategijske kompetencije. Jezično znanje uključuje organizacijsko i pragmatičko znanje koja se međusobno nadopunjuju radi učinkovite komunikacije. Pritom organizacijsko znanje obuhvaća sposobnosti vladanja formalnim strukturama jezika, a čine ga gramatičko (znanje vokabulara, morfologije, sintakse i fonologije/pravopisa) i tekstovno znanje (znanje o koheziji, retoričkoj i konverzacijskoj organizaciji). S druge strane, pragmatičko znanje uključuje funkcionalno i sociolingvističko znanje. Funkcionalno znanje obuhvaća pragmatičke konvencije za izražavanje jezičnih funkcija i

za interpretaciju ilokucijske snage izričaja ili diskursa, dok sociolingvističko znanje uključuje osjetljivost na dijalekte, registre, prirodnost izričaja i kulturološke reference (Bachman 1990; Bachman i Palmer, A.S. 1996). Strategijska kompetencija koju oni uključuju opisuje metakognitivne komponente potrebne za postavljanje ciljeva, procjenu komunikacijskih izvora i planiranje kako iskoristiti jezično znanje. Ovaj se model smatra složenijim, sveobuhvatnijim i jasnijim od modela Canalea i Swainove, zahvaljujući detaljnom i organiziranom opisu temeljnih komponenata komunikacijske kompetencije (Bagarić i Mihaljević Djigunović 2007: 89).

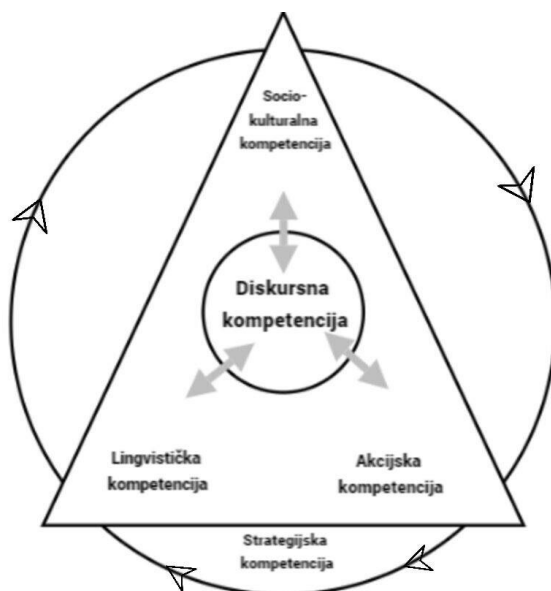


Slika 8: Kronološki pregled razvoja „komunikacijske kompetencije” *prev. a. (Celce-Murcia u Soler i Jordà 2007)*

2.4.1.3 Model Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell

Skupina teoretičara i istraživača usvajanja drugog jezika, uključujući Celce-Murcia i ostale (1995), smatra da model Bachmana i Palmera nije prikladan za podučavanje jezika jer je dizajniran prvenstveno za jezično testiranje (Celce-Murcia 2007: 41). Iako su ta dva područja povezana, Celce-Murcia i ostali (1995) razvili su model komunikacijske kompetencije koji polazi s pedagoškog stajališta, krenuvši od modela Canalea i Swaina. Uzimajući u obzir i Bachmanov model, stvorili su model s pet komponenti: jezičnom, sociokulturnom, diskursnom, akcijskom i strategijskom kompetencijom. Interakcijski odnos među komponentama prikazali su kao piramidu s unutarnjim i vanjskim krugom, a diskursna kompetencija nalazi se u središtu, okružena sociokulturnom, jezičnom i akcijskom kompetencijom. Strategijska kompetencija

obuhvaća cijelu piramidu, omogućujući strategijskom govorniku rješavanje problema i nadomještanje nedostataka (Celce-Murcia, Dornyei i Thurrell 1995).

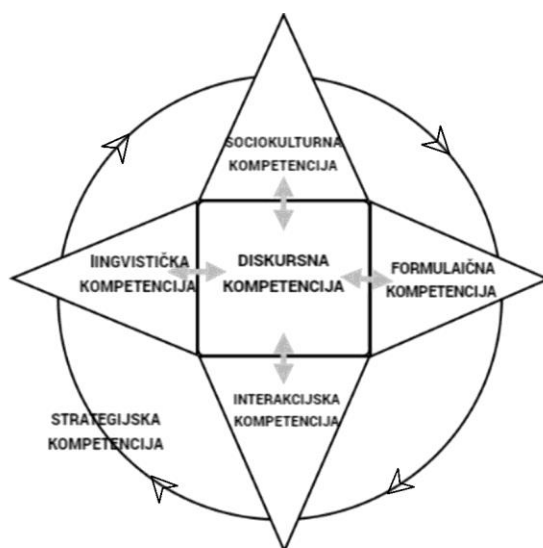


Slika 9: Pedagoški model komunikacijske kompetencije Celce-Murcia i sur. iz 1995 *prev. a.* (Celce-Murcia 2007)

Celce-Murcia i sur. (slika 9) redefinirali su Canaleovu sociokulturnu komponentu dodajući akcijsku kompetenciju koja se odnosi na prenošenje i razumijevanje komunikacijske namjere te povezivanje akcijske namjere s jezičnim oblikom, slično funkcionalnom znanju u Bachmanovu modelu. Također, uveli su terminološke promjene, zamjenjujući gramatičku kompetenciju jezičnom kompetencijom kako bi naglasili uključivanje morfologije, sintakse, leksika i fonologije, a izraz sociokulturna kompetencija preferirali su zbog njezina jasnijeg razlikovanja od akcijske kompetencije i radi naglašavanja prikladne uporabe jezičnih izvora. Ovaj model iz 1995. jest piramida koja zatvara krug, okružena drugim krugom, pri čemu je krug u piramidi središnja diskursna kompetencija. Tri točke trokuta čine sociokulturna kompetencija i jezična kompetencija te akcijska kompetencija, a strelice u njima pokazuju da su različite komponente stalno u interakciji jedna s drugom i diskursnom komponentom. Time je ovaj konstrukt diskursnu komponentu postavio u središnju poziciju gdje se leksičko-gramatičke resursi, vještine organiziranja aktivnosti i sociokulturni kontekst spajaju i oblikuju diskurs. Krug koji okružuje piramidu strateška je kompetencija koja se odnosi na dostupan inventar komunikacijskih, kognitivnih i metakognitivnih strategija koje vještom govorniku omogućuju da pregovara o

značenjima, razrješava dvosmislenosti i nadoknađuje nedostatke u bilo kojoj drugoj kompetenciji (Celce-Murcia u Soler i Jordà 2007: 44).

Na temelju dugogodišnjeg iskustva rada u poučavanju engleskoga kao stranog jezika, Celce-Murcia revidirala je model iz 1995. kako bi opisala komunikacijsku kompetenciju za profesore stranih jezika (Slika 10).

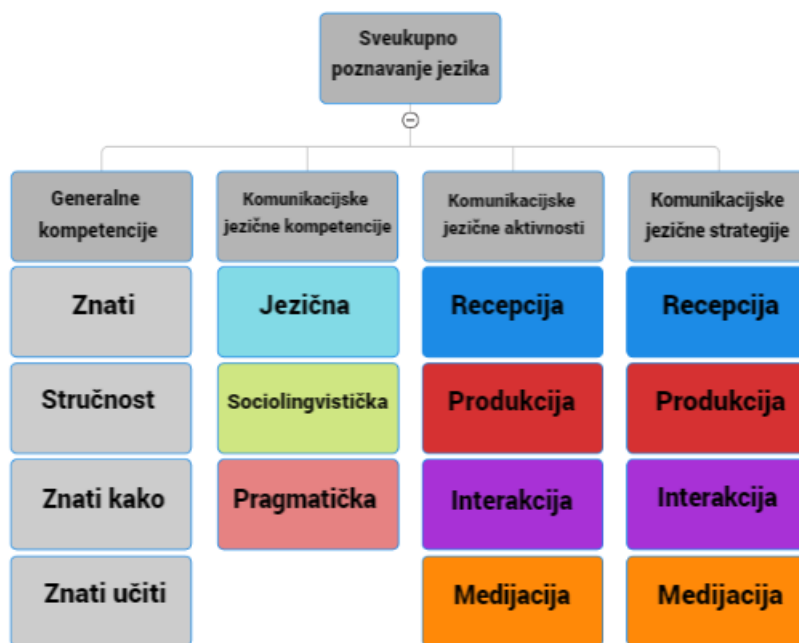


Slika 10: Dopunjeni pedagoški model komunikacijske kompetencije *prev. a.* (Celce-Murcia 2007)

Sociokulturna kompetencija odnosi se na pragmatiku govornika znanja, odnosno kako prikladno izraziti poruke unutar cjeline društvenog i kulturnog konteksta komunikacije. Stoga autorica smatra da pedagoški izazov leži u činjenici da drugi i strani jezik učitelji obično imaju daleko veću svijest i znanje o lingvistici pravila nego što to čine sociokulturna ponašanja i očekivanja koja popratiti korištenje ciljnog jezika. Diskursna kompetencija se u ovom modelu odnosi na odabir, redoslijed i raspored riječi, strukture i iskaze kako bi se postigla jedinstvena govorna poruka što uključuje koheziju i koherenciju. Jezična kompetencija pak uključuje fonološko, leksičko, morfološko i sintaktičko znanje, dok se formulacijska kompetencija odnosi na one fiksne i montažne dijelove jezika koje govornici obilato koriste u svakodnevnoj interakciji opisujući rutine korištenjem kolokacija i frazema. Interakcijska kompetencija ima najmanje tri potkomponente relevantne za ovaj model: akcijsku kompetenciju (razmjena informacija), razgovornu kompetenciju te kognitivnu i metakognitivnu kompetenciju (Celce-Murcia 2007: 46–49). Ovaj model daje pedagoške implikacije u vidu poučavanja interkulturalne komunikacije, naglašava diskurs i kontekst te se fokusira na dinamične aspekte interakcije.

2.4.2 Model komunikacijskih jezičnih kompetencija ZEROJ

U Europi od 2001. postoji Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ) (Bagarić i Mihaljević Djigunović 2007: 90) koji je izdala Europska komisija i koji je namijenjen standardiziranju vrednovanja te učenja i poučavanja stranih jezika. Inicijalna razlika tog modela u odnosu na druge jest u tome što ne koristi termin kompetencije u jednini, već uključuje tri elementa pod nazivom komunikacijskih jezičnih kompetencija. Ti će se termini u okviru ovog rada smatrati istoznačnicama s obzirom na to da se kroz elemente ovog modela ispituje komunikacijska jezična kompetencija: jezična, sociolingvistička i pragmatička kompetencija koje uključuju jezično znanje, uporabu jezika u društvenom kontekstu te planiranje i organizaciju komunikacije (slika 11). ZEROJ zamjenjuje tradicionalan model četiriju vještina (slušanje, govor, čitanje, pisanje), koji se pokazao neprikladnim za poimanje složene stvarnosti komunikacije, te predlaže poučavanje jezika što sličnije upotrebi jezika u stvarnom životu, koja je utemeljena na interakciji u kojoj se sukonstruira značenje. Zbog toga su jezične aktivnosti koje on propisuje predstavljene kroz četiri načina komunikacije: recepciju, produkciju, interakciju i posredovanje (Council of Europe 2018: 30).



Slika 11: Sveukupno poznavanje jezika (ZEROJ 2018)

Okvir je 2018. proširen i objavljen u komplementarnom svesku Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike u kojem se naglašava povećanje svijesti o potrebi integriranog pristupa jezičnom obrazovanju kroz kurikulum i uključuje deskriptore koji se odnose na internetsku interakciju, suradničko učenje i posredovanje teksta (Council of Europe 2018: 10). ZEROJ je pristup orijentiran na djelovanje (eng. *action-oriented*) i kao takav predstavlja pomak od nastavnih planova i programa koji se temelje na linearnom poučavanju jezičnih struktura ili unaprijed određenog skupa pojmova i funkcija. Metodološka usmjerenost ZEROJ-a jest učenje jezika usmjereno na osposobljavanje učenika za djelovanje u situacijama stvarnog života, izražavanje i izvršavanje zadataka različite prirode. Stoga su kriteriji predloženi za vrednovanje komunikacijske sposobnost u stvarnom životu u odnosu na ono što učenik može proizvesti na razinama A1 – C2. Učenika se u ovom Okviru promatra kao društvenog agenta, što podrazumijeva njegovo uključivanje u proces učenja, kao i prepoznavanje društvene prirode učenja jezika i uporabe jezika, interakcije između društvenog i individualnog u procesu učenja. Gledanje učenika kao korisnika jezika podrazumijeva opsežnu upotrebu ciljanog jezika u učionici – učenje korištenja jezika, a ne samo učenje o jeziku (kao predmetu) jer se naglasak stavlja na kokonstrukciju značenja (kroz interakciju) u središtu procesa učenja i poučavanja. To ima jasne implikacije za poučavanje jezika jer se ta interakcija povremeno ostvaruje između nastavnika i učenika, ali povremeno poprima i suradničku prirodu između samih učenika (Council of Europe 2018: 26–27).

Komunikacijske jezične kompetencije tog Okvira, koje se definiraju u smislu jezičnoga znanja, imaju tri temeljne komponente: lingvističku kompetenciju, sociolingvističku kompetenciju i pragmatičku kompetenciju (slika 12). „Komunikacijske jezične kompetencije su one koje osobu osnažuju da djeluje koristeći se specifičnim jezičnim sredstvima” (Council of Europe 2005: 9). U ovom Okviru svaka komponenta jezičnoga znanja eksplicitno se definira i u smislu poznavanja njezinih sadržaja i u smislu sposobnosti njezina korištenja (Bagarić i Mihaljević Djigunović 2007: 90).



Slika 12: Komunikacijske jezične kompetencije (ZEROJ 2005)

Primjerice, **lingvistička ili jezična kompetencija** definira se kao poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora s pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke. U potkomponente jezične kompetencije ubrajaju se leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija (Bagarić Medve 2012: 90). One obuhvaćaju različite aspekte kao što su leksičko, fonološko i sintaktičko znanje, kao i druge komponente jezične strukture, bez obzira na sociolingvistički značaj njezinih varijacija i pragmatičke funkcije njezinih izraza. Ispitivanje ove komponente uključuje procjenu ne samo širine i dubine znanja, npr. vještina u fonetskim razlikama ili bogatstvo i preciznost vokabulara, već i kognitivne organizacije i mehanizama pohranjivanja, npr. asocijativnih mreža u okviru kojih se nalaze leksičke jedinice i njihova dostupnost – aktivacija, prisjećanje i dostupnost (Council of Europe 2005: 13).

Sociolingvistička kompetencija odnosi se na posjedovanje znanja i vještina za odgovarajuću uporabu jezika u društvenom kontekstu. Sociolingvističke kompetencije odnose se na sociokulturne uvjete uporabe jezika, što su zapravo vještine uporabe jezika u odgovarajućem društvenom kontekstu. Svojom osjetljivošću na društvene konvencije (pravila pristojnosti, norme koje uređuju odnose među generacijama, spolovima, klasama i društvenim skupinama, jezično kodificiranje pojedinih temeljnih rituala u funkcioniranju zajednice) sociolingvistička komponenta striktno zahvaća cjelokupnu jezičnu komunikaciju između predstavnika različitih kultura, iako sudionici često nisu svjesni njezina utjecaja. U toj komponenti posebno su izraženi jezični elementi koji označuju društvene odnose, a zatim pravila pristojnog ponašanja, izrazi narodne mudrosti, razlike u registru te dijalekti i naglasci (Council of Europe 2005: 13).

Posljednja komponenta, **pragmatička kompetencija**, obuhvaća dvije potkomponente: diskursnu kompetenciju i funkcionalnu kompetenciju te jedan aspekt koji je dio obje kompetencije, tzv. kompetencija planiranja, a odnosi se na nizanje poruka u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama. Jednostavan način razumijevanja pragmatičke kompetencije jest usporedba s lingvističkom kompetencijom koja se tiče „ispravne” uporabe jezika, dok se pragmatička kompetencija bavi stvarnom uporabom jezika u (su)konstrukciji teksta. Pragmatička kompetencija stoga se prvenstveno bavi učenikovim znanjem o načelima uporabe jezika prema kojima su poruke:

- a) organizirane, strukturirane i uređene
- b) koriste se za obavljanje komunikacijskih funkcija
- c) poredane prema interakcijskim i transakcijskim shemama (Council of Europe 2018: 138).

Funkcionalna uporaba jezičnih resursa, odnosno proizvodnja jezičnih funkcija i govornih činova, oslanja se na scenarije ili skripte interakcijske razmjene. Također se odnosi na ovladavanje diskursom, koheziju i koherentnost, identifikaciju tipova i oblika teksta, ironiju i parodiju. Za ovu komponentu treba naglasiti velik utjecaj interakcija i kulturnih okruženja u kojima se ona razvija. U ZEROJ-u se jezični procesi promatraju kao lanac događaja, neuroloških i fizioloških, uključenih u proizvodnju i primanje govora i pisanja. Komunikativna jezična kompetencija učenika jezika aktivira se u obavljanju različitih jezičnih aktivnosti koje svrstava u četiri polja:

recepciju, produkciju, interakciju i jezično posredovanje (Council of Europe 2018: 130). Svaka od ovih vrsta aktivnosti moguća je u odnosu na tekstove u usmenom ili pisanom obliku, a kao procesi, primarne su recepcija i proizvodnja (usmena i/ili pisana) jer su obje potrebne za interakciju. Okvirom se u receptivne aktivnosti ubrajaju slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem i audiovizualna recepcija (televizije i filma). Recepcijske aktivnosti, dakle, uključuju tiho čitanje i praćenje medija, a također su važne u mnogim oblicima učenja poput razumijevanja sadržaja, konzultacija s udžbenicima, referentnim djelima i dokumentima (Council of Europe 2018: 54).

Produkcijske aktivnosti odnose se na govornu i pisanu produkciju jezičnog sadržaja. Imaju važnu funkciju u mnogim akademskim i profesionalnim područjima kao što su usmene prezentacije, pisane studije i izvješća te im se pridaje društvena vrijednost u smislu prosudbe onoga što je predano u pisanom obliku ili tečnosti u govoru i izvođenju usmenih prezentacija (Council of Europe 2018: 68). Pri aktivnostima medijacije, jezičnog posredovanja i prevođenja postoje brojni aspekti koji dijele određene karakteristike. Stoga se pri posredovanju osoba koja posreduje manje bavi vlastitim potrebama, idejama ili izražavanjem nego onima stranaka za koje se posreduje. Pojam medijacije također se koristi za opisivanje društvenog i kulturnog procesa stvaranja uvjeta za komunikaciju i suradnju te za ublažavanje svih delikatnih situacija i napetosti koje se mogu pojaviti, što se posebno odnosi na međujezično posredovanje. Interakcija, koja uključuje dvije strane ili više strana koje zajednički konstruiraju diskurs, središnja je u ZEROJ-u u okviru uporabe jezika. Govorna interakcija pritom se smatra biti izvorišta jezika s međuljudskim, suradničkim i transakcijskim funkcijama. Interakcija je također temeljna u učenju, što se prikazuje u skalama deskriptora s pomoću kojih se interakcija ispituje u naizmjeničnoj izmjeni poruka u komunikaciji, suradničkim strategijama i traženju pojašnjenja. Ove osnovne strategije interakcije jednako su važne u suradničkom učenju kao i u stvarnom svijetu komunikacija (Council of Europe 2018: 81).

Jezične aktivnosti u mrežnom okruženju (Council of Europe 2018: 96) posebno su definirane na temelju deskriptora i predloženi su uvjeti za njihov uspjeh:

- potreba za redundantnim porukama
- potreba da se provjeri je li poruka ispravno shvaćena
- sposobnost preformuliranja kako bi se pomoglo razumijevanju, suočavanje s nesporazumima
- sposobnost rukovanja emocionalnim reakcijama.

Mrežni razgovor i rasprava usredotočuju se na razgovor i raspravu na mreži kao multimodalni fenomen, s naglaskom na način na koji sugovornici komuniciraju na internetu kako bi se nosili i s ozbiljnim pitanjima društvene razmjene na otvoren način. Ključni koncepti operacionalizirani u ljestvici uključuju sljedeće:

- slučajeve istovremene (u stvarnom vremenu) i uzastopne interakcije, pri čemu potonja daje vremena
- pripremu nacрта i/ili korištenje pomagala
- sudjelovanje u trajnoj interakciji s jednim sugovornikom ili više sugovornika
- sastavljanje objava i doprinosa na koje drugi mogu odgovoriti
- komentare (npr. evaluacijske) na objave, komentare i doprinose drugih
- reakcije na ugrađene medije
- mogućnost uključivanja simbola, slika i drugih kodova kako bi poruka prenijela ton
- naglasak i prozodiju, ali i afektivnu/emocionalnu stranu, ironiju itd.

2.5 Okviri komunikacijske i digitalne kompetencije u transmedijskom poučavanju

Prepoznavanje medijskog angažmana kao sastavnog aspekta pismenosti 21. stoljeća postaje sve važnije. Poraslo je podržavanje integracije medija u jezično obrazovanje, što dokazuje da organizacije za opismenjivanje priznaju različite medijske oblike, uključujući popularnu kulturu i digitalne medije, u svojim okvirima za pismenost 21. stoljeća. U istraživanjima transmedijskog poučavanja engleskog jezika primjenjuju se dva okvira koja propisuju standarde pismenosti i poznavanje stranog jezika uz uključivanje tehnologije: američki i europski.

U američkom obrazovnom kontekstu Nacionalna udruga profesora engleskog (NCTE 2023) dala je okvir za pismenost 21. stoljeća povezujući tehnologiju i učenje jezika. Oni smatraju da kako tehnologija napreduje, zamršenost i raznolikost pismenih okruženja u 21. stoljeću zahtijevaju širok spektar vještina i kompetencija koje karakterizira njihova višestruka i prilagodljiva priroda. Kako bi napredovali kao angažirani članovi globalnog društva 21. stoljeća, pojedinci moraju posjedovati sposobnost prilagodbe i isticanja u ovim raznolikim pismenim okruženjima, stoga predlažu da učenik:

- razvija vještinu i sposobnosti u korištenju tehnologije
- gradi namjerne međukulturalne veze i odnose s drugima kako bi zajednički postavljali i rješavali probleme i jačali neovisno mišljenje
- dizajnira i dijeli informacije za globalne zajednice koje ispunjavaju različite svrhe
- upravlja, analizira i sintetizira više tokova simultanih informacija
- stvara, kritizira, analizira i vrednuje multimedijske tekstove
- poštuje etičke odgovornosti koje zahtijevaju ova složena okruženja (NCTE 2023).

U europskom kontekstu ZEROJ je kao teorijski okvir ovog istraživanja odabran iz nekoliko razloga. Prije svega, to je obrazovni okvir za strane jezike koji usustavljuje ishode učenja za pojedine razine znanja jezika, ali jednako tako jasno daje kriterije vrednovanja tih ishoda. Jedini je model komunikacijske kompetencije koji uključuje mrežnu komunikaciju i potiče korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u suvremenim komunikacijskim prostorima u nastavi stranih jezika, što će se koristiti tijekom poučavanja eksperimentalne i kontrolne skupine kao i

pri oblikovanju zadatka izrade transmedijske ekstenzije učenika. Budući da kod transmedijskog pedagoškog pristupa komunikacijski mediji igraju važnu ulogu u kognitivnom, socijalnom i emocionalnom sastavu svojih korisnika (Jenkins, Ford i Green 2013), korištenje digitalnih tehnologija pruža priliku za ostvarivanje novih oblika društvene interakcije koji trenutačno transformiraju ulogu i funkcioniranje formalnih obrazovnih institucija, posebice škola i sveučilišta (Malone i Bernstein 2015).

Budući da se u ovoj disertaciji ispituju jezična (lingvistička) i pragmatička jezična kompetencija korištenjem transmedijskog poučavanja kao pedagoške metode, ali i korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije kako bi se te kompetencije ispitale, koristit će se i nadopuna ZEROJ-a definicijom ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje Vijeća Europe (2018b), to jest njihovom definicijom digitalne kompetencije u okviru DigComp koji identificira ključne komponente digitalne kompetencije opisane u poglavlju 2.4.

Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ) i okvir za digitalnu kompetenciju (DigComp) dijele fokus u ovom istraživanju zbog vještina učenika koje su bitne za učinkovitu komunikaciju i sudjelovanje u digitalnom dobu. ZEROJ pruža sveobuhvatan okvir za procjenu znanja jezika na različitim razinama, s naglaskom na pragmatičke aktivnosti, jezičnu kompetenciju i sociokulturno razumijevanje. S druge strane, DigComp nudi okvir za procjenu digitalnih vještina i kompetencija te obuhvaća područja kao što su obrada informacija, komunikacija, stvaranje sadržaja, sigurnost i rješavanje problema, što je uključeno u kreiranje transmedijskog zadatka za učenike koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Oba okvira prepoznaju važnost integracije tehnologije u učenje i poučavanje jezika, kao i potrebu da se pojedinci učinkovito snalaze i koriste digitalnim alatima i platformama. Vijeće Europe ističe da digitalne tehnologije mogu promicati komunikaciju, kreativnost i inovacije te se integracijom tehnologije u nastavu stranih jezika povećava razina kvalitete nastave. Usklađivanjem ZEROJ-a s DigCompom u istraživanju željelo se osigurati da učenici engleskoga jezika razviju ne samo lingvističko znanje, već i da upotrijebe i nadograde digitalne vještine potrebne za uspjeh u današnjem povezanom svijetu.

3 Metodologija

3.1 Eksperimentalni dio istraživanja

3.1.1 Inicijalna (dijagnostička faza)

U inicijalnoj fazi istraživanjem se na većem reprezentativnom uzorku učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj (500+) ispitalo transmedijske vještine učenika. Ispitivanje se provelo na primjerima iz popularne kulture i književnosti kroz mrežni anketni upitnik čiji su ciljevi bili utvrditi:

- a) recepciju transmedijskih tekstova: čitalačke navike transmedijskih tekstova kao i narativne i estetske transmedijske vještine – poznavanje žanrovske raznolikosti, prepoznavanje i opisivanje narativnih svjetova kroz multimodalnost
- b) participaciju u transmedijskim narativima: aktivno uključivanje u narativ u narativnim videoigrama i razvijanju fanovske proze.

Upitnik je stoga uključivao sljedeće sastavnice: opće demografske podatke, transmedijske vještine, recepciju transmedijskih tekstova i participiranje u transmedijskim narativima (prilog 1).

Anketni upitnik izrađen je u *Google Forms* obliku, njegovo ispunjavanje bilo je anonimno i trajalo je 10 minuta. Upitnik je proslijeđen srednjoškolskim profesorima diljem Republike Hrvatske kako bi ga prosljedili učenicima, čime se ostvario namjeran i direktan uzorak ispitanika. Upitnik je proveden u ožujku 2022. godine, popunilo ga je 576 učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj, od čega je osam upitnika bilo nepotpuno, što čini uzorak od $N = 568$ valjanih odgovora.

3.1.1.1 Opći demografski podaci

Općim demografskim podacima ispitali su se dob i spol ispitanika, srednja škola koju učenik pohađa te se ispitalo iz kakve sredine učenik dolazi – ruralne ili urbane. U ispitivanju je sudjelovalo 346 učenica i 222 učenika u dobi od 15 do 19 godina iz svih srednjoškolskih programa u Republici Hrvatskoj: gimnazija, četverogodišnjih strukovnih škola, trogodišnjih strukovnih škola i umjetničkih škola (tablica 4).

Tablica 4: Demografski podaci o ispitanicima iz inicijalne faze istraživanja

| | | | |
|----------------------|---------------------------------|-----|--------|
| Spol | Ženski | 346 | 60,9 % |
| | Muški | 222 | 39,1 % |
| Dob | 15 godina | 95 | 16,7 % |
| | 16 godina | 149 | 26,2 % |
| | 17 godina | 133 | 23,4 % |
| | 18 godina | 174 | 30,6 % |
| | 19 godina | 17 | 3 % |
| Srednja škola | Gimnazija | 257 | 41,5 % |
| | Četverogodišnja strukovna škola | 216 | 38,2 % |
| | Trogodišnja strukovna škola | 76 | 13,4 % |
| | Umjetnička škola | 19 | 3,3 % |
| Sredina | Urbana | 307 | 53,3 % |
| | Ruralna | 261 | 46,7 % |

3.1.1.2 Transmedijske vještine

Budući da se vještine transmedijske pismenost stječu neformalnim oblicima poučavanja, u ovom dijelu anketnog upitnika ispitalo se koliko često učenici kreiraju i uređuju pojedine digitalne sadržaje služeći se pritom produkcijskim transmedijskim vještinama koje su najraširenije u populaciji adolescenata (Scolari 2018a: 10). Ove su vještine ispitivane kako bi se u eksperimentalnom dijelu istraživanja mogao izraditi zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije, to jest, da se dobije uvid kojim produkcijskim vještinama učenici vladaju. Taksonomija produkcijske dimenzije transmedijskih vještina za potrebe ovog upitnika preuzeta je iz rezultata istraživanja transmedijske pismenosti koji su pokazali da se sastoji od specifičnih vještina kreiranja i uređivanja digitalnog sadržaja (Scolari 2018a, 2018b). Stoga su učenici u upitniku 9-stupanjskom Likertovom skalom označili koliko često kreiraju i uređuju: tekstove (dokumente, blogove, objave), fotografije (korištenjem analogne i digitalne kamere ili npr. Photoshopom), zvučne zapise (snimka govora, *podcast*, radijski program), crteže, videouratke (npr. Cinema 4D, Snapchat, MovieMaker, iMovie, Instasize), *web*-stranice i blogove (npr. Wix, Tumblr), kodiraju (npr. Java, Ruby) te videoigre.

3.1.1.3 Recepcija transmedijskih tekstova

Recepcija transmedijskih tekstova ispitana je u dijelu anketnog upitnika koji se odnosi na transmedijske naslove iz popularne kulture i književnosti (Carrera, Blanco-Ruiz i Sainz-de-Baranda Andújar 2020; García-Roca i Amo 2019). Ispitanici su pri ispunjavanju upitnika označili naslove koje čitaju ili prate kao i medije preko kojih to čine za svaki pojedini naslov. Potom se ispitala motivacija praćenja pojedinih djela preko različitih medija kroz slaganje s tvrdnjama o razini narativne transportacije transmedijskog iskustva (Jarrier, Bourgeon-Renault i dr. 2018) koje se odnose na gubitak pojma o stvarnosti i vremenu, projekciju u pripovjedni svemir i razvoju mentalnih slika te identifikaciji i empatiji prema likovima. Ispitanici su skalom 1 – 9 označili koliko se pojedine tvrdnje odnose na njihovo narativno transmedijsko iskustvo.

3.1.1.4 Participacija u transmedijskim narativima

Transmedijska pismenost podrazumijeva recepciju pojedinog djela kroz različite medije, ali pretpostavlja i aktivno uključivanje korisnika u stvaranje daljnjih narativnih svjetova. Ispitanici su odgovorili na koji način unose narativni svijet u svoj svakodnevni život sudjelovanjem u događajima vezanima uz narativ ili kupnjom suvenira te aktivnostima na društvenim mrežama povezanim s transmedijskim djelom koje prate. Potom je ovaj dio upitnika obuhvatio dva oblika transmedijskog narativa koji kreiraju korisnici: fanovsku prozu i narativne videoigre. Ispitanici su označili koliko se pojedine tvrdnje odnose na njihovo narativno iskustvo čitanja i pisanja fanovske proze (Guerrero-Pico i Scolari 2016) primjenjujući skalu 1 – 9, dok se sljedeći set tvrdnji odnosio na motivacijske narativne elemente videoigara za koje je potrebno posjedovati transmedijske vještine (Muñoz González i Segovia Aguilar 2019: 363).

3.1.2 Faza dizajna transmedijskog poučavanja

Faza dizajna transmedijskog poučavanja obuhvatila je:

- a) izbor učenika koji sudjeluju u istraživanju
- b) podjelu učenika u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu
- c) razradu obrazovne metode za kontrolnu skupinu ispitanika i transmedijske metode za eksperimentalnu skupinu ispitanika.

3.1.2.1 Izbor ispitanika

Na Županijskom stručnom vijeću profesora engleskog jezika Međimurske županije profesori engleskog jezika upitani su o interesu za sudjelovanje u istraživanju s razredima koje poučavaju. Nakon što se javilo nekoliko profesora, izabrani su oni čiji razredi pohađaju nastavu engleskoga kao prvog stranog jezika u drugom i trećem razredu smjerova opće gimnazije i turističko-hotelijski tehničar iz četiriju srednjih škola. Iako se u prvotnom nacrtu istraživanja planiralo da sudjeluju tri razreda maturanata, zbog obaveza koje oni imaju u posljednjem polugodištu srednje škole vezanih uz polaganje ispita državne mature, u istraživanje su uključeni drugi razredi.

Potom su upućeni dopisi ravnateljima i ravnateljicama Srednje škole Prelog, Ekonomske i trgovačke škole Čakovec, Gimnazije Josipa Slavenskog Čakovec i Tehničke škole Čakovec (prilog 5) kako bi odobrili sudjelovanje učenika u znanstvenom istraživanju tijekom nastave. Nakon ravnatelja škola, roditelje učenika obavijestilo se na roditeljskim sastancima o sudjelovanju učenika u istraživanju, a učenicima se tijekom inicijalnog testiranja uputilo pismo kojim ih se obavještava da se autorica istraživanja obvezuje poštivati Opću uredbu o zaštiti podataka GDPR u pogledu njihova sudjelovanja te da osigurava anonimnost ispitanika i odgovora (prilog 6). Kako bi se osigurala anonimnost ispitanika, svaki je od njih osmislio lozinku koju je koristio tijekom istraživanja upisujući je na sva za to predviđena mjesta na istraživačkim materijalima. Iz šest razreda uključenih u istraživanje sudjelovalo je 86 učenika u dobi od 16 i 17 godina (tablica 5). Profesori engleskog jezika koji su sudjelovali u istraživanju sljedećih su zvanja i godina radnog iskustva u nastavi: profesor engleskog jezika (11 godina rada u nastavi), dvije mentorice engleskog jezika (13 i 21 godina rada u nastavi), savjetnica za engleski jezik (19 godina rada u nastavi) i dvije izvrsne savjetnice za engleski jezik (22 i 27 godine rada u nastavi).

Tablica 5: Demografski podaci ispitanika uključenih u eksperimentalni dio istraživanja

| | | |
|-----------------------|---------------------------------|----|
| Dob | 16 | 48 |
| | 17 | 38 |
| Spol | ženski | 58 |
| | muški | 28 |
| Škola | gimnazija | 57 |
| | četverogodišnja strukovna škola | 29 |
| Sredina u kojoj živim | urbana | 38 |
| | ruralna | 48 |

3.1.2.2 Podjela ispitanika u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu

Istraživanje je započelo u travnju 2022. godine kada su učenici drugog i trećeg razreda opće gimnazije Srednje škole Prelog, drugog i trećeg razreda turističko-hotelijskog tehničara Ekonomske i trgovačke škole Čakovec te dvaju trećih razreda opće gimnazije Gimnazije Josipa Slavenskog Čakovec i Tehničke škole Čakovec podijeljeni u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu ispitanika. U tu svrhu formirani su sljedeći kriteriji:

- a) rezultati određivanja stupnja engleskog jezika
- b) rezultati predtesta vokabulara
- c) rezultati upitnika o recepciji transmedijskih tekstova
- d) broj učenika u razredu.

Prvi kriterij bila je inicijalna provjera znanja engleskog jezika u kojoj su pitanja preuzeta iz *Cambridge General English testa*¹ kako bi se utvrdio stupanj poznavanja engleskog jezika. Učenici su riješili test u printanom obliku te ga predali profesorima.

a) Rezultati određivanja stupnja engleskog jezika

Za usporedbu rezultata skupina u inicijalnom jezičnom testiranju napravljeni su deskriptivna statistika (tablice 6 i 7) i t-test (tablica 8). Na temelju rezultata jezičnog testiranja učenici su podijeljeni u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu jer su rezultati pokazali da između kontrolne i eksperimentalne skupine ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima (tablica 8).

¹ <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>

Tablica 6: Deskriptivna statistika jezičnog testiranja kontrolne skupine ispitanika

| pitanje | min. | max. | R | ar. sred. | med. | mod | st. dev. | varij. | koef. var. |
|---------|------|------|---|-----------|------|-----|----------|--------|------------|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0,89 | 1 | 1 | 0,29 | 0,08 | 31,59 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 1,00 | 1 | 1 | 0,25 | 0,06 | 27,03 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0,98 | 1 | 1 | 0,20 | 0,04 | 21,81 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 0,75 | 1 | 1 | 0,40 | 0,16 | 50,56 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0,95 | 1 | 1 | 0,25 | 0,06 | 27,03 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 0,84 | 1 | 1 | 0,32 | 0,10 | 35,75 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,39 | 0,15 | 47,02 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 0,98 | 1 | 1 | 0,15 | 0,02 | 15,25 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,15 | 0,02 | 15,25 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,29 | 0,08 | 31,59 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0,84 | 1 | 1 | 0,39 | 0,15 | 47,02 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0,95 | 1 | 1 | 0,15 | 0,02 | 15,25 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 0,23 | 0 | 0 | 0,39 | 0,15 | 217,49 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0,82 | 1 | 1 | 0,32 | 0,10 | 36,22 |
| 15 | 0 | 1 | 1 | 0,86 | 1 | 1 | 0,25 | 0,06 | 27,03 |
| 16 | 0 | 1 | 1 | 0,95 | 1 | 1 | 0,29 | 0,08 | 31,59 |
| 17 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 94,60 |
| 18 | 0 | 1 | 1 | 0,70 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 86,45 |
| 19 | 0 | 1 | 1 | 0,50 | 0,5 | 1 | 0,50 | 0,25 | 118,30 |
| 20 | 0 | 1 | 1 | 0,32 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 123,86 |
| 21 | 0 | 1 | 1 | 0,66 | 1 | 1 | 0,51 | 0,26 | 103,40 |
| 22 | 0 | 1 | 1 | 0,68 | 1 | 1 | 0,43 | 0,19 | 57,52 |
| 23 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 86,45 |
| 24 | 0 | 1 | 1 | 0,30 | 0 | 0 | 0,42 | 0,18 | 189,20 |

Tablica 7: Deskriptivna statistika jezičnog testiranja eksperimentalne skupine ispitanika

| pitanje | min. | max. | R | ar. sred. | med. | mod | st. dev. | varij. | koef. var. |
|---------|------|------|---|-----------|------|-----|----------|--------|------------|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0,91 | 1 | 1 | 0,32 | 0,10 | 36,22 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0,96 | 1 | 1 | 0,15 | 0,02 | 15,43 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 0,80 | 1 | 1 | 0,44 | 0,19 | 58,40 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,21 | 0,04 | 22,07 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 0,89 | 1 | 1 | 0,37 | 0,14 | 44,00 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 0,82 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,47 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 0,98 | 1 | 1 | 0,15 | 0,02 | 15,43 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0,98 | 1 | 1 | 0,25 | 0,07 | 27,36 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0,91 | 1 | 1 | 0,25 | 0,07 | 27,36 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0,82 | 1 | 1 | 0,37 | 0,14 | 44,00 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0,98 | 1 | 1 | 0,21 | 0,04 | 22,07 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 0,18 | 0 | 0 | 0,42 | 0,18 | 186,52 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0,89 | 1 | 1 | 0,39 | 0,15 | 47,69 |
| 15 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,35 | 0,12 | 40,20 |
| 16 | 0 | 1 | 1 | 0,91 | 1 | 1 | 0,21 | 0,04 | 22,07 |
| 17 | 0 | 1 | 1 | 0,53 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,47 |
| 18 | 0 | 1 | 1 | 0,58 | 1 | 1 | 0,46 | 0,21 | 65,51 |
| 19 | 0 | 1 | 1 | 0,42 | 0 | 0 | 0,51 | 0,26 | 101,16 |
| 20 | 0 | 1 | 1 | 0,40 | 0 | 0 | 0,47 | 0,22 | 148,08 |
| 21 | 0 | 1 | 1 | 0,49 | 0 | 0 | 0,48 | 0,23 | 72,75 |
| 22 | 0 | 1 | 1 | 0,76 | 1 | 1 | 0,47 | 0,22 | 69,10 |
| 23 | 0 | 1 | 1 | 0,59 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,47 |
| 24 | 0 | 1 | 1 | 0,22 | 0 | 0 | 0,46 | 0,21 | 156,21 |

N (kontrolna skupina) = 24

N (eksperimentalna skupina) = 24

df (stupnjevi slobode) = (24 - 1) + (24 - 1) = 46

granična vrijednosti t uz p=0,05 je 2,02

Tablica 8: T-test rezultata jezičnog testiranja kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika

| pitanje | Kontrolna skupina | | Eksperimentalna skupina | | S _{CP} | t |
|---------|-------------------|----------|-------------------------|----------|-----------------|------|
| | ar. sred. | st. dev. | ar. sred. | st. dev. | | |
| 1 | 0,89 | 0,29 | 0,91 | 0,32 | 0,06 | 0,31 |
| 2 | 1,00 | 0,25 | 0,93 | 0 | 0,04 | 1,86 |
| 3 | 0,98 | 0,20 | 0,96 | 0,15 | 0,04 | 0,53 |
| 4 | 0,75 | 0,40 | 0,80 | 0,44 | 0,09 | 0,56 |
| 5 | 0,95 | 0,25 | 0,93 | 0,21 | 0,05 | 0,41 |
| 6 | 0,84 | 0,32 | 0,89 | 0,37 | 0,07 | 0,68 |
| 7 | 0,64 | 0,39 | 0,82 | 0,49 | 0,09 | 1,92 |
| 8 | 0,98 | 0,15 | 0,98 | 0,15 | 0,03 | 0 |
| 9 | 0,93 | 0,15 | 0,98 | 0,25 | 0,04 | 1,15 |
| 10 | 0,93 | 0,29 | 0,91 | 0,25 | 0,06 | 0,35 |
| 11 | 0,84 | 0,39 | 0,82 | 0,37 | 0,08 | 0,25 |
| 12 | 0,95 | 0,15 | 0,98 | 0,21 | 0,04 | 0,78 |
| 13 | 0,23 | 0,39 | 0,18 | 0,42 | 0,09 | 0,58 |
| 14 | 0,82 | 0,32 | 0,89 | 0,39 | 0,08 | 0,93 |
| 15 | 0,86 | 0,25 | 0,93 | 0,35 | 0,06 | 1,09 |
| 16 | 0,95 | 0,29 | 0,91 | 0,21 | 0,05 | 0,74 |
| 17 | 0,64 | 0,50 | 0,53 | 0,49 | 0,10 | 1,05 |
| 18 | 0,70 | 0,50 | 0,58 | 0,46 | 0,10 | 1,18 |
| 19 | 0,50 | 0,50 | 0,42 | 0,51 | 0,11 | 0,75 |
| 20 | 0,32 | 0,50 | 0,40 | 0,47 | 0,10 | 0,78 |
| 21 | 0,66 | 0,51 | 0,49 | 0,48 | 0,11 | 1,62 |
| 22 | 0,68 | 0,43 | 0,76 | 0,47 | 0,10 | 0,84 |
| 23 | 0,64 | 0,50 | 0,59 | 0,49 | 0,10 | 0,48 |
| 24 | 0,30 | 0,42 | 0,22 | 0,46 | 0,09 | 0,86 |

*Ne postoji statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine uz $p = 0,05$.

Tijekom inicijalnog testiranja učenika na nastavi je bilo prisutno 86 učenika, od kojih su 83 učenika popunila sve istraživačke materijale, iako 99 učenika pohađa nastavu engleskoga kao prvog stranog jezika u šest razreda koji sudjeluju u istraživanju. Razlozi sudjelovanja manjeg broja učenika uključuju bolest učenika, sudjelovanje na natjecanjima, izolaciju zbog bolesti COVID-19, a nekoliko se učenika pridruženo razredima tijekom travnja i svibnja 2022. zbog migrantskog vala iz Ukrajine.

Razredi su prema rezultatima jezičnog testiranja podijeljeni u ekvivalentne parove prema rezultatima riješenosti testa kako bi skupine bile jednakog predznanja, što je uključeno kao polazišna točka za razinu gramatičkog i leksičkog znanja koje će se poučavati tijekom eksperimenta.

b) *Rezultati predtesta vokabulara*

Tablica 9: Rezultati t-testa predtesta vokabulara kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika

| pitanje | Kontrolna skupina | | Eksperimentalna skupina | | S _{CP} | t |
|---------|-------------------|----------|-------------------------|----------|-----------------|------|
| | ar. sred. | st. dev. | ar. sred. | st. dev. | | |
| 1 | 0,64 | 0,49 | 0,44 | 0,50 | 0,10 | 1,91 |
| 2 | 0,80 | 0,41 | 0,84 | 0,37 | 0,08 | 0,48 |
| 3 | 0,95 | 0,21 | 0,84 | 0,37 | 0,06 | 1,73 |
| 4 | 0,77 | 0,42 | 0,53 | 0,50 | 0,10 | 2,45 |
| 5 | 0,14 | 0,35 | 0,09 | 0,29 | 0,07 | 0,73 |
| 6 | 0,61 | 0,49 | 0,44 | 0,50 | 0,10 | 1,62 |
| 7 | 0,59 | 0,50 | 0,49 | 0,51 | 0,11 | 0,93 |
| 8 | 0,45 | 0,50 | 0,51 | 0,51 | 0,11 | 0,56 |
| 9 | 0,43 | 0,50 | 0,33 | 0,48 | 0,10 | 0,96 |
| 10 | 0,80 | 0,41 | 0,76 | 0,43 | 0,09 | 0,45 |
| 11 | 0,86 | 0,35 | 0,91 | 0,29 | 0,07 | 0,73 |
| 12 | 0,84 | 0,37 | 0,80 | 0,40 | 0,08 | 0,49 |
| 13 | 0,61 | 0,49 | 0,44 | 0,50 | 0,10 | 1,62 |
| 14 | 0,45 | 0,50 | 0,22 | 0,42 | 0,10 | 2,35 |

N (kontrolna skupina) = 24

N (eksperimentalna skupina) = 24

df (stupnjevi slobode) = (14 - 1) + (14 - 1) = 26

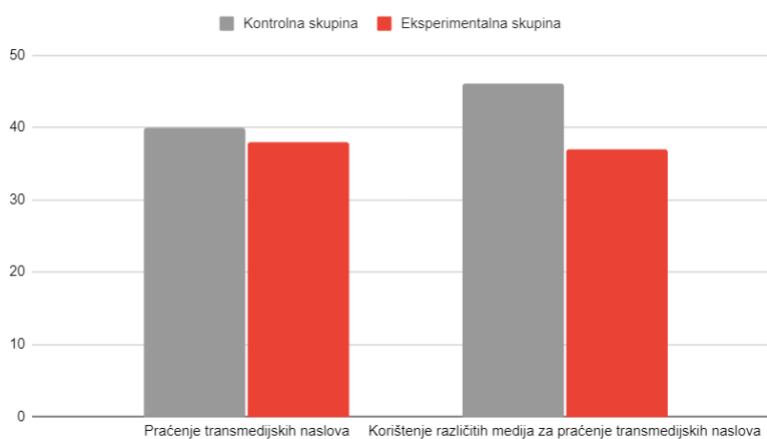
granična vrijednosti t uz p=0,05 je 2,06

Na sljedećem nastavnom satu učenicima je podijeljen pretest vokabulara koji uključuje pojmove, kolokacije i frazeme na engleskom jeziku vezane uz temu umjetnosti, a koji je sastavljen za potrebe istraživanja (prilog 7). Nakon rješavanja testa učenici su odgovore predali nastavnicima. Potom su učenici popunili upitnik korišten u inicijalnoj fazi istraživanja, također s ciljem ispitivanja recepcije transmedijskih tekstova kao i njihova participiranja u transmedijskim narativima, te su ga predali profesorima.

Rezultati t-testa pretesta vokabulara kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika ne pokazuju statistički značajnu razliku među ispitanicima (tablica 9).

c) *Rezultati upitnika o recepciji transmedijskih tekstova*

Recepcija transmedijskih narativa kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika provedena je u ukupnom broju ponuđenih transmedijskih naslova iz inicijalne faze istraživanja i pokazalo se da je eksperimentalna skupina (N = 43) pratila 40 % ponuđenih naslova, dok je kontrolna skupina (N = 43) pratila 46 % transmedijskih djela. Pri istraživanju medija preko kojih obje skupine ispitanika prate transmedijske naslove također je utvrđeno da ne postoji razlika među skupinama jer eksperimentalna skupina (N = 43) koristi 38 % ponuđenih medija, dok kontrolna skupina (N = 43) koristi njih 37 % (Slika 13).



Slika 13: Grafički prikaz praćenja transmedijskih naslova i korištenje medija kod ispitanika kontrolne i eksperimentalne skupine

d) *Broj učenika u razredu.*

Profesori engleskog jezika predali su sve popunjene materijale istraživačici koja je analizirala sva četiri kriterija podjele učenika i na temelju njih formirala eksperimentalnu i kontrolnu skupinu (tablica 10) formirajući pritom stratificirani slučajni uzorak dobiven dijeljenjem veće, tipično heterogene populacije u različite, ali homogene podskupine.

Tablica 10: Podjela učenika u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu

| Eksperimentalna skupina | | Kontrolna skupina | |
|---|--------------|--|--------------|
| Razred | Broj učenika | Razred | Broj učenika |
| 3. razred opće gimnazije Tehnička škola Čakovec | 18 | 3. razred opće gimnazije Srednja škola Prelog | 15 |
| 3. razred turističko-hotelijski tehničar Ekonomska i trgovačka škola Čakovec | 18 | 2. razred opće gimnazije Gimnazija Josipa Slavenskog Čakovec | 23 |
| 2. razred turističko-hotelijski tehničar Ekonomska i trgovačka škola Čakovec | 15 | 2. razred opće gimnazije Srednja škola Prelog | 10 |
| Ukupno | 51 | Ukupno | 48 |

3.1.2.3 *Kreiranje obrazovnog dizajna za eksperimentalni dio istraživanja*

Nakon formiranja kontrolne i eksperimentalne skupine obavljani su razgovori s profesorima koji sudjeluju u istraživanju kako bi se upoznale tehnološke prilike u školi, organizacija nastave – raspored sati, aplikacije i platforme koje koriste u nastavi kako bi se razradio detaljan plan nastave. Budući da je inicijalni dio ispitivanja transmedijskih vještina uključivao naslove i djela iz popularne književnosti i kulture, umjetnost je odabrana kao nastavna cjelina koja će se poučavati u eksperimentalnom dijelu istraživanja.

Obje će se skupine poučavati u trajanju od osam nastavnih sati kroz pet tematski jednakih nastavnih jedinica (muzejski postav, muzeji i umjetnost, posjet muzeju, opis umjetničkog djela, kulturna baština). Ciljevi i ishodi poučavanja također su ujednačeni za obje skupine ispitanika, no nastavni materijali i mediji kojima će se skupine poučavati različiti su za obje skupine, kao i metode poučavanja: kontrolna skupina poučavat će se konvencionalnom metodom, dok će se eksperimentalna skupina poučavati transmedijskom metodom (prilog 2). Budući da je nastavna cjelina umjetnost dio predmetnog kurikula engleskog jezika, dizajn nastave za obje skupine ispitanika uključio je nastavne ciljeve i ishode prema tom dokumentu kao i područja ispitivanja navedena u Ispitnom katalogu za državnu maturu u školskoj godini 2021./2022. Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Pri kreiranju metode transmedijskog poučavanja za eksperimentalnu skupinu učenika uključeni su sljedeći elementi:

1. smjernice za izbor narativa (Kalogeras 2014):
 - a) Kako se naracija o umjetnosti i baštini može integrirati u postojeći nastavni plan i program?
 - b) Je li narativ zanimljiv i može li pomoći u učinkovitijem učenju?
 - c) Sadržava li narativ priču koja je relevantna za nastavnu cjelinu umjetnost?
 - d) Je li narativ u skladu s ciljevima i ishodima učenja?
 - e) Mogu li učenici kreirati proširenja priče kroz digitalnu ekstenziju koja pruža obrazovnu vrijednost?
2. nastavni materijali koji čine pripovjedni svemir koji se može širiti, interaktivni su i potiču angažman učenika
3. rezultati inicijalnog dijela istraživanja o transmedijskim vještinama učenika za izradu transmedijske ekstenzije
4. kreiran je zadatak izrade transmedijske ekstenzije (Rampazzo Gambarato 2013; Sánchez-Martínez i Albaladejo-Ortega 2018b: 54)
5. kreirana je narativna igra u muzeju, realnom transmedijskom okruženju.

Eksperimentalna, tj. transmedijska metoda u ovom je istraživanju drugačija zbog odabira medijskog krajolika za kreiranje transmedijskog projekta za učenje jezika (Patricia Rodrigues i Bidarra 2015) koji uključuje: kako će učenici i preko kojih medija pristupiti sadržajima, koliko su platforme kojima učenici pristupaju interaktivne i na koji će način učenici moći producirati medijske sadržaje u školi i izvan nje. Stoga su materijali odabrani za eksperimentalnu skupinu autentični jezični predlošci (Richards 2006) u obliku bloga, *podcasta* te aplikacija poput *Google Arts and Culture* i *TED talks*. Pri odabiru materijala izgrađen je okvir interakcija koji učenicima omogućuje konstruktivno uključivanje u rad s obrazovnim izvorima sadržanima na digitalnim platformama kao i dizajn interakcija koje podrazumijevaju autentično iskustvo učenja (umetanje vlastitih fotografija u umjetnička djela – sebe i prijatelja, kućnih ljubimaca; virtualni razgled muzeja; virtualni opis umjetničkih djela). Također, uključena je i uloga nastavnika koji moderira povezivanje učenika tijekom korištenja medijskih sadržaja na nastavi i izvan nje. Na temelju navedenoga, obje skupine koristile su školsko računalo, zvučnike i projektor tijekom poučavanja, no samo su učenici eksperimentalne skupine koristili pametne telefone i opisane sadržaje i aplikacije na njima. Pri izboru nastavnih materijala i sadržaja za eksperimentalnu skupinu ispitanika uključeni su oni koji tvore narativnu cjelinu, a naglasak je stavljen na medije koji omogućuju interakciju učenika sa sadržajem (Alper i Herr-Stephenson 2013). Na temelju toga razrađena je primarna naracija o muzejima kao čuvarima baštine, dok su druga razina naracije umjetnici, umjetnička djela i kulturna baština reprezentirani u različitim modalitetima (Kalogeris 2014).

Za kontrolnu skupinu ispitanika u cjelini umjetnost odabrani su materijali poučavanja sadržani u udžbeniku *Insight Upper-intermediate Students' Book* koji učenici koriste, kao i popratni materijali nakladnika, CD za slušne zadatke i DVD za gledanje videa. Ta će se skupina poučavati konvencionalnom metodom temeljenom na četirima jezičnim vještinama (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje). Za obje skupine ispitanika razrađene su detaljne dnevne pripreme za svaki pojedini nastavni sat (prilog 2) te su umnoženi potrebni materijali i predani nastavnicima koji izvode nastavu. Svaka nastavna jedinica sadržavala je jednake ciljeve i ishode učenja te jednak tijek nastavnog sata, to jest, aktivnosti i zadatke (individualni zadaci, rad u skupinama, argumentiranje, rasprava i sl.) korištenjem različitih nastavnih materijala (tablica 11). Objašnjeno na primjeru, u zadatku gledanja videa i slušanja s razumijevanjem kontrolna skupina gledala je videozapis *Museums (Insight Upper-intermediate)* o razgledu muzeja na DVD-u, dok je

eksperimentalna skupina gledala *YouTube* videozapis zaposlenika koji vodi razgled muzeja *Science Museum* u Londonu. U aktivnosti opisivanja umjetničkih djela kontrolna skupina opisivala je slike prikazane na Power Pointu, dok je eksperimentalna skupina koristila aplikaciju *Google Arts & Culture* i u zadatku koristila mogućnosti ubacivanja vlastite fotografije kako bi aplikacija izbacila koje djelo u povijesti umjetnosti najviše odgovara našem portretu ili odabrala neki filter za pojedini umjetnički pravac te su učenici opisivali upravo djela koja je aplikacija generirala. U nastavnoj jedinici čiji je ishod opisivanje umjetničkih djela i slikarskih tehnika za obje se skupine koristio isti *TED talk* videozapis, iako je kontrolna skupina slušala bez gledanja samo dio tog videozapisa kako bi se uspjeli usuglasiti ishodi te nastavne jedinice jer nije bilo odgovarajućeg materijala nakladnika. Jednako tako, tijekom zadatka čitanja s razumijevanjem u udžbeniku nije pronađen odgovarajući tekst o kulturnoj baštini za kontrolnu skupinu, stoga je odabran tekst iz časopisa *National Geographic* koji je izdavač edicije *English learning*, dok je eksperimentalna skupina čitala članak *Heritage Fund* o motivaciji umjetnika za pojedina umjetnička djela. Pri odabiru materijala za eksperimentalnu skupinu vodilo se računa da se odaberu materijali koji sadržavaju narativne elemente, osobne priče umjetnika, kustosa i povjesničara umjetnosti ili priče o izlošcima i baštini kako bi se u poučavanje uključili narativni elementi koji se potencijalno mogu širiti.

Tablica 11: Ishodi učenja i nastavni materijali za obje skupine ispitanika

| Nastavna jedinica | Trajanje | Ishodi učenja | Kontrolna skupina | Ekperimentalna skupina |
|--------------------|----------|--|---|--|
| | | | Nastavni materijali | Nastavni materijali |
| What's in a museum | 45 min | - nabrojiti svjetske muzeje - opisati muzej - primjenjivati vokabular vezan uz muzeje | Slike svjetskih muzeja (Power Point) | Aplikacija Google Arts & Culture |
| Art and Museums | 90 min | - čitati s razumijevanjem – pronaći informacije u tekstu -argumentirati zašto su muzeji značajni - voditi raspravu | Saved or Stolen? Insight Upper-intermediate Student's Book Unit 3 str. 36–37 | Blog: Rebecca Carlsson: Why we need museums now more than ever[1] |
| Visiting museums | 45 min | - slušati s razumijevanjem - primijeniti vokabular u opisu tematske izložbe i stalnog postava muzeja - osmisliti plakat za muzejsku izložbu | Videozapis: Museums (Insight Upper Intermediate) | Videozapis na YouTubeu: Inside the Science Museum of London ² Aplikacija Google Arts & Culture |
| Describing art | 90 min | - slušati s razumijevanjem - usvojiti vokabular vezan uz opisivanje muzejskih izložaka (slikarske tehnike, materijali) - opisati umjetničko djelo | TED talk: Finding the story inside the painting Slike umjetničkih djela (Power Point) | TED talk: Finding the story inside the painting ³ Aplikacija Google Arts & Culture |
| Heritage | 90 min | - čitati s razumijevanjem - objasniti pojam kulturne baštine - navesti koja je kulturna baština njihova kraja - razraditi kako bi prezentirali odabrani dio kulturne baštine u muzeju | National Geographic: Photographers share reflections on their identity during Native American Heritage Month ⁴ | Heritage Fund, članak: Four artists on how heritage has inspired them ⁵ |

² <https://www.youtube.com/watch?v=8o1-A00oisQ>

³ https://www.ted.com/talks/tracy_chevalier_finding_the_story_inside_the_painting

⁴ <https://www.nationalgeographic.com/culture/article/photographers-share-reflections-on-their-native-american-identity-during-native-american-heritage-month>

⁵ <https://www.heritagefund.org.uk/stories/four-artists-how-heritage-has-inspired-them>

3.1.3 Eksperimentalna faza

Eksperimentalna faza istraživanja započela je radionicama s profesorima engleskog jezika koji su poučavali kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Za svaku skupinu održale su se zasebne radionice kako bi svi profesori uskladili načine i metode poučavanja prema dnevnim pripremama za pojedinu nastavnu jedinicu koju su poučavali tijekom istraživanja. Nakon toga slijedilo je poučavanje cjeline umjetnost za kontrolnu skupinu s pomoću konvencionalne metode s naglaskom na četiri jezične vještine, dok je eksperimentalna skupina ispitanika poučavana transmedijskom metodom u trajanju od osam nastavnih sati opisanih u prethodnom poglavlju (tablica 11, prilog 2). Valja napomenuti da nisu svi razredi koji sudjeluju u istraživanju započeli isti tjedan s uvodnim satom istraživanja, već su neki započeli tjedan kasnije jer su završavali prethodnu nastavnu cjelinu. No, jednom kada je istraživanje započelo, nije se prekidalo i pratio se tijekom istraživanja prema razrađenim fazama.

Završni dio obiju metoda uključio je posjet muzeju nematerijalne baštine Riznica Međimurja Čakovec koji sadržava izložke različitih medijskih oblika (auditivni: glazbena baština, audiovizualni: animacija o legendama, kratki videosječci, hiperrealistični kipovi) i za svaki se izložak može odabrati željeni jezik, stoga su učenici koristili opise izložaka na engleskome. muzej je odabran ne samo jer sadržava kvalitetne opise izložaka na engleskom jeziku, već i zato što je informacijska institucija (Plenković 2007: 29). Posjeti muzeju održali su se u svibnju 2022., a svaki je razred posjetio muzej u svojem terminu. Učenici su tijekom posjeta bili podijeljeni u nekoliko manjih timova (6 – 10 učenika) kako bi se izbjegla gužva i kako bi svi sudjelovali u zadatku. Kontrolna je skupina odgovarala na pitanja o izlošcima kroz razumijevanje pročitano/slüšanog teksta (prilog 3), dok je eksperimentalna skupina igrala igru u obliku sobe za bijeg, tj. *escape room* (prilog 4). Za obje skupine ti su zadaci izrađeni u *Google Forms* obliku i učenici su ih ispunjavali na pametnim telefonima tijekom razgleda muzeja, za što im je trebalo četrdesetak minuta. Valja naglasiti da su obje skupine odgovorile na jedanaest jednakih pitanja o izlošcima muzeja: kontrolna skupina razgledala je muzej odgovarajući na pitanja, dok su za eksperimentalnu skupinu ta ista pitanja predstavljala zagonetke i učenici su morali pronaći kodove da ih otkriju. Za eksperimentalnu skupinu kreiran je narativ koji je uključivao tri dodatna zadatka, što će biti pojašnjeno u opisu igre soba za bijeg.

Soba za bijeg ili eng. *escape room* „timska je igra uživo u kojoj igrači otkrivaju tragove, rješavaju zagonetke i izvršavaju zadatke u jednoj ili više soba kako bi postigli određeni cilj (obično bijeg iz sobe) u ograničenom vremenu” (Nicholson 2015: 1), dok se izazovi u njima temelje na narativu koji koristi zagonetke, zadatke i vremensko ograničenje. Razlikuju se po tipu igre (fizička, virtualna, miješana stvarnost), lokaciji, vremenskom ograničenju i veličini tima (Fotaris i Mastoras 2019).

Igrači se iz konteksta stvarnog života prenose u kontekst igre, poput mjesta zločina ili novog planeta, pri čemu je uživljavanje (imerzivnost; uranjanje; angažman) igrača tijekom igranja vrlo važno. Ono je proces u kojem je igrač namamljen u priču ili određeni problem (Douglas i Hargadon 2001), a koristi se za angažiranje igrača, pri čemu igra završava rješavanjem izazova. Koristeći Jenkinsov koncept narativne arhitekture (2004a), pri sastavljanju igre savjetuje se dosljednost u kontekstu igre (vrijeme i mjesto), karakteru igrača, aktivnostima, alatima i rekvizitima jer svi ti elementi sprečavaju kognitivnu disonancu, potiču uživljavanje i angažman igrača (Nicholson 2015). Stoga pri sastavljanju igre valja voditi računa o obrazovnim aspektima igre koji su povezani s ishodima nastavne cjeline koju učenici obrađuju kroz temu i narativni dizajn, zatim o prostoru u kojem se igra odvija i koji bi trebao biti realističan i osigurati dovoljno mjesta za kretanje, fizičkim rekvizitima koji potiču stvaranje uvjerljivog iskustva igre, ali i refleksiju nakon igranja s igračima o njihovu iskustvu igre.



Slika 14: Riznica Međimurja Čakovec

Uzimajući u obzir teorijske odrednice obrazovne igre sobe za bijeg za eksperimentalnu skupinu ispitanika i činjenicu da se dio muzejskog postava odnosi na legendu o Pozoju, tj. zmaju koji je nekada živio u Međimurju (skulpture – zmajevo oko, zmajev rep, tijelo zmaja koje se pokreće kada se prolazi pored njega, tamna soba s podom koji vibrira na senzor imitirajući zmajevo kretanje), kreiran je narativ „Zarobljena u tornju: 40 minuta do slobode”. Na početku igre učenici su dobili uputu: „Vi i vaš tim uživate na školskom izletu. Tijekom posjeta muzeju vašu je profesoricu zli zmaj zarobio u toranj. Kako biste je oslobodili, morate odgovoriti na zmajeva pitanja”. Nakon toga učenici kreću u razgled muzeja ne bi li pronašli odgovore, to jest kodove za spas profesorice. Sam razgled završava u kafiću smještenom u podnožju tornja muzeja gdje ih čeka profesorica kako bi provjerila odgovore koje su pronašli (slika 14). Uz jedanaest zagonetki koje kontrolna skupina ima, a koje su prezentirane kao pitanja o izlošcima, da bi učenici eksperimentalne skupine ostali uronjeni i angažirani tijekom igre, kreirala su se tri dodatna narativna zadatka: 1) „Objavi fotografiju jednog od članova svog tima kako mi sjedi na repu! Ne boj se!” u kojem učenici na predviđenom mjestu za fotografiranje u muzeju sjednu na skulpturu zmajeva repa i fotografiraju se; 2) Budući da je jedna soba muzeja igraonica s kostimima koji se mogu isprobati: „Rekreirajte scenu iz poznate međimurske legende koristeći se kostimima u igraonici; poslikajte se i objavite fotografiju.”; 3) „Pomozi svojoj profesorici da pobjegne od zmaja! Reci joj čega se sjećaš o zmaju!” – na kraju igre, kada učenici pronađu profesoricu, kratko joj u nekoliko crta ispričaju detalje koje su zapamtili o zmaju te im ona postavi nekoliko pitanja kako bi provela refleksiju o iskustvu igranja sobe za bijeg. Nakon posjeta muzeju svi su razredi na sljedećem satu nastave engleskog jezika riješili posttest vokabulara na temu umjetnosti.

3.1.4 Faza implementacije

U četvrtoj fazi, fazi implementacije, nakon primijenjenih je metoda provedena transmedijska radionica *Participativan odaziv* (90 min) u obje skupine ispitanika. Učenici su analizirali načela transmedijskog pripovijedanja (Jenkins 2010b) i načine na koji se postiže odaziv publike u narativ na primjerima muzeja o kojima su govorili kao i izložaka u Riznici Međimurja koju su posjetili. Tijekom radionice učenici su u parovima odabrali dio kulturne baštine svojeg kraja i prezentirali na koji način bi ga predstavili publici u muzeju.

Na temelju tog zadatka, na kraju radionice dobili su zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije (prilog 8) na jednu od sljedećih tema:

- Koncept neobičnog muzeja
- Kako učiniti suvremenu umjetnost privlačnom
- Zašto posjetiti muzej Riznica Međimurja?
- Nematerijalna baština (legenda; pjesma)

s naglaskom da u zadatku moraju odgovoriti na četiri pitanja:

- Koja je tvoja priča?
- Kome pričaš priču?
- Kako publika doživljava tvoju priču?
- Kako ćeš koristiti tehnologiju da ispričaš priču?

Učenicima su predloženi digitalni alati koje mogu koristiti za kreiranje ekstenzije te im se naglasilo da mogu koristiti alat po svojem izboru. Dobili su rok od dva tjedna da kreiranu ekstenziju objave u razrednoj grupi na platformi *Padlet*.

3.1.5 Faza samoprocjene uključenosti u zadatak

Nakon objavljanja ekstenzija na platformi *Padlet* učenici u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini podijeljeni su u parove te su po izvršenju zadatka komentirali ekstenziju svojeg kolege. To je učinjeno tijekom posljednje radionice *Transmedijska ekstenzija* (45 min) koja se usredotočila na ispitivanje utjecaja primjene transmedijskog pripovijedanja kao obrazovne metode na angažman učenika s obzirom na razvoj jezične vještine pisanja na stranom jeziku.

Budući da se u eksperimentalnom dijelu istraživanja koristio transmedijski obrazovni dizajn, osmišljen prema transmedijskim načelima kako bi aktivno potaknuo učenike na participaciju i interakciju s nastavnim sadržajima kroz kreirani narativ te odabrane medije i tehnologiju, u ovom dijelu istraživanja ispituje se postoji li razlika tijekom zadatka u kojem učenici samostalno osmišljavaju i stvaraju transmedijski narativ između kontrolne i eksperimentalne skupine

učenika. To je učinjeno tako da se angažman učenika u razvoju jezične vještine pisanja na stranom jeziku ispitao popunjavanjem skale procjene razvijene prema teorijskoj literaturi koja sadržava indikatore triju dimenzija: bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana učenika u nastavi. Te su dimenzije odabrane zato što su uključene u skalu procjene angažmana učenika koju su kreirali Fredricks i ostali (2004) nakon zaključka da se učenički angažman, tj. uključenost u obrazovanje, temelji na trima aspektima. Prvi je bihevioralni angažman koji se temelji na ideji uključenosti u akademske, društvene ili izvannastavne aktivnosti; smatra se ključnim za postizanje pozitivnog akademskog ishoda i sprečavanje napuštanja škole (Connell 1990). Emocionalni se angažman oslanja na ideju privlačnosti, uključuje pozitivne i negativne reakcije na učitelje, kolege iz razreda te stvara veze s institucijom i utječe na spremnost da se obavi posao (ibid.). Kognitivni se pak angažman temelji na ideji ulaganja, što uključuje promišljanje, te koliko je učenik voljan uložiti napor potreban za razumijevanje složenih ideja i ovladavanje teškim vještinama (Newmann, Wehlage i Lamborn 1992). Faktori opterećenja angažmana učenika (Fredricks, Blumenfeld i Paris 2004) za svaku dimenziju sadržavaju izjavne rečenice i skalu u kojoj učenici označuju u kojoj se mjeri ona odnosi na njih. Ti su faktori preuzeti i kreirano je dvanaest tvrdnji koje se odnose na učenike tijekom zadatka kreiranja transmedijske ekstenzije narativa. Tako za emocionalni angažman skala sadržava tvrdnju „Bio sam uzbuđen zbog mogućnosti koje zadatak nudi.“, za bihevioralni „Detaljno sam pratio upute dok sam izvršavao zadatak.“, a za kognitivni angažman „Razgovarao sam s osobama van škole (obitelj, prijatelji) o zadatku na kojem radim.“ Učenici su za svaku tvrdnju učenici na 9-stupanjskoj skali označili u kojoj su se mjeri ti faktori odnosili na njih (prilog 9).

3.1.6 Analiza i interpretacija rezultata

U posljednjoj fazi istraživanja analizirale su se transmedijske ekstenzije priče učenika s obzirom na to koja su obilježja transmedijskog pripovijedanja učenici upotrijebili. Kreirana je analitička rubrika za procjenu obilježja transmedijske pismenosti kroz dimenzije i indikatore temeljene na teorijskoj literaturi: *izvršenje zadatka*, *produkcija*, *narativ* i *odaziv publike*. Svaka dimenzija procijenjena je vrijednošću od 1 do 5, ovisno u kojoj su mjeri bili sadržani indikatori u ekstenziji (prilog 10).

U dijelu *izvršenje zadatka* procijenjeno je odgovara li ekstenzija zadanoj temi i je li odabran odgovarajući digitalni alat koji prati temu. Budući da su učenici mogli odabrati jednu od četiriju tema za transmedijsku ekstenziju i sami odabrati digitalni alat i oblik u kojem će predati uradak, izvršenje zadatka podijeljeno u dva dijela: temu i oblik (prilog 11). U dijelu *tema* kodiran je sam odabir teme, dok je kod *oblika* označeno jesu li učenici izradili plakat (npr. *Canva*), prezentaciju (npr. *PowerPoint*, *Prezzi* i sl.) ili video uradak (*Powtoon*). Kroz *produkciju* ekstenzije pratilo se kako su učenici kreirali i uredili sadržaj, koji su digitalni alat i aplikaciju koristili, jesu li koristili vizualne i audioelemente poput fotografija, crteža, zvuka, videozapisa te u kojoj je mjeri ekstenzija multimodalna i jesu li uspjeli kombinirati te elemente. Također se analiziralo jesu li učenici koristili vlastiti sadržaj ili su ga preuzimali te kako su pritom označili autorska prava. Kroz *narativ* su se analizirali razvijanje teme, struktura teksta kroz koherenciju i koheziju te kako su i u kojoj mjeri učenici nadogradili, tj. razvili priču i jesu li primijenili načela transmedijskog pripovijedanja. U posljednjem dijelu, *odaziv publike*, pratilo se pretpostavlja li autor ekstenzije postojanje publike, u kojem je stupnju uradak interaktivan – na koji se način publika može uključiti, sadržava li hiperlinkove ili mjesta za komentar (prilog 10).

Finalni dio istraživanja usredotočio se na analizu i interpretaciju rezultata dobivenih analizom učeničkih transmedijskih uradaka i lista procjene angažmana u nastavi prema prethodno objašnjenim paradigmama kroz statističku obradu podataka.

4 Rezultati

4.1 Produkcijske transmedijske vještine učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj

U inicijalnom dijelu ispitivanja sudjelovalo je 568 ispitanika, od toga 346 učenica i 222 učenika, u dobi od 15 do 19 godina iz gimnazija, četverogodišnjih strukovnih škola, trogodišnjih strukovnih škola i umjetničkih škola u Republici Hrvatskoj (tablica 4). Cilj je inicijalnog dijela istraživanja bio ispitati korištenje produkcijskih transmedijskih vještina učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj te ispitati postoji li razlika u korištenju produkcijskih transmedijskih vještina pri kreiranju i uređivanju digitalnih sadržaja s obzirom na spol učenika. U anketnom upitniku ispitanici su kroz 9-stupanjsku Likertovu skalu označili koliko često kreiraju i uređuju tekstove (dokumente, blogove, objave), fotografije (korištenjem analogne i digitalne kamere ili npr. Photoshopom), zvučne zapise (snimka govora, *podcast*, radijski program), crteže, videouratke (npr. Cinema 4D, Snapchat, MovieMaker, iMovie, Instasize), *web*-stranice i blogove (npr. Wix, Tumblr), kodiraju (npr. Java, Ruby) te koliko često kreiraju i uređuju videoigre.

Usporede li se rezultati kreiranja i uređivanja pojedinih digitalnih sadržaja prema spolu (tablica 12), i učenice i učenici podjednako se često koriste varijablama *Kreiranje i uređivanje tekstova* (učenice $\bar{x} = 3,54$, učenici $\bar{x} = 3,43$), *Kreiranje i uređivanje crteža* (učenice $\bar{x} = 2,81$, učenici $\bar{x} = 2,86$) te *Kreiranje videa* (učenice $\bar{x} = 3,37$, učenici $\bar{x} = 3,36$). Učenice pokazuju veće zanimanje za *Kreiranje fotografija* (učenice $\bar{x} = 5,08$, učenici $\bar{x} = 4,40$) kao i za *Uređivanje fotografija* (učenice $\bar{x} = 3,58$, učenici $\bar{x} = 3,41$) te za *Uređivanje videa* (učenice $\bar{x} = 3,71$, učenici $\bar{x} = 3,40$).

Učenici pokazuju veće zanimanje za *Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa* (učenice $\bar{x} = 2,20$, učenici $\bar{x} = 2,71$), *Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova* (učenice $\bar{x} = 1,68$, učenici $\bar{x} = 2,07$), *Korištenje alata za kodiranje* (učenice $\bar{x} = 1,52$, učenici $\bar{x} = 2,38$) te *Kreiranje i uređivanje videoigara* (učenice $\bar{x} = 1,38$, učenici $\bar{x} = 2,39$). Rezultati učenika i učenica u korištenju produkcijskih transmedijskih vještina prikazani u tablici 12 kroz vrijednost aritmetičke sredine veoma su slični, stoga je radi usporedbe između spolova učinjen t-test čiji rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među učenicama i učenicima u varijablama *Kreiranje i uređivanje tekstova*, *Uređivanje fotografija*, *Kreiranje videa* i *Uređivanje videa* dok se, s obzirom na spol, produkcijske transmedijske vještine srednjoškolaca u Republici Hrvatskoj

razlikuju u varijablama *Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa*, *Kreiranje fotografija*, *Kreiranje i uređivanje crteža*, *Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova*, *Korištenje alata za kodiranje* i *Kreiranje i uređivanje videoigara* jer je kod tih varijabli utvrđena statistički značajna razlika među spolovima.

Tablica 12: T-test produkcijskih transmedijskih vještina prema spolu

| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S _{X1-X2} | t | |
|--|---------|------------------|-------------------|--------------------|--------------|---|
| Kreiranje i uređivanje tekstova | učenice | 3,54 | 2,48 | 0,190 | 0,579 | |
| | učenici | 3,43 | 2,31 | | | |
| Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa | učenice | 2,20 | 1,85 | 0,169 | 3,017 | * |
| | učenici | 2,71 | 2,26 | | | |
| Kreiranje fotografija | učenice | 5,08 | 2,96 | 0,223 | 3,049 | * |
| | učenici | 4,40 | 2,66 | | | |
| Uređivanje fotografija | učenice | 3,58 | 2,55 | 0,209 | 0,813 | |
| | učenici | 3,41 | 2,64 | | | |
| Kreiranje i uređivanje crteža | učenice | 2,81 | 2,53 | 0,196 | 5,194 | * |
| | učenici | 2,76 | 2,38 | | | |
| Kreiranje videa | učenice | 3,37 | 2,57 | 0,206 | 0,049 | |
| | učenici | 3,36 | 2,56 | | | |
| Uređivanje videa | učenice | 3,71 | 2,72 | 0,219 | 1,416 | |
| | učenici | 3,40 | 2,74 | | | |
| Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova | učenice | 1,68 | 1,48 | 0,136 | 2,868 | * |
| | učenici | 2,07 | 1,82 | | | |
| Korištenje alata za kodiranje | učenice | 1,52 | 1,43 | 0,164 | 5,244 | * |
| | učenici | 2,38 | 2,34 | | | |
| Kreiranje i uređivanje videoigara | učenice | 1,38 | 1,27 | 0,156 | 6,474 | * |
| | učenici | 2,39 | 2,26 | | | |

*postoji statistički značajna razlika

$$S_{X_1-X_2} = \sqrt{S_{X_1}^2 - S_{X_2}^2} = \sqrt{\frac{\delta_1^2}{N} + \frac{\delta_2^2}{N}}$$

$$df = (406 - 1) + (252 - 1) = 656$$

$$\text{Granični } t (5 \%) = 1,96$$

$$\text{Granični } t (1 \%) = 2,58$$

$$P < 0,01$$

Kako bi se objasnila međusobna povezanost pojedinih varijabli, tj. koje produkcijske transmedijske vještine koriste učenice, a koje učenici, učinjene su matrice korelacija (tablice 13 i 14).

Tablica 13: Matrica korelacija produkcijskih transmedijskih vještina kod učenica

| UČENICE | Kreiranje i uređivanje tekstva | Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa | Kreiranje fotografija | Uređivanje fotografija | Kreiranje i uređivanje crteža | Kreiranje videa | Uređivanje videa | Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova | Korištenje alata za kodiranje | Kreiranje i uređivanje videoigara |
|--|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|
| Kreiranje i uređivanje tekstva | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,2 | 0,2 |
| Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa | | 1 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,4 | 0,3 | 0,2 | 0,2 | 0,3 |
| Kreiranje fotografija | | | 1 | 0,5 | 0,3 | 0,5 | 0,4 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| Uređivanje fotografija | | | | 1 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,2 | 0,1 | 0,2 |
| Kreiranje i uređivanje crteža | | | | | 1 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| Kreiranje videa | | | | | | 1 | 0,6 | 0,3 | 0,2 | 0,3 |
| Uređivanje videa | | | | | | | 1 | 0,3 | 0,2 | 0,3 |
| Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova | | | | | | | | 1 | 0,4 | 0,3 |
| Korištenje alata za kodiranje | | | | | | | | | 1 | 0,5 |
| Kreiranje i uređivanje videoigara | | | | | | | | | | 1 |

U slučaju učenica, matrica korelacije (tablica 13) kroz srednje jaku korelaciju pokazuje da učenice koje kreiraju fotografije također uređuju fotografije i videouratke. Iako je manji broj učenica odgovorio da koristi alate za kodiranje, one učenice koje ih koriste, kreiraju i uređuju videoigre. Prikazane korelacije kod učenica nisu dovoljno jake da bi se moglo utvrditi da postoji čvrsta zavisnost među varijablama, dok je situacija kod učenika drugačija. U slučaju učenika matrica korelacije (tablica 14) pokazuje srednje jaku korelaciju između pojedinih varijabli, što

znači da učenici koji kreiraju i uređuju tekstove također kreiraju i uređuju zvučne zapise, fotografije i videouratke. Najveća se razlika u usporedbi s učenicama očituje u tome što učenici koji koriste sofisticirane alate za izradu internetskih stranica imaju interes i za korištenje alata za kodiranje kao i za uređivanje videoigara.

Tablica 14: Matrica korelacija produkcijskih transmedijskih vještina – učenici

| <u>UČENICI</u> | Kreiranje i uređivanje tekstova | Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa | Kreiranje fotografija | Uređivanje fotografija | Kreiranje i uređivanje crteža | Kreiranje videa | Uređivanje videa | Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova | Korištenje alata za kodiranje | Kreiranje i uređivanje videoigara |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|
| Kreiranje i uređivanje tekstova | 1 | 0,6 | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0,4 | 0,3 |
| Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa | | | 0,5 | 0,5 | 0,4 | 0,6 | 0,5 | 0,4 | 0,4 | 0,4 |
| Kreiranje fotografija | | | | 0,6 | 0,3 | 0,6 | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0,4 |
| Uređivanje fotografija | | | | | 0,5 | 0,7 | 0,6 | 0,5 | 0,4 | 0,5 |
| Kreiranje i uređivanje crteža | | | | | | 0,4 | 0,3 | 0,5 | 0,3 | 0,4 |
| Kreiranje videa | | | | | | | 0,8 | 0,5 | 0,4 | 0,4 |
| Uređivanje videa | | | | | | | | 0,4 | 0,3 | 0,4 |
| Kreiranje i uređivanje web-stranica/blogova | | | | | | | | | 0,6 | 0,6 |
| Korištenje alata za kodiranje | | | | | | | | | | 0,7 |
| Kreiranje i uređivanje videoigara | | | | | | | | | | 1 |

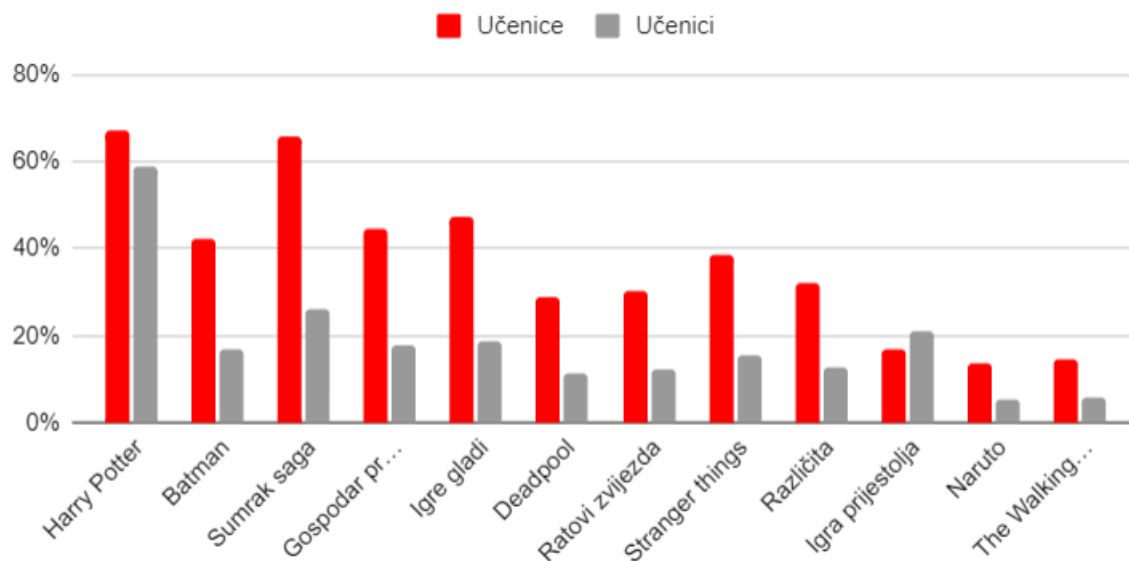
4.2 Recepcija transmedijskih sadržaja učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj

Rezultati ispitivanja recepcije transmedijskih sadržaja na naslovima iz popularne kulture i književnosti pokazuju različite narativne i estetske transmedijske vještine učenica i učenika (tablica 15). Kod obiju skupina najpopularnije recipirano djelo jest Harry Potter: 67 % učenica i 59 % učenika pratilo je to djelo. Na drugom je mjestu Batman, a pratilo ga je 42,08 % učenica i 16,83 % učenika. Najveća razlika između spolova u djelu koje su pratili uočena je kod Sumrak sage koju je pratilo 65,76 % učenica i 26,30 % učenika, dok je najbliži rezultat za Igru prijestolja (17 % učenica i 21 % učenika) i Harryja Pottera (67 % učenica i 59 % učenika).

Tablica 15: Recepcija transmedijskih naslova prema spolu

| Naslov | N | Učenice | Učenici |
|--------------------|-----|---------|---------|
| Harry Potter | 365 | 67 % | 59 % |
| Batman | 292 | 42,08 % | 16,83 % |
| Sumrak saga | 285 | 65,76 % | 26,30 % |
| Gospodar prstenova | 263 | 44,42 % | 17,77 % |
| Igre gladi | 237 | 47,39 % | 18,96 % |
| Deadpool | 227 | 28,78 % | 11,51 % |
| Ratovi zvijezda | 203 | 30,28 % | 12,11 % |
| Stranger things | 189 | 38,46 % | 15,38 % |
| Različita | 129 | 32,26 % | 12,90 % |
| Igra prijestolja | 106 | 17 % | 21 % |
| Naruto | 95 | 13,65 % | 5,46 % |
| The Walking Dead | 94 | 14,64 % | 5,86 % |

Razlika među spolovima u postocima praćenja pojedinih transmedijskih naslova prikazana je i na slici 15 grafičkim prikazom.

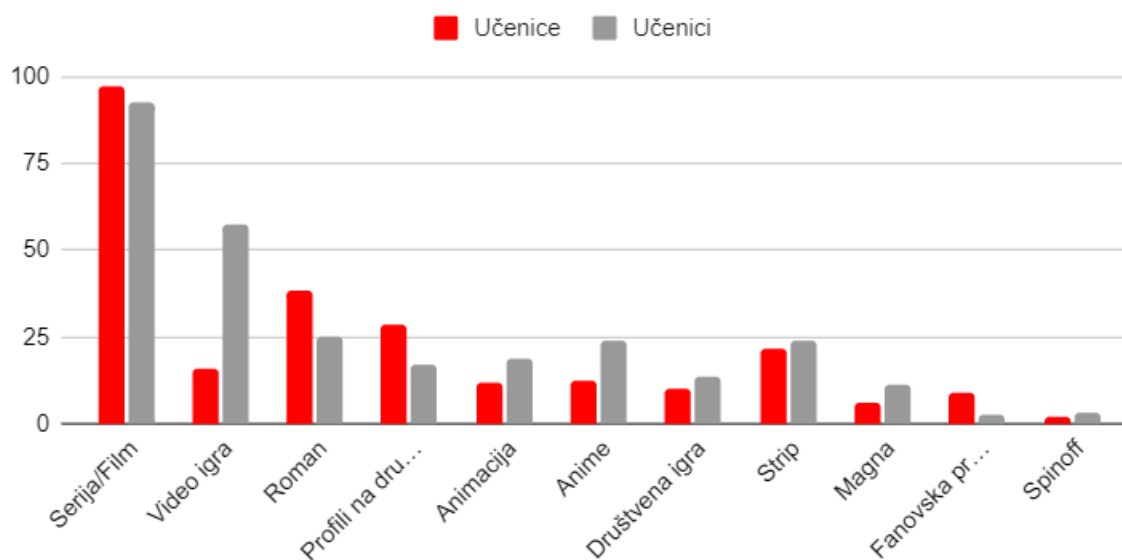


Slika 15: Grafički prikaz postotka gledanja filmova/serija anketiranih u postocima prema spolu

Rezultati praćenja transmedijskih djela s obzirom na multimodalnost transmedijskih narativnih svjetova prema spolu prikazani su u tablici 16. Najčešći način praćenja transmedijskih djela jesu serije i filmovi i kod učenica (97,27 %) i kod učenika (92,4 %). Razlika u medijima kojima učenici i učenice prate pojedine naslove postoji s obzirom na to da učenice najčešće pojedine naslove prate kroz serije i filmove (97,27 %), zatim romane (38,21 %) i profile na društvenim mrežama (28,54 %). Učenici također najviše gledaju serije i filmove (92,4 %), no nakon toga oni transmedijska djela prate kroz videoigre (57,2 %), dok je u usporedbi s učenicama (38,21 %), romane pojedinih naslova čitalo 25,2 % učenika. Osim što učenici učestalije igraju videoigre (57,2 %) od učenica (15,88 %), oni učestalije prate vizualne medije poput stripova (24 %), animacije (18,8 %), mangle (11,2 %) i animea (24 %), što je prikazano na slici 16.

Tablica 16: Multimodalnost u praćenju transmedijskih naslova u postocima prema spolu

| Medij | N | Učenice | Učenici |
|-------------------------------|-----|---------|---------|
| Seriya/Film | 542 | 97,27 % | 92,4 % |
| Videoigra | 190 | 15,88 % | 57,2 % |
| Roman | 185 | 38,21 % | 25,2 % |
| Profili na društvenim mrežama | 126 | 28,54 % | 17,2 % |
| Animacija | 96 | 12,16 % | 18,8 % |
| Anime | 93 | 12,38 % | 24 % |
| Društvena igra | 73 | 9,93 % | 13,6 % |
| Strip | 66 | 21,84 % | 24 % |
| Manga | 52 | 6,20 % | 11,2 % |
| Fanovska proza | 44 | 9,18 % | 2,4 % |
| <i>Spin-off</i> | 18 | 1,98 % | 3,2 % |



Slika 16: Grafički prikaz multimodalnosti u praćenju transmedijskih naslova u postocima prema spolu

U tablici 17 prikazuju se rezultati t-testa među učenicima i učenicama u ispitivanju motivacije za praćenjem navedenih transmedijskih djela preko različitih medija kroz tvrdnje o razini narativne transportacije transmedijskog iskustva i čitanju fanovske proze. Ispitanici najviše koriste multimodalnost zato što ih zanima završetak pojedinog djela (učenice $\bar{x} = 6,84$, učenici $\bar{x} = 6,42$), zatim zato što su očarani pričom (učenice $\bar{x} = 5,54$, učenici $\bar{x} = 5,10$) te jer se poistovjećuju s likovima (učenice $\bar{x} = 4,35$, učenici $\bar{x} = 3,85$). Postoji statistički značajna razlika među spolovima u varijablama koje se odnose na motivaciju čitanja fanovske proze. Naime, učenice su te koje češće čitaju fanovsku prozu radi pronalaženja alternativnog završetka ($\bar{x} = 4,16$), neispričane ljubavne priče ($\bar{x} = 3,84$) i poistovjećivanja s omiljenim likom ($\bar{x} = 3,65$).

Tablica 17: Rezultati t-testa narativne transportacije transmedijskog iskustva i čitanja fanovske proze prema spolu ispitanika

| <u>Narativna transportacija transmedijskog iskustva</u> | | | | | | |
|--|---------|------------------|----------------------------|--------------|--------------|---|
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S_{X1-X2} | t | |
| Poistovjećivanje s likovima | učenice | 4,35 | 2,67 | 0,217 | 2,304 | * |
| | učenici | 3,85 | 2,72 | | | |
| Neizvjesnost raspleta | učenice | 6,84 | 2,64 | 0,220 | 1,909 | |
| | učenici | 6,42 | 2,82 | | | |
| Očaran sam pričom | učenice | 5,54 | 2,76 | 0,229 | 1,921 | |
| | učenici | 5,10 | 2,92 | | | |
| <u>Čitanje fanovske proze</u> | | | | | | |
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S_{X1-X2} | t | |
| Alternativni završetak | učenice | 4,16 | 3,23 | 0,243 | 3,539 | * |
| | učenici | 3,30 | 2,90 | | | |
| Neispričana ljubavna priča | učenice | 3,84 | 3,04 | 0,205 | 8,098 | * |
| | učenici | 2,18 | 2,20 | | | |
| Poistovjećivanje s omiljenim likom | učenice | 3,65 | 2,91 | 0,221 | 3,394 | * |
| | učenici | 2,90 | 2,66 | | | |

*postoji statistički značajna razlika

$$S_{X1-X2} = \sqrt{S_{X1}^2 - S_{X2}^2} = \sqrt{\frac{\delta_1^2}{N} + \frac{\delta_2^2}{N}}$$

$$df = (406 - 1) + (252 - 1) = 656$$

Granični t (5 %) = 1,96

Granični t (1 %) = 2,58

p < 0,01

4.3 Participativno uključivanje u transmedijski narativ učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj

Rezultati koji se odnose na participativno uključivanje ispitanika u transmedijski narativ obuhvaćaju unošenje transmedije u svakodnevni život ispitivanjem događaja u kojima su učenici sudjelovali vezano uz naslov koji prate, suvenire koje su kupili i aktivnosti koje provode na profilima društvenih mreža vezanih uz transmedijski naslov koji prate. Drugi dio rezultata participativnog uključivanja u transmedijski narativ obuhvaća dva oblika transmedijskog narativa koji su kreirali sami ispitanici: fanovsku prozu i narativne videoigre.

U tablici 18 vidi se da ispitanici najčešće prate posebna događanja vezana uz transmedijske naslove koje prate na službenim *YouTube* kanalima (učenice $\bar{x} = 4,35$, učenici $\bar{x} = 5,21$), a rijetko aktivno sudjeluju u mrežnim događajima (učenice $\bar{x} = 2,71$, učenici $\bar{x} = 3,21$) i kostimiranim zabavama (učenice $\bar{x} = 1,83$, učenici $\bar{x} = 1,70$). Postoji statistički značajna razlika među spolovima u varijablama vezanima uz *online* događaje bilo na službenim *YouTube* kanalima, bilo aktivnim sudjelovanjem – naime, u takve se sadržaje češće uključuju učenici.

Ispitanici prate službene profile transmedijskih djela, ponajprije praćenjem objava na profilima i sudjelovanjem „lajkovima” te u manjoj mjeri komentiranjem objava na tim profilima. U varijabli sudjelovanje lajkovima postoji statistički značajna razlika među spolovima jer učenice češće reagiraju na objave ($\bar{x} = 4,96$).

Što se tiče unošenja transmedijskih obilježja (prikazano u tablici 18) u stvarni život kupnjom suvenira i predmeta povezanih s transmedijskim djelima koja prate, dokazana je statistički značajna razlika među spolovima: učenici češće kupuju videoigre ($\bar{x} = 3,97$) i društvene igre ($\bar{x} = 2,31$), dok obje skupine ispitanika podjednako kupuju suvenire (učenice $\bar{x} = 3,33$, učenici $\bar{x} = 3,12$).

U tablici 19 rezultati participativnog uključivanja u transmedijski narativ koji se odnose na pisanje fanovske proze uz transmedijske naslove koje ispitanici prate pokazuju da postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica u varijabli koja se odnosi na novi romantični rasplet u fanovskoj prozi jer ih učenice češće pišu ($\bar{x} = 2,34$). Razlike nema u varijablama koje se odnose na razvijanje alternativnog završetka i poistovjećivanje s omiljenim likom jer i učenici i učenice podjednako kreiraju fanovsku prozu prema tim varijablama.

Tablica 18: Rezultati t-testa unošenja narativnog svijeta u svakodnevni život prema spolu ispitanika

| <u>Sudjelovanje u događajima vezanima uz transmedijski naslov koji pratim</u> | | | | | | |
|--|---------|------------------|-------------------|--------------------|--------------|---|
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S _{X1-X2} | t | |
| Sudjelovanje u kostimiranoj igri ili zabavi | učenice | 1,83 | 1,86 | 0,130 | 1,000 | |
| | učenici | 1,70 | 1,45 | | | |
| Praćenje događaja na YouTube kanalu | učenice | 4,35 | 2,98 | 0,238 | 3,613 | * |
| | učenici | 5,21 | 2,96 | | | |
| Sudjelovanje u online događaju | učenice | 2,71 | 2,42 | 0,203 | 2,463 | * |
| | učenici | 3,21 | 2,59 | | | |
| <u>Praćenje profila na društvenim mrežama uz transmedijski naslov koji pratim</u> | | | | | | |
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S _{X1-X2} | t | |
| Praćenje objava | učenice | 5,35 | 3,05 | 0,245 | 1,755 | |
| | učenici | 4,92 | 3,05 | | | |
| Sudjelovanje lajkovima | učenice | 4,96 | 3,03 | 0,241 | 2,324 | * |
| | učenici | 4,40 | 2,99 | | | |
| Komentiranje objava | učenice | 2,08 | 2,04 | 0,163 | 1,288 | |
| | učenici | 2,29 | 2,03 | | | |
| <u>Kupnja regalija uz transmedijski naslov koji pratim</u> | | | | | | |
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S _{X1-X2} | t | |
| Videoigra | učenice | 1,78 | 2,03 | 0,219 | 10,00 | * |
| | učenici | 3,97 | 3,09 | | | |
| Društvena igra | učenice | 1,64 | 1,66 | 0,163 | 4,110 | * |
| | učenici | 2,31 | 2,24 | | | |
| Suvenir | učenice | 3,33 | 2,89 | 0,224 | 0,938 | |
| | učenici | 3,12 | 2,74 | | | |

*postoji statistički značajna razlika

$$S_{X_1-X_2} = \sqrt{S_{X_1}^2 - S_{X_2}^2} = \sqrt{\frac{\delta_1^2}{N} + \frac{\delta_2^2}{N}}$$

$$df = (406 - 1) + (252 - 1) = 656$$

Granični t (5 %) = 1,96

Granični t (1 %) = 2,58

P < 0,01

Pri odabiru videoigara prema transmedijskim naslovima koje prate, u svim ispitanim varijablama postoji statistički značajna razlika prema spolu. Učenici su ti koji više igraju videoigre od učenica (tablica 19), ali su im važniji i narativni elementi kreiranja avatara, kreiranja likova, stvaranja svjetova i znatiželja kako će se razvijati priča tijekom igranja videoigara.

Tablica 19: Rezultati t-testa participativnog uključivanja u transmedijski narativ prema spolu ispitanika

| <u>Pisanje fanovske proze uz transmedijski naslov koji pratim</u> | | | | | | |
|--|---------|------------------|-------------------|--------------------|--------------|---|
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S _{X1-X2} | t | |
| Razvijanje alternativnog završetka | učenice | 2,00 | 2,12 | 0,169 | 0,473 | |
| | učenici | 2,08 | 2,10 | | | |
| Romantičan rasplet | učenice | 2,34 | 2,41 | 0,164 | 3,476 | * |
| | učenici | 1,77 | 1,77 | | | |
| Poistovjećivanje s omiljenim likom | učenice | 2,34 | 2,36 | 0,183 | 0,984 | |
| | učenici | 2,16 | 2,23 | | | |
| <u>Narativni elementi u videoigrama uz transmedijski naslov koji pratim</u> | | | | | | |
| | | arit. sr. (X) | stan. dev. (δ) | S _{X1-X2} | t | |
| Kreiranje avatara prema osobnim karakteristikama | učenice | 3,37 | 2,91 | 0,235 | 3,872 | * |
| | učenici | 4,28 | 2,95 | | | |
| Kreiranje likova | učenice | 3,52 | 2,94 | 0,235 | 3,021 | * |
| | učenici | 4,23 | 2,93 | | | |
| Stvaranje svjetova | učenice | 3,75 | 3,08 | 0,246 | 3,821 | * |
| | učenici | 4,69 | 3,05 | | | |
| Značiželja kako će se razvijati priča | učenice | 4,29 | 3,27 | 0,261 | 4,368 | * |
| | učenici | 5,43 | 3,25 | | | |

*postoji statistički značajna razlika

$$S_{X_1-X_2} = \sqrt{S_{X_1}^2 - S_{X_2}^2} = \sqrt{\frac{\delta_1^2}{N} + \frac{\delta_2^2}{N}}$$

$$df = (406 - 1) + (252 - 1) = 656$$

$$\text{Granični } t (5 \%) = 1,96$$

$$\text{Granični } t (1 \%) = 2,58$$

$$P < 0,01$$

Rezultati inicijalnog dijela ispitivanja pokazuju da postoji razlika u korištenju produkcijskih transmedijskih vještina između učenika i učenica. Iz prethodno prikazanih rezultata vidi se da se učenici i učenice razlikuju s obzirom na spol u recepciji transmedijskih sadržaja jer biraju različite transmedijske naslove kroz različite medije. Ispitanici se razlikuju prema spolu i u participiranju u transmedijskim narativima načinom na koji unose transmedijski narativ u svakodnevni život kroz sudjelovanje u događajima povezanim s transmedijskim djelom koje prate, aktivnostima na društvenim mrežama i kupnjom suvenira. Na razini participacije utvrđeno je da učenice i učenici različitim narativnim elementima sudjeluju u pisanju fanovske proze i igranju narativnih videoigara, čime se potvrđuje H1 hipoteza.

4.4 Razvoj jezične kompetencije učenika primjenom transmedijskog pripovijedanja

Tijekom ispitivanja učinka transmedijske metode u poučavanju na razvoj jezične kompetencije učenika obje su skupine ispitanika, kontrolna i eksperimentalna, riješile predtest vokabulara koji je sadržavao pojmove, kolokacije i frazeme na engleskom jeziku vezane uz temu umjetnosti, a sastavljen je za potrebe istraživanja (prilog 7). U taj je test uključeno četrnaest jezičnih pojmova, kolokacija i izraza koji su se tijekom eksperimentalnog dijela istraživanja poučavali objema nastavnim metodama, konvencionalnom i transmedijskom.

U tablici 20 prikazuje se deskriptivna statistika kontrolne skupine na predtestu vokabulara za svako pojedino pitanje sadržano u njemu, dok se u tablica 21 to prikazuje za eksperimentalnu skupinu ispitanika na predtestu vokabulara.

Tablica 20: Prikaz deskriptivne statistike za kontrolnu skupinu ispitanika na predtestu vokabulara

| pitanje | min. | max. | R | ar. sred. | med. | mod | st. dev. | varij. | koef. var. |
|----------------|-------------|-------------|----------|------------------|-------------|------------|-----------------|---------------|-------------------|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,49 | 0,25 | 76,47 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 0,80 | 1 | 1 | 0,41 | 0,17 | 51,30 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0,95 | 1 | 1 | 0,21 | 0,04 | 22,07 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 0,77 | 1 | 1 | 0,42 | 0,18 | 54,86 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0,14 | 0 | 0 | 0,35 | 0,12 | 254,57 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 0,61 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 80,27 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 0,59 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 84,17 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 0,45 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 110,81 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0,43 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 116,03 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0,80 | 1 | 1 | 0,41 | 0,17 | 51,30 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0,86 | 1 | 1 | 0,35 | 0,12 | 40,20 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0,84 | 1 | 1 | 0,37 | 0,14 | 44,00 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 0,61 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 80,27 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0,45 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 110,81 |

Tablica 21: Prikaz deskriptivne statistike za eksperimentalnu skupinu ispitanika na predtestu vokabulara

| pitanje | min. | max. | R | ar. sred. | med. | mod | st. dev. | varij. | koef. var. |
|----------------|-------------|-------------|----------|------------------|-------------|------------|-----------------|---------------|-------------------|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0,44 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 113,07 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 0,84 | 1 | 1 | 0,37 | 0,13 | 43,40 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0,84 | 1 | 1 | 0,37 | 0,13 | 43,40 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 0,53 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 94,60 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0,09 | 0 | 0 | 0,29 | 0,08 | 323,77 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 0,44 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 113,07 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 0,49 | 0 | 0 | 0,51 | 0,26 | 103,40 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 0,51 | 1 | 1 | 0,51 | 0,26 | 98,91 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0,33 | 0 | 0 | 0,48 | 0,23 | 143,01 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0,76 | 1 | 1 | 0,43 | 0,19 | 57,52 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0,91 | 1 | 1 | 0,29 | 0,08 | 31,59 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0,80 | 1 | 1 | 0,40 | 0,16 | 50,56 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 0,44 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 113,07 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0,22 | 0 | 0 | 0,42 | 0,18 | 189,20 |

U tablici 22 prikazuje se deskriptivna statistika kontrolne skupine na posttestu vokabulara koji su ispitanici rješavali nakon primjene konvencionalne metode poučavanja teme umjetnosti. Test je jednak predtestu i sastojao se od četrnaest pitanja za koja se odgovori ispitanika prikazuju u tablici 22. Deskriptivna statistika eksperimentalne skupine na posttestu također se prikazuje za svako pojedino pitanje u tablici 23.

Tablica 22: Prikaz deskriptivne statistike za kontrolnu skupinu ispitanika na posttestu vokabulara

| pitanje | min. | max. | R | ar. sred. | med. | mod | st. dev. | varij. | koef. var. |
|----------------|-------------|-------------|----------|------------------|-------------|------------|-----------------|---------------|-------------------|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0,73 | 1 | 1 | 0,45 | 0,20 | 61,31 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 0,83 | 1 | 1 | 0,38 | 0,15 | 45,94 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0,95 | 1 | 1 | 0,22 | 0,05 | 22,93 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 0,83 | 1 | 1 | 0,38 | 0,15 | 45,94 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0,37 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 133,29 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 0,66 | 0 | 0 | 0,48 | 0,23 | 72,90 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 0,68 | 1 | 1 | 0,47 | 0,22 | 68,98 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 0,46 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 108,94 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0,54 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 94,09 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0,85 | 1 | 1 | 0,36 | 0,13 | 41,92 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,26 | 0,07 | 28,45 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,26 | 0,07 | 28,45 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 0,63 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,90 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0,44 | 0 | 0 | 0,50 | 0,25 | 114,44 |

Tablica 23: Prikaz deskriptivne statistike eksperimentalne skupine ispitanika na posttestu vokabulara

| pitanje | min. | max. | R | ar. sred. | med. | mod | st. dev. | varij. | koef. var. |
|---------|------|------|---|-----------|------|-----|----------|--------|------------|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 0,75 | 1 | 1 | 0,44 | 0,19 | 58,40 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,25 | 0,07 | 27,36 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0,95 | 1 | 1 | 0,21 | 0,04 | 22,07 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 0,34 | 0 | 0 | 0,48 | 0,23 | 140,65 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0,59 | 1 | 1 | 0,50 | 0,25 | 84,17 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 0,70 | 1 | 1 | 0,46 | 0,21 | 65,51 |
| 7 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,47 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 0,50 | 0,5 | 1 | 0,51 | 0,26 | 101,16 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0,50 | 0,5 | 1 | 0,51 | 0,26 | 101,16 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0,84 | 1 | 1 | 0,37 | 0,14 | 44,00 |
| 11 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0,93 | 1 | 1 | 0,25 | 0,07 | 27,36 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,47 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0,64 | 1 | 1 | 0,49 | 0,24 | 76,47 |

Tablica 24: Rezultati t-testa predtesta i posttesta kontrolne skupine ispitanika na testu vokabulara

| pitanje | Predtest vokabulara | | Posttest vokabulara | | | |
|---------|---------------------|----------|---------------------|----------|-----------------|-------------|
| | ar. sred. | st. dev. | ar. sred. | st. dev. | S _{CP} | t |
| 1 | 0,64 | 0,49 | 0,73 | 0,45 | 0,10 | 0,90 |
| 2 | 0,80 | 0,41 | 0,83 | 0,38 | 0,08 | 0,36 |
| 3 | 0,95 | 0,21 | 0,95 | 0,22 | 0,05 | 0,00 |
| 4 | 0,77 | 0,42 | 0,83 | 0,38 | 0,08 | 0,71 |
| 5 | 0,14 | 0,35 | 0,37 | 0,49 | 0,09 | 2,55 |
| 6 | 0,61 | 0,49 | 0,66 | 0,48 | 0,10 | 0,49 |
| 7 | 0,59 | 0,50 | 0,68 | 0,47 | 0,10 | 0,87 |
| 8 | 0,45 | 0,50 | 0,46 | 0,50 | 0,11 | 0,09 |
| 9 | 0,43 | 0,50 | 0,54 | 0,50 | 0,11 | 1,04 |
| 10 | 0,80 | 0,41 | 0,85 | 0,36 | 0,08 | 0,61 |
| 11 | 0,86 | 0,35 | 0,93 | 0,26 | 0,07 | 1,07 |
| 12 | 0,84 | 0,37 | 0,93 | 0,26 | 0,07 | 1,33 |
| 13 | 0,61 | 0,49 | 0,63 | 0,49 | 0,10 | 0,19 |
| 14 | 0,45 | 0,50 | 0,44 | 0,50 | 0,11 | 0,09 |

N (predtest) = 14

N (posttest) = 14

df (stupnjevi slobode) = (14 - 1) + (14 - 1) = 26

granična vrijednosti t uz P = 0,05 jest 2,06

Da bi se usporedili rezultati predtesta i posttesta kontrolne skupine ispitanika, učinjen je t-test za zavisne uzorke (tablica 2424). Rezultati t-testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između predtesta i posttesta na petom pitanju testa vokabulara kod kontrolne skupine ($t = 2,55$, $p = 0,05$).

Na provedenom t-testu za usporedbu odgovora predtesta i posttesta vokabulara za eksperimentalnu skupinu (tablica 25242424) rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u odgovorima na pet pitanja. Eksperimentalna skupina postigla je statistički značajan rezultat na prvom ($t = 3,10$, $p = 0,05$), petom ($t = 5,79$, $p = 0,05$), šestom ($t = 2,55$, $p = 0,05$), jedanaestom ($t = 2,06$, $p = 0,05$) i četrnaestom ($t = 4,34$, $p = 0,05$) pitanju.

Tablica 25: Rezultati t-testa predtesta i posttesta eksperimentalne skupine ispitanika na testu vokabulara

| pitanje | Predtest vokabulara | | Posttest vokabulara | | S _{CP} | t |
|---------|---------------------|----------|---------------------|----------|-----------------|-------------|
| | ar. sred. | st. dev. | ar. sred. | st. dev. | | |
| 1 | 0,44 | 0,50 | 0,75 | 0,44 | 0,10 | 3,10 |
| 2 | 0,84 | 0,37 | 0,93 | 0,25 | 0,07 | 1,34 |
| 3 | 0,84 | 0,37 | 0,95 | 0,21 | 0,06 | 1,72 |
| 4 | 0,53 | 0,50 | 0,34 | 0,48 | 0,10 | 1,83 |
| 5 | 0,09 | 0,29 | 0,59 | 0,50 | 0,09 | 5,79 |
| 6 | 0,44 | 0,50 | 0,70 | 0,46 | 0,10 | 2,55 |
| 7 | 0,49 | 0,51 | 0,64 | 0,49 | 0,11 | 1,41 |
| 8 | 0,51 | 0,51 | 0,50 | 0,51 | 0,11 | 0,09 |
| 9 | 0,33 | 0,48 | 0,50 | 0,51 | 0,10 | 1,62 |
| 10 | 0,76 | 0,43 | 0,84 | 0,37 | 0,09 | 0,94 |
| 11 | 0,91 | 0,29 | 1 | 0 | 0,04 | 2,06 |
| 12 | 0,80 | 0,40 | 0,93 | 0,25 | 0,07 | 1,83 |
| 13 | 0,44 | 0,50 | 0,64 | 0,49 | 0,10 | 1,91 |
| 14 | 0,22 | 0,42 | 0,64 | 0,49 | 0,10 | 4,34 |

N (predtest) = 14

N (posttest) = 14

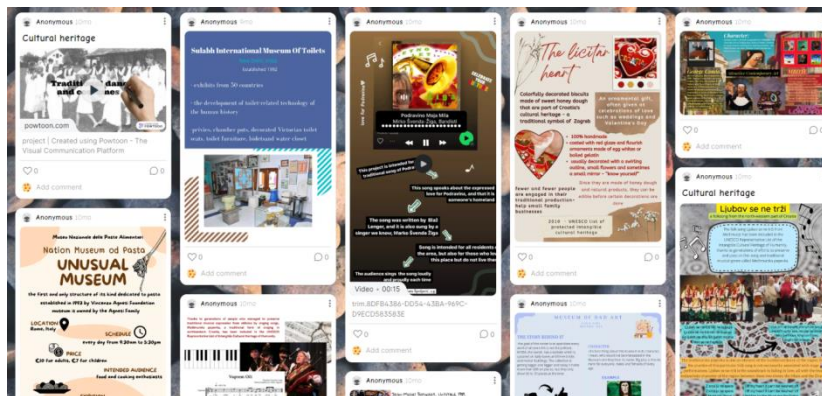
df (stupnjevi slobode) = $(14 - 1) + (14 - 1) = 26$

granična vrijednosti t uz $P = 0,05$ jest 2,06

Rezultati ispitivanja učinka transmedijske metode u poučavanju na razvoj jezične kompetencije učenika pokazuju da je kod eksperimentalne skupine poučavane transmedijskom metodom u trećini odgovora između predtesta i posttesta vokabulara postignut statistički značajan napredak, dok je kontrolna skupina postigla takav napredak u samo jednom odgovoru, čime se potvrđuje H2 hipoteza.

4.5 Razvoj pragmatičke kompetencije učenika oblikovanjem transmedijske ekstenzije

Ispitanici su kreirali osamdeset i devet transmedijskih ekstenzija na jednu od zadanih tema koristeći digitalni alat po svom izboru te ih objavili na aplikaciji Padlet u djelu kreiranom za svoj razred (slika 17). Transmedijske uratke predalo je 89 učenika, 43 iz kontrolne i 46 iz eksperimentalne skupine ispitanika.

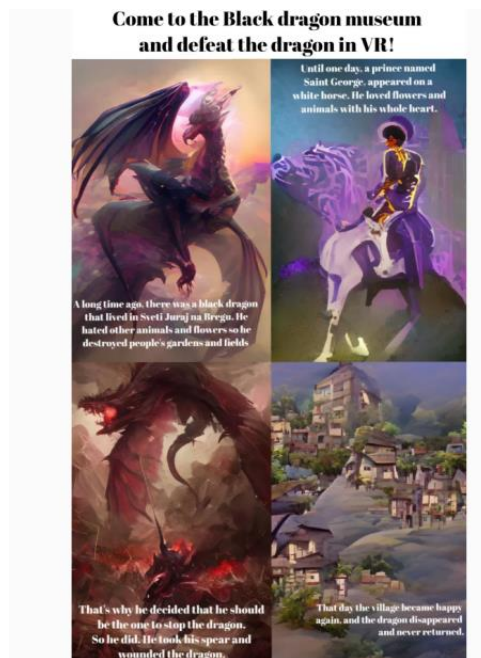


Slika 17: Objavljene transmedijske ekstenzije na aplikaciji Padlet

Primjenjujući analitičku rubriku (prilog 10), svaki transmedijski uradak analizirao se kroz dimenzije i indikatore: *Izvršenje zadatka (Tema i Oblik)*, *Produkcija*, *Narativ* i *Odaziv publike* kroz 5-stupanjsku skalu (tablica 26). Analiza transmedijskih ekstenzija pokazala je da je 49,4 % učenika odabralo temu Zašto posjetiti muzej Riznica Međimurja, 44,9 % ispitanika obradilo je temu neobičnog muzeja, dok je 3,4 % ispitanika odabralo Kako učiniti suvremenu umjetnost privlačnom, a 2,2 % ispitanika odabralo je temu Nematerijalna baština. Pri analizi varijable *Narativ* (tablica 26) procijenjeno je koliko je jasno organiziran tijek misli u narativu te proširuje li se originalna priča u potencijal za daljnje razvijanje. Narativ je vrlo jasno organiziralo 46,1 % ispitanika, dok je njih 19,1 % uz jasan tijek misli otvorilo široke mogućnosti proširivanja originalne priče. Pri analizi produkcijskih transmedijskih vještina u zadatku pokazalo se da 78,7 % učenika koristi dobar raspon multimodalnosti – kombiniraju tekst, slike i zvučni zapis, a pritom koriste i vlastite i preuzete materijale – dok njih 14,6 % koristi širok spektar multimodalnosti. U dijelu zadatka u kojem učenici moraju pretpostaviti postojanje publike i kreirati mogućnost za njezin participativan odaziv 10,1 % učenika uopće nije pretpostavilo postojanje publike, 36 % učenika uz direktno obraćanje publici dodatno objašnjava informacije, dok se 23,6 % učenika direktno obraća publici i uključuje određen vid interaktivnosti.

Tablica 26: Prikaz deskriptivne statistike za analitičku rubriku transmedijskih ekstenzija učenika

| | | Broj | Ukupno | Udio | p |
|-----------------------|--|-------------|---------------|-------------|----------|
| TEMA | Koncept neobičnog muzeja | 40 | 89 | 0,449 | 0,397 |
| | Kako učiniti suvremenu umjetnost privlačnom | 3 | 89 | 0,034 | < ,001 |
| | Zašto posjetiti muzej Riznica Međimurja | 44 | 89 | 0,494 | 1,000 |
| | Nematerijalna baština (legenda; pjesma) | 2 | 89 | 0,022 | < ,001 |
| OBLIK | Plakat (Poster) | 54 | 89 | 0,607 | 0,056 |
| | Prezentacija | 23 | 89 | 0,258 | < ,001 |
| | Video uradak | 12 | 89 | 0,135 | < ,001 |
| NARATIV | Tijek misli uglavnom je nejasan | 7 | 89 | 0,079 | < ,001 |
| | Tijek misli često nejasan | 24 | 89 | 0,270 | < ,001 |
| | Tijek misli uglavnom jasan | 41 | 89 | 0,461 | 0,525 |
| | Jasan tijek misli | 17 | 89 | 0,191 | < ,001 |
| PRODUKCIJA | Dovoljan raspon multimodalnosti | 5 | 89 | 0,056 | < ,001 |
| | Dobar raspon multimodalnosti | 70 | 89 | 0,787 | < ,001 |
| | Vrlo dobar raspon multimodalnosti | 1 | 89 | 0,011 | < ,001 |
| | Širok raspon multimodalnosti | 13 | 89 | 0,146 | < ,001 |
| ODAZIV PUBLIKE | Ne pretpostavlja postojanje publike. | 9 | 89 | 0,101 | < ,001 |
| | Pretpostavlja postojanje publike | 10 | 89 | 0,112 | < ,001 |
| | Obraća se publici | 17 | 89 | 0,191 | < ,001 |
| | Uz direktno obraćanje publici objašnjava informacije | 32 | 89 | 0,360 | 0,011 |
| | Direktno obraćanje publici, uključena interaktivnost | 21 | 89 | 0,236 | < ,001 |
| <i>p = 0,5</i> | | | | | |



Slika 18: Transmedijska ekstenzija učenika – poster

Većina učenika (60,7 %) kreirala je ekstenziju u obliku postera koristeći aplikaciju Canva (slika 18), 25,8 % učenika izradilo je prezentaciju u PowerPointu ili aplikaciji Prezzi, dok je 13,5 % učenika kreiralo video uradak s nekoj od aplikacija poput Powtoona (slika 19).



Slika 19: Transmedijska ekstenzija učenika – video uradak

Tablica 27: Prikaz deskriptivne statistike transmedijskih ekstenzija ispitanika

| | Kontrolna skupina | | | | | Eksperimentalna skupina | | | | |
|------------------------|-------------------|-------|------------|---------|----------------|-------------------------|-------|------------|---------|----------------|
| | TEMA | OBLIK | PRODUKCIJA | NARATIV | ODAZIV PUBLIKE | TEMA | OBLIK | PRODUKCIJA | NARATIV | ODAZIV PUBLIKE |
| min. | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| max. | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| raspon | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| aritmetička sredina | 2,26 | 1,79 | 3,42 | 3,51 | 2,86 | 1,98 | 1,33 | 3,10 | 3,96 | 4,08 |
| medijan | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| mod | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| standardna devijacija | 0,98 | 0,77 | 0,85 | 0,86 | 1,21 | 1,04 | 0,58 | 0,66 | 0,79 | 0,96 |
| varijanca | 0,96 | 0,60 | 0,73 | 0,73 | 1,46 | 1,08 | 0,34 | 0,44 | 0,62 | 0,92 |
| koeficijent varijacije | 43,36 | 43,18 | 24,91 | 24,36 | 42,19 | 52,61 | 43,99 | 21,30 | 19,92 | 23,45 |

Da bi se usporedile transmedijske ekstenzije kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika i utvrdilo utječe li transmedijska metoda poučavanja na razvoj pragmatičke jezične kompetencije, učinjena je deskriptivna statistika (tablica 27) za obje skupine ispitanika. Nakon toga proveden je t-test (tablica 28) da se utvrdi postoji li razlika među skupinama u sljedećim varijablama: *Tema*, *Oblik*, *Produkcija*, *Narativ* i *Odaziv publike*. Rezultati t-testa pokazuju da kod varijabli *Tema* i *Produkcija* ne postoji statistički značajna razlika među skupinama. Kod varijable *Oblik* uočena je statistički značajna razlika jer je kontrolna skupina koristila složenije produkcijske transmedijske vještine u obliku prezentacija i video uradaka od eksperimentalne skupine. Kod varijabli *Narativ* i *Odaziv publike* uočena je statistički značajna razlika u korist eksperimentalne skupine jer su njezini članovi uspješnije oformili i proširili originalnu priču kroz transmedijsku ekstenziju. Jednako tako, eksperimentalna skupina pretpostavila je postojanje publike, koristila je tehnike direktnog obraćanja publici i otvorila mogućnosti za interakciju s publikom kroz transmedijske uratke.

Tablica 28: Rezultati t-testa za elemente transmedijskih ekstenzija ispitanika s obzirom na razvoj pragmatičke jezične kompetencije ispitanika

| | | TEMA | OBLIK | PRODUKCIJA | NARATIV | ODAZIV PUBLIKE |
|--------------------------------|-----------|-----------------|-------|--------------|---------|----------------|
| Eksperimentalna skupina | ar. sred. | 1,98 | 1,33 | 3,10 | 3,96 | 4,08 |
| | st. dev. | 1,04 | 0,58 | 0,66 | 0,79 | 0,96 |
| Kontrolna skupina | ar. sred. | 2,26 | 1,79 | 3,42 | 3,51 | 2,86 |
| | st. dev. | 0,98 | 0,77 | 0,85 | 0,86 | 1,21 |
| | | S _{pc} | 0,21 | 0,15 | 0,16 | 0,17 |
| | | t | -1,29 | -3,18 | -1,95 | 2,56 |

N(kontrolna skupina) = 43

N (eksperimentalna skupina) = 46

df (stupnjevi slobode) = (43 - 1) + (46 - 1) = 46

granična vrijednosti t uz P = 0,05 jest 1,99

Analiza transmedijskih ekstenzija učenika pokazala je statistički značajnu razliku u usporedbi kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika s obzirom na proširivanje priče i obraćanje publici, čime je doprinijela razvoju pragmatičke kompetencije učenika eksperimentalne skupine, pri čemu se potvrđuje H3 hipoteza.

4.6 Angažiranost učenika u razvijanju pragmatičke jezične kompetencije primjenom transmedijske metode poučavanja

Ispitivanje utjecaja primjene transmedijskog pripovijedanja kao obrazovne metode na angažman učenika s obzirom na razvoj jezične vještine pisanja na stranom jeziku provedeno je analizom angažmana učenika popunjavanjem skale procjene kroz indikatore triju dimenzija: bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana učenika u nastavi. Faktori opterećenja angažmana učenika Fredericks i suradnika (2004) za svaku dimenziju sadržavali su izjavne rečenice i skalu u kojoj su učenici označili u kojoj se mjeri ona odnosi na njih tijekom zadatka kreiranja transmedijske ekstenzije narativa (prilog 9).

U posljednjem dijelu ispitivanja odgovore je predalo 88 učenika, 45 iz eksperimentalne skupine i 43 iz kontrolne skupine. U tablici 29 prikazuju se rezultati t-testa za usporedbu odgovora kontrolne i eksperimentalne skupine na skali angažmana učenika za svaku od sedamnaest ispitanih varijabli. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika među skupinama u svim varijablama osim u varijabli *Bio sam koncentriran dok sam radio na zadatku* ($t = -0,004$, t krit. = 1,99; $p = 0,05$), što objašnjava da su obje skupine bile podjednako koncentrirane na zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije. Statistički značajne razlike utvrđene su kod varijabli *Osjećao sam se sretno dok sam izvršavao zadatak* ($t = -4,82$, t krit. = 1,99; $p = 0,05$), *Detaljno sam pratio upute* ($t = -5,63$, t krit. = 1,99; $p = 0,05$) i *Izvršio sam zadatak na vrijeme* ($t = -3,03$, t krit. = 1,99; $p = 0,05$) u korist kontrolne skupine učenika.

Eksperimentalna skupina učenika statistički se značajno razlikuje od kontrolne u varijablama vezanima uz kognitivni angažman. Naime, tijekom izrade transmedijskog uratka pokazala se statistički značajna razlika u varijablama *Provjerio sam zadatak kako ne bi sadržavao pogreške* ($t = -3,33$, $p = 2,635$; $p = 0,01$), *Koristio sam dodatne izvore i pomoć drugih* ($t = 2,75$, t krit. = 2,635; $p = 0,01$), *Čitao sam nekoliko puta ako mi nešto nije bilo jasno* ($t = 5,36$, t krit. = 2,635; $p = 0,01$) i *Rad na zadatku motivirao me da naučim više* ($t = 4,67$, t krit. = 2,635; $p = 0,01$).

Kod emocionalnog angažmana postoji statistička razlika među ispitanicima u korist eksperimentalne skupine ispitanika u varijablama *Bio sam uzbuđen zbog mogućnosti koje zadatak nudi* ($t = 4,34$, t krit. = 2,635; $p = 0,01$), *Sviđalo mi se raditi na zadatku* ($t = 3,61$, t krit. = 2,635; $p = 0,01$) i *Izvršenje zadatka bilo je zabavno* ($t = 3,06$, t krit. = 2,635; $p = 0,01$). Time se zaključuje da su se učenici eksperimentalne skupine osjećali motiviranima za izvršavanje zadatka, rad na njemu motivirao ih je da saznaju više o kulturnoj baštini i muzejima te da pretražuju dodatne izvore znanja tijekom rada na zadatku.

Tablica 29: Rezultati t-testa skale angažmana u nastavi za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

| | Emocionalni angažman | | | | | | Bihevioralni angažman | | | | | Kognitivni angažman | | | | | | |
|-------------------------|---|--|---|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|---|--------------------------------|---------------------------------|--|---|------------------------------------|--|--------------------------------|--|--|
| | Osjecao sam se sretno dok sam izvršavao zadatak | Bilo mi je dosadno dok sam izvršavao zadatak | Bio sam uzbuđen zbog mogućnosti koje zadatak nudi | Svidalo mi se raditi na zadatku | Izvršenje zadatka bilo je zabavno | Izvršenje zadatka bilo je zanimljivo | Detaljno sam pratio upute | Nije me zanimalo izvršenje zadatka | Bio sam koncentriran dok sam radio na zadatku | Izvršio sam zadatak na vrijeme | Nisam obraćao pažnju na zadatak | Postavljao sam pitanja da li razumijem | Provjerio sam zadatak kako ne bi sadržavao pogreške | Razgovarao sam o zadatku van škole | Koristio sam dodatne izvore i pomoć drugih | Pretraživao sam dodatne izvore | Čitao sam nekoliko puta ako mi nešto nije bilo jasno | Rad na zadatku motivirao me da naučim više |
| Eksperimentalna skupina | N | 45 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ar. sred. | 7,11 | 2,66 | 6,48 | 7,39 | 7,18 | 7,14 | 2,41 | 6,95 | 8,02 | 2,00 | 6,36 | 7,20 | 3,77 | 5,14 | 4,98 | 7,20 | 7,02 |
| | st. dev. | 1,86 | 1,85 | 1,98 | 1,83 | 2,06 | 1,59 | 1,80 | 1,95 | 1,91 | 1,82 | 2,41 | 2,24 | 3,00 | 2,97 | 2,90 | 2,00 | 1,97 |
| Kontrolna skupina | N | 43 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ar. sred. | 5,62 | 4,17 | 4,93 | 6,05 | 6,00 | 6,24 | 4,19 | 5,88 | 8,02 | 2,90 | 5,52 | 6,43 | 2,62 | 4,38 | 3,98 | 6,57 | 5,26 |
| | st. dev. | 2,63 | 2,44 | 2,25 | 2,34 | 2,64 | 2,18 | 2,59 | 1,61 | 1,75 | 2,10 | 2,66 | 2,44 | 2,31 | 2,74 | 2,92 | 2,40 | 2,76 |
| St. dev. gr. | 0,32 | 0,31 | 0,31 | 0,31 | 0,33 | 0,29 | 0,32 | 0,28 | 0,29 | 0,30 | 0,34 | 0,33 | 0,35 | 0,36 | 0,36 | 0,32 | 0,33 | 0,32 |
| t | 4,67 | -4,82 | 4,99 | 4,34 | 3,61 | 3,06 | -5,63 | 3,78 | -0,004 | -3,03 | 2,47 | 2,38 | 3,33 | 2,10 | 2,75 | 2,00 | 5,36 | 4,67 |
| t krit. (p = 0,05) | 1,99 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Zaključak | Postoji statistički značajna razlika za sve parametre, osim za parametar „Bio sam koncentriran dok sam radio na zadatku”. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| t krit. (p 0,01) | 2,635 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Zaključak | Postoji statistički značajna razlika osim za parametre „Bio sam koncentriran dok sam radio na zadatku”, „Nisam obraćao pažnju”, „Postavljao sam pitanja da li razumijem”, „Pretraživao sam dodatne izvore”. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Usporedbom rezultata kontrolne i eksperimentalne skupine u faktorima opterećenja bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana učenika u nastavi uočena je statistički značajna razlika u emocionalnom i kognitivnom angažmanu učenika u korist eksperimentalne skupine ispitanika tijekom izvršavanja zadatka kreiranja transmedijske ekstenzije, čime se potvrđuje H4 hipoteza.

5 Diskusija

5.1 Utjecaj spola na recepciju transmedijskih sadržaja i participaciju u transmedijskim narativima učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj

Analiza rezultata vještina transmedijske pismenosti, recepcije transmedijskih narativa i participativnog sudjelovanja u njima pokazuje da se učenici srednjih škola u Republici Hrvatskoj ne razlikuju od svojih međunarodnih vršnjaka. Transmedijski su obrasci kod adolescenata rodno pristrani (Scolari 2018b) i odgovaraju određenim rodnim stereotipima poput onoga da djevojke koriste suvremene informacijsko-komunikacijske alate poput društvenih mreža primarno za održavanje međuljudskih odnosa (Masanet, Pires i Gómez-Puertas 2021: 11), dok su mladići skloniji igranju videoigara. Unatoč pristupu sličnim uređajima, upotreba tehnologije i transmedijskih suvenira (npr. igračaka) vrlo je nejednaka od ranog djetinjstva, što upućuje na digitalni rodni jaz koji je prisutan i u kasnijoj dobi.

Rezultati koji se odnose na navike recepcije transmedijskih djela hrvatske srednjoškolske populacije odražavaju integrirane korisnike koji se kreću kroz različite modalitete *mainstream* pripovijedanja, u rasponu od romana i filmova, *YouTube* kanala do stripova i anime. Značajni transmedijski kulturni proizvodi, kao što su Igra prijestolja, Sumrak saga, Batman, Harry Potter, Gospodar prstenova i slični, poslužili su kao paradigmatički primjeri za ispitivanje transmedijske narativne logike u ovom istraživanju. Rezultati recepcije transmedijskih sadržaja na naslovima iz popularne kulture i književnosti pokazuju različite narativne i estetske transmedijske vještine učenica i učenika. Kod obiju skupina najpopularnije recipirano djelo jest Harry Potter, a na drugom je mjestu Batman. Najveća razlika između spolova u dijelu koje su pratili vidi se na primjeru Sumrak sage koju su učenice pratile značajno više od učenika, dok je najbliži rezultat dobiven za Igru prijestolja i Harryja Pottera.

Serije i filmovi najčešći su načini praćenja transmedijskih djela kod oba spola. Razlika u medijima kojima učenici i učenice prate pojedine naslove postoji te ih učenice najčešće prate kroz serije i filmove, a zatim romane i profile na društvenim mrežama. Učenici također najviše gledaju serije i filmove, no oni potom transmedijska djela prate kroz videouratke i vizualne medije poput stripova, animacije, mange i animea.

Rezultati ispitivanja motivacije za praćenjem navedenih transmedijskih djela preko različitih medija kroz razinu narativne transportacije, transmedijskog iskustva i čitanja fanovske proze također pokazuju razlike između učenika i učenica. Ispitanike najviše motivira multimodalnost kako bi saznali završetak pojedinog djela, zatim očaranost pričom te potom poistovjećivanje s likovima. Postoji statistički značajna razlika među spolovima u varijablama koje se odnose na motivaciju čitanja fanovske proze jer učenice češće čitaju fanovsku prozu radi pronalaženja alternativnog završetka, neispričane ljubavne priče i poistovjećivanja s omiljenim likom. Ovi rezultati slični su rezultatima istraživanja rodno uvjetovanog jaza u transmedijskoj recepciji kod španjolskih adolescenata gdje je utvrđeno da adolescentice pretežno konzumiraju dramsku fikciju koja se fokusira na emocionalne odnose, ljepotu i stil života, dok mladići gravitiraju sadržajima vezanima uz akcijske zaplete, sport i humor (Carrera, Blanco-Ruiz i Sainz-de-Baranda Andújar 2020).

Participativno uključivanje u transmedijski narativ implicira aktivno sudjelovanje ispitanika u konzumiranju i kreiranju transmedijskih sadržaja kod učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Analiza rezultata različitih aspekata participativnog angažmana u transmedijskim narativima, uključujući praćenje društvenih profila, aktivno unošenje transmedijskih obilježja u svakodnevni život, kao i kreiranje fanovske proze i narativnih videoigara, također ukazuje na određene razlike između djevojaka i mladića. Ispitanici prate službene profile transmedijskih djela, pri čemu učenice češće sudjeluju „lajkovima”, dok učenici prate posebna događanja vezana uz naslove koje prate na službenim *YouTube* kanalima i uključuju se u mrežna događanja vezana uz transmedijska djela koja prate. Ti obrasci potrošnje održavaju rodne uloge i stereotipe, gdje adolescentice također pokazuju veću izloženost javnosti i razmjenu sadržaja praćenjem poznatih pojedinaca koji djeluju kao utjecajne osobe, osobito na platformama poput Instagrama (Carrera, Blanco-Ruiz i Sainz-de-Baranda Andújar 2020: 572). Objašnjenju toga što su učenici skloniji praćenju *YouTubea* može poslužiti njegova paradigma kao pretežno maskuliniziranog medija u kojoj adolescenti percipiraju *YouTube* kao neovisne o velikim kulturnim konglomeratima iako je njihov cilj izgradnja horizontalnih odnosa sa svojim pratiteljima. S ekonomskog gledišta, njihova „karizma” i „izravan” kontakt postaju sve važniji jer medijske kuće na internetu traže kontinuiranu interakciju, angažman i povratne informacije od publike, što im omogućuje kontrolu nad svojim auditorijem. Takve transmedijske strategije potiču stvaranje fenomena fanova jer se oni osjećaju povezano kroz raznolike komunikacijske procese *online* i

offline (Carrera, Blanco-Ruiz i Sainz-de-Baranda Andújar 2020: 564), što se sve više koristi kao marketinška strategija u prodaji proizvoda vezanih uz transmedijski narativ. Nadalje, rezultati koji se tiču unosenja transmedijskih obilježja u stvarni život kupnjom suvenira i predmeta povezanih s transmedijskim djelima koje prate pokazuju da učenici češće kupuju videoigre i društvene igre, dok obje skupine ispitanika podjednako kupuju suvenire. Rezultati se tako poklapaju s istraživanjima koja ukazuju na postojanost stereotipa s obzirom na spol u potrošačkim navikama među rodovima, što velike medijske kuće koriste za promicanje profitabilnosti svojih proizvoda, što nikako ne smanjuje već produbljuje jaz među spolovima (Carrera, Blanco-Ruiz i Sainz-de-Baranda Andújar 2020: 572).

Da bi se ispitala participacija u transmedijskim narativima, istraživanje se fokusira na fanovsku prozu koju kreiraju ispitanici te na sudjelovanje ispitanika u narativnim videoigramama. Rezultati pokazuju da učenice u tome prednjače jer su sklonije pisanju alternativnih romantičnih raspleta. Nasuprot tome, učenici pokazuju veću sklonost igranju videoigara povezanih s transmedijskim naslovima, s naglaskom na narativne elemente kao što su kreiranje avatara, likova i izgradnja svjetova. Ti se rezultati poklapaju s rezultatima istraživanja rodnog digitalnog jaza među tinejdžerima u Europi, Australiji i Južnoj Americi s obzirom na to da mladići preferiraju igranje videoigara u odnosu na djevojke (Masanet, Pires i Gómez-Puertas 2021: 9).

Analizom i interpretacijom rezultata inicijalnog dijela istraživanja može se zaključiti da su adolescenti dobna skupina osjetljiva na medijske stereotype i klišeje vezane uz spol, ali, jednako tako, vješta u transmedijskoj produkciji i recepciji. Te razlike ne upućuju na to da su djevojke manje tehnološki kompetentne jer mladići dominiraju u igranju videoigara i korištenju sofisticiranijih alata poput kodiranja, što naglašavaju rezultati ovog istraživanja, već u adolescentskoj dobi mladići uživaju u slobodnom vremenu i vežu ga uz medije, dok djevojke iskorištavaju njihov komunikacijski potencijal (Masanet, Pires i Gómez-Puertas 2021: 3). S gledišta transmedijskog učenja koje je prilagodljivo, fleksibilno i tehnički nezahtjevno, kod adolescenata u Italiji utvrđeno je da su djevojke pokazale znatnije informacijske vještine i vještine transmedijske navigacije (González-Martínez, Runchina i Sánchez-Caballé 2023), stoga taj aspekt njihove transmedijske pismenosti valja iskoristiti kao prednost zajedno s obilježjima transmedijskog pripovijedanja poput pristupačnosti, inkluzivnosti, i obrazovnih mogućnosti te ih

učinkovito upotrijebiti kako bi se premostio digitalni jaz među adolescentima i promicala pravednija i inkluzivnija digitalna kultura.

5.2 Razvoj jezične kompetencije učenika primjenom transmedijskog pripovijedanja

Jezična (lingvistička) kompetencija kao dio komunikacijskih jezičnih kompetencija (Council of Europe 2018) podrazumijeva sposobnost uporabe jezičnih izvora s pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke. Tijekom ispitivanja učinka transmedijske metode na razvoj jezične kompetencije učenika u poučavanju engleskoga kao stranog jezika jezično poznavanje vokabulara vezanog uz temu umjetnost utvrđeno je predtestom u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini ispitanika. U taj je test uključena provjera leksičkog, gramatičkog i semantičkog znanja jezičnih pojmova i izraza kako bi se utvrdila razina raspona poznavanja vokabulara kao i kontrola vokabulara, to jest, njegova točna uporaba u određenom kontekstu.

Znanje vokabulara ima veliku ulogu u poučavanju stranog jezika jer snažno korelira s ostalim jezičnim vještinama. Samo učenje vokabulara u obrazovnom kontekstu instruirao nastavnik, no ono može biti i usputno, što se često događa tijekom gledanja filmova, slušanja glazbe i slično. Ovo je istraživanje uključilo oba konteksta jer se učenike o novim leksičkim pojmovima poučavalo primjenom transmedijske i konvencionalne metode, ali su im bili izloženi i tijekom posjeta muzeju Riznica Međimurja gdje su čitali opise izložaka i odgovarali na pitanja o njima koristeći vokabular vezan uz umjetnost. Potom su učenici i tijekom izrade transmedijskih ekstenzija upotrebljavali isti vokabular te su ga kontekstualizirali u multimodalnim pričama i tako personalizirali proces razvoja znanja vokabulara.

Analiza rezultata posttesta vokabulara pokazuje da je kod obiju skupina došlo do poboljšanja rezultata, no kod eksperimentalne skupine ispitanika utvrđena je statistički značajna razlika rezultata u odnosu na kontrolnu skupinu jer su pokazali bolje poznavanje vokabulara na posttestu. Time se zaključuje da je primjena transmedijskog pripovijedanja doprinijela proširivanju i usvajanju vokabulara, ali i kognitivnoj organizaciji i mehanizmima pohranjivanja i prisjećanja leksičkih jedinica, što je također dio jezične (lingvističke) komunikacijske kompetencije (Council of Europe 2005: 13). Takav je rezultat u skladu s primjenom transmedije kojoj se s vremenom kroz povećanu interakciju s digitalnim medijima naglasila sposobnost za

jačanje veza s dugoročnim pamćenjem. To je omogućeno doživljavanjem ili percipiranjem priča na nove načine i obogaćivanjem narativa kako bi se stvorili složeniji narativni svemiri sposobni za širenje ili kroz sukobe ili kroz likove (Palencia Triana 2024).

U nastavi stranih jezika izrada digitalnih narativa pomaže učenicima da budu samostalniji i manje ovisni o nastavnicima, a razvijaju sposobnosti kritičkog mišljenja i digitalne pismenosti (Al Ghaiti, Behforouz i Al Balushi 2023: 431). Također, takva kontekstualizacija učenja promiče društveno učenje i doprinosi zajednici znanja koja se razvija dok učenici dijele svoje ekstenzije, u ovom istraživanju na aplikaciji *Padlet*. Na temelju toga može se zaključiti da korištenjem digitalnih alata, interaktivnih nastavnih materijala i elemenata transmedijskog pripovijedanja nastavnici mogu poticati zanimljiva iskustva učenja kako bi podržali razvoj vokabulara i učenje jezika.

Kao što rezultati pokazuju, učenici koji su bili uključeni u učenje novih pojmova transmedijskom metodom ostvarili su bolji rezultat iz znanja vokabulara. Izloženost transmedijskom iskustvu u obliku nastavnih materijala koji angažiraju učenike (*YouTube*), interaktivni su (*Google Arts and Culture*) i obiluju narativnim elementima (*TedTalk*) osnažuje učenike za integriranje vokabulara u neposrednim kontekstima. Multimodalni i interaktivni transmedijski metodički predlošci doprinose usvajanju vokabulara, što ulazi u kontekst sličnih studija koje koriste slične medije u nastavi stranih jezika s ciljem usvajanja novih riječi. Tuksar (2018: 657) ističe da se didaktičkim materijalom koji je filmski tekst može doprinijeti usputnom usvajanju vokabulara jer film doprinosi jezičnoj i komunikološkoj funkcionalnosti. Stoga kombiniranje predavanja *licem u lice* i korištenje digitalnih materijala i platformi u nastavi stranih jezika pruža autentičnije, praktičnije i bogatije okruženje za učenje. Dobiveni su rezultati također u skladu s rezultatima istraživanja u kojima se ispituje dugoročno znanje, pamćenje i prisjećanje znanja vokabulara korištenjem multimedijjskih resursa koji zadovoljavaju različite stilove učenja i preferencije učenika promičući sveobuhvatno i privlačno okruženje za učenje (Liu 2024).

5.3 Utjecaj transmedijskog pripovijedanja na pragmatičku kompetenciju učenika

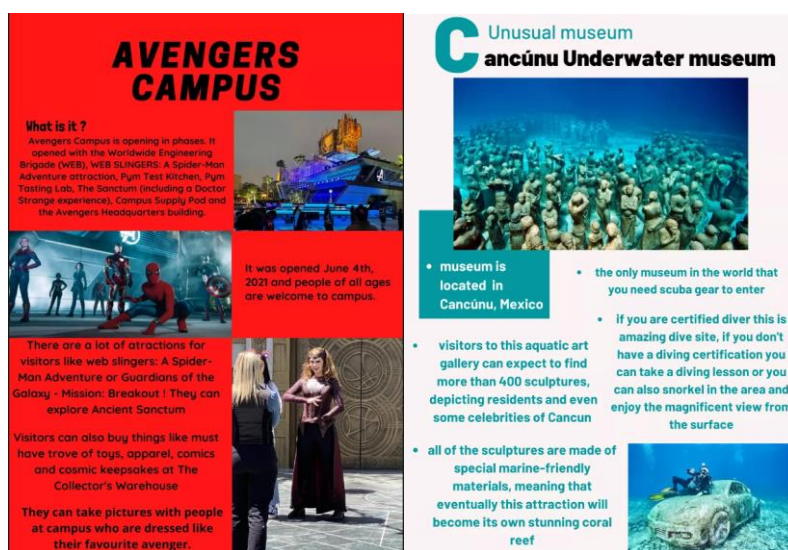
S ciljem ispitivanja pragmatičke komunikacijske kompetencije učenika, u eksperimentalnom dijelu istraživanja korišten je zadatak izrade transmedijske ekstenzije u kojem su učenici morali proširiti originalnu priču u multimodalnoj formi. Prije kreiranja samog zadatka analizirale su se produkcijske transmedijske vještine učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj kako bi se dobio uvid u vještine koje oni posjeduju te se prema tome kasnije oblikovao i sam zadatak.

Rezultati istraživanja pokazuju da su djevojke (N = 346) i mladići (N = 222) podjednako aktivni u kreiranju i uređivanju tekstova i crteža, što implicira da postoje određene transmedijske vještine koje su univerzalno zastupljene među učenicima srednjih škola u Hrvatskoj bez obzira na spol. Označavanjem koliko često kreiraju i uređuju pojedine digitalne sadržaje (tekstove, fotografije, zvučne zapise, crteže, videouratke, *web*-stranice i blogove, kodiranje) u anketnom upitniku ispitanici prilično ujednačeno odgovaraju. Zbog toga je provedena detaljnija statistička analiza rezultata, pri čemu je utvrđeno da postoje određene razlike u korištenju tih vještina između spolova jer se identificiraju specifične preferencije u kreiranju i uređivanju digitalnih sadržaja kod djevojaka i mladića.

I djevojke i mladići podjednako učestalo kreiraju videouratke, no korelacije pokazuju da su učenice sklonije uređivanju fotografija i video uradaka, što se može objasniti istraživanjem Ito, Gutiérrez, i dr. (2013) koji ustanovljuju da je motivacija tinejdžera uvelike vođena osobnim interesima i podrškom vršnjaka. Ova intrinzična motivacija, zajedno sa željom za priznanjem među vršnjacima, potiče angažman tinejdžera u aktivnostima medijske produkcije i uređivanja sadržaja tako da budu međusobno prihvaćeni. Scolari, Masanet i dr. (2018) uočavaju da postoji razlika u aktivnostima medijske produkcije među spolovima, pri čemu su djevojke više uključene u kreiranje priča i fotografija, a mladići u stvaranje videa. Nadalje, djevojke više dijele svoje kreacije, što ukazuje da su aktivnije na internetu. Rezultati također jasno pokazuju da su preferencije i aktivnosti različite kada su u pitanju specifične vrste digitalnih sadržaja s obzirom na spol. Naime, učenici učestalije kreiraju i uređuju *web*-stranice i blogove, koriste alate za kodiranje te također kreiraju i uređuju videoigre. Kod ovih varijabli utvrđena je značajna statistička razlika između učenika i učenica. Zbog toga se može zaključiti da se najveća razlika prema spolu u tome što učenici koji koriste sofisticirane alate za izradu internetskih stranica

imaju interes za korištenje alata za kodiranje kao i uređivanje videoigara. Pritom valja napomenuti da iako mali broj ispitanih učenica koristi alate za kodiranje, one koje ih koriste također kreiraju i uređuju videoigre. Prema tim rezultatima hrvatski srednjoškolfci ne odudaraju od europskih vršnjaka jer rezultati sličnih istraživanja pokazuju da su vještine transmedijske pismenosti rodno pristrane (Scolari 2018b: 14).

Tipologija tinejdžerskih producenata razlikuje povremene, ambiciozne i stručne producente, pri čemu svaka vrsta utjelovljuje različite aspekte proizvodnje, uključujući vrste produciranog medijskog sadržaja, proces planiranja, narativnu primjenu i temeljne motivacije. Ova tipologija naglašava složenost djelovanja tinejdžera u medijskoj produkciji, no ona se i u međunarodnim istraživanjima, kao i u ovom, ne promatra samo kao tehničke i tehnološke vještine, već se promatra u okviru „ekologije sudjelovanja” (Barnes 2014). U tom se okviru tinejdžeri snalaze u različitim okruženjima i krivuljama učenja, brišući granice između aktivnog doprinosa, angažmana i distribucije medijskog sadržaja (Guerrero-Pico, Masanet i Scolari 2018). Analiza učeničkih transmedijskih ekstenzija u eksperimentalnom dijelu istraživanja obuhvatila je *Izvršenje zadatka (Tema i Oblik), Produkciju, Narativ i Odaziv publike* kroz kreiranu skalu procjene. Analizirale su se 43 ekstenzije kontrolne skupine učenika i 46 eksperimentalne. Nakon što su kreirali ekstenzije, objavili su ih u aplikaciji *Padlet*, na ploči kreiranoj za svaki pojedini razred koji je sudjelovao u istraživanju.



Slika 20: Učeničke ekstenzije na temu Neobičan muzej

GOLD PANNING IN DONJI VIDOVEC, MEĐIMURJE



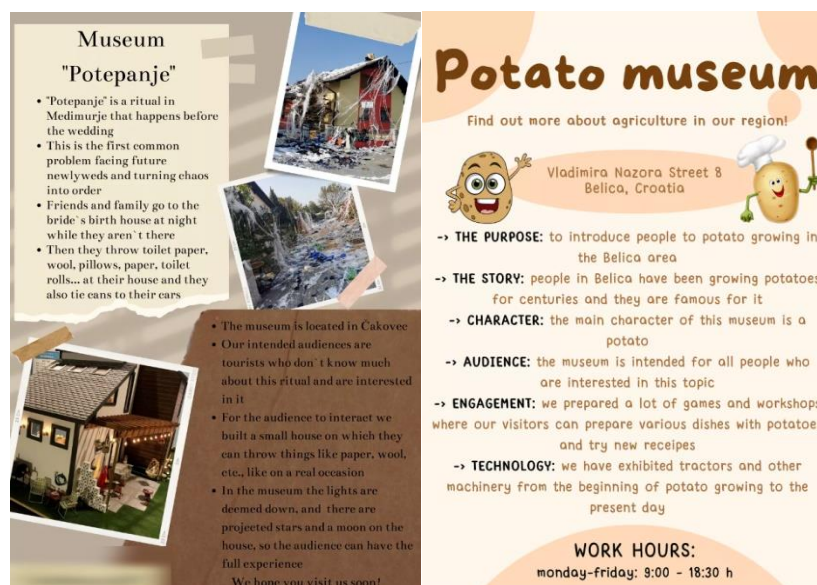
Slika 21: Učeničke ekstenzije na temu Nematerijalna baština

Analiza transmedijskih ekstenzija pokazala je da je 49,4 % učenika odabralo temu Zašto posjetiti muzej Riznica Međimurja, 44,9 % ispitanika obradilo je temu neobičnog muzeja, dok je 3,4 % ispitanika odabralo Kako učiniti suvremenu umjetnost privlačnom, a njih 2,2 % odabralo je temu Nematerijalna baština. Učenici su samostalno birali temu (slika 20) te su odabrali one koje su im bliske prema vlastitim preferencijama. Obje skupine ispitanika odabrale su sve teme i nema statistički značajne razlike među njima. Neki su odabrali neobične muzeje u svijetu, poput Muzeja mlinaca za papar i sol, Muzeja mačaka, Muzeja loše umjetnosti ili nekih hrvatskih muzeja poput Muzeja iluzija, Muzeja prekinutih veza, a neki su osmislili svoj muzej poput Muzeja cipela ili Muzeja vlastite umjetnosti u kojoj posjetitelji sami izrađuju izložke. To ukazuje da su učenici iskoristili informacijsko-komunikacijske tehnologije kako bi ispričali vlastite „priče” o muzejima budući da im je zadatak omogućio da izražavanjem narativa jačaju svoje osobnosti (Munaro i Pianovski Vieira 2016).



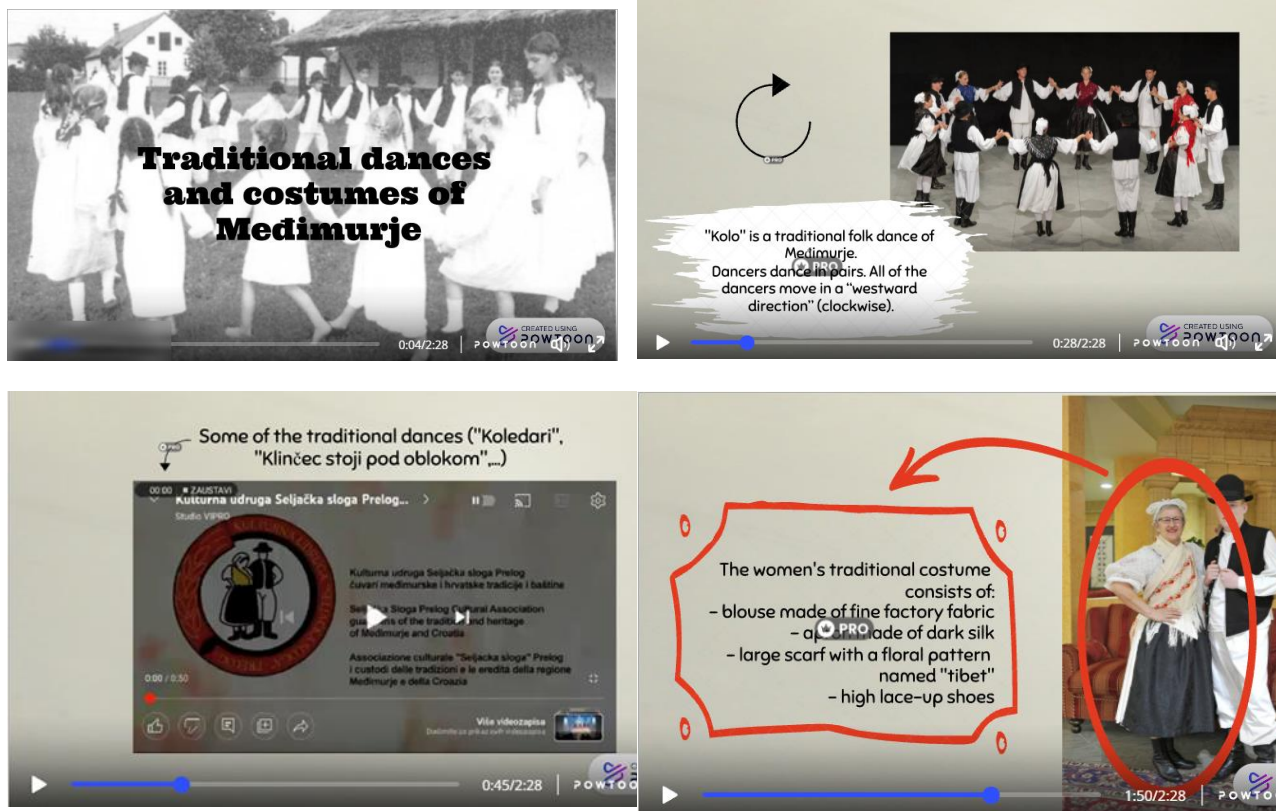
Slika 22: Učenička ekstenzija na temu Nematerijalna baština prikazuje košaraštvo kao tradicionalan zanat

Zajednički europski referentni okvir za jezike (Council of Europe 2018) od nastavnika stranih jezika očekuje da u mjeri u kojoj god mogu učenicima pruže autentične komunikacijske situacije kako bi učenje bilo svrsishodno. U transmedijskim ekstenzijama učenici su predstavili baštinu svojeg kraja – svako mjesto ima ili poznatog umjetnika koji odande potječe ili specifičnu manifestaciju ili neki običaj. Tako su predstavljene međimurske tradicije ispiranja zlata u Donjem Vidovcu, život i djelo Florijana Andrašeca i pjesme Mirka Švende Žige, izrada međimurske čipke iz Svete Marije, košaraštvo u Kotoribi i legende o Pozoju (zmaju) vezane uz Čakovec (slike 21 i 22). Učenici su u ekstenzijama koristili humor, što ukazuje na autentičnost komunikacijske situacije u zadatku, i osmislili Muzej krumpira jer se u mjestu Belica, koje je poznato po proizvodnji krumpira, nalazi skulptura krumpira. Osmislili su i Muzej potepanja koji se veže uz šaljivi međimurski svadbeni običaj u kojem se kuća mladenaca „okiti” slamom, perjem ili granjem (slika 23).



Slika 23: Učeničke ekstenzije na temu Neobičan muzej koje koriste humor

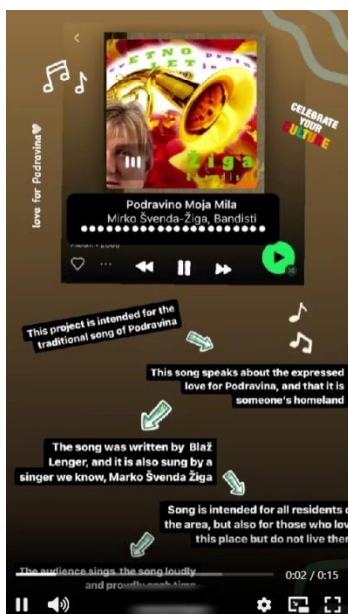
Većina učenika kreirala je ekstenziju u obliku postera koristeći aplikaciju Canva, dio učenika izradilo je prezentaciju u PowerPointu ili aplikaciji Prezzi, dok je 13,5 % učenika kreiralo video uradak s nekom od aplikacija poput Powtoona (slika 24). U dijelu produkcije ne postoji statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine, što znači da obje skupine koriste ujednačene transmedijske produkcijske vještine.



Slika 24: Učenička ekstenzija u obliku video uratka

U transmedijskim ekstenzijama prevladavaju audiovizualni elementi, spajanje slika i teksta, koji su povezani kreativnim i estetskim načinom razmišljanja učenika. Nekoliko učenika kreira sofisticiranije uratke koji spajaju slike, video i zvuk – glazbu ili snimku vlastita glasa (slika 25). Te ekstenzije prikazuju da učenici vješto stvaraju značenje na više načina i kreiraju multimodalne tekstove koji uključuju digitalne i nedigitalne oblike (npr. videozapisi, *web*-stranice, nastupi uživo) i na taj način orkestriraju više semiotičkih izvora dostupnih u medijima u multimodalni ansambl. Učenici su pokazali da u multimodalnoj formi mogu (re)dizajnirati

semiotičke načine dostupne u medijima, pri čemu pisanje kao projektiranje postaje stvar prisvajanja i sintetiziranja dostupnih načina u semiotiku cjeline, što može dovesti do stvaranja novih značenja kroz (re)dizajniran tekst. Multimodalne forme skreću fokus s autora na tekst jer se elementi dizajna koriste i organiziraju za stvaranje idejnih, interpersonalnih i tekstualnih značenja u multimodalnim tekstovima pisaca na stranom jeziku (Zhang, Harman, i dr. 2021). Pri kreiranju ekstenzija učenici koriste vlastite i prisvajaju preuzete materijale te je jasno da učenici ne označuju preuzet materijal i ne obraćaju pažnju na intelektualno vlasništvo i autorska prava pri kreiranju ovog zadatka. Školski kurikuli često naglašavaju tehničke i tehnološke vještine učenika, ali analizom transmedijskih ekstenzija uočava se da postoji potreba za jačanjem komunikacijskih i kulturnih kompetencija koje promiču građanski angažman i etičke standarde koji nadilaze same produkcijske sposobnosti (Guerrero-Pico, Masanet i Scolari 2018).



Slika 25: Učenička ekstenzija koja kombinira sliku, zvučni zapis i tekst

Integracija vještina medijske produkcije u obrazovne kontekste, posebice među tinejdžerima, postaje sve važnija u suvremenom društvu. Kao što su istaknuli Pereira i Moura (Scolari, Masanet i dr. 2018), tinejdžeri su aktivno uključeni u medije, ne samo kao potrošači već i kao proizvođači sadržaja. Ta kultura sudjelovanja odražava evoluirajući krajolik digitalnih medija, gdje su pojedinci ovlaštteni za „(re)kreiranje, (re)prisvajanje i (re)distribuciju vlastitog sadržaja” (Guerrero-Pico, Masanet i Scolari 2018). Aktivnim uključivanjem u aktivnosti medijske

produkcije učenici razvijaju vještine kritičkog mišljenja i stječu dublje razumijevanje načina na koji mediji oblikuju naše poimanje svijeta. Zaključno, integracija vještina medijske produkcije u okviru formalnog obrazovanja ima ogroman potencijal za osnaživanje učenika da postanu aktivni sudionici u društvu. Bitno je da nastavnici prepoznaju vrijednost obrazovanja medijske pismenosti u pripremi učenika za složenost digitalnog doba (Jenkins 2006b). Poticanjem kulture kreativnosti, kritičkog istraživanja i etičke odgovornosti škole mogu odigrati ključnu ulogu u oblikovanju buduće generacije građana koji razumiju medije.

Vještine stečene kroz aktivnosti medijske produkcije proširuju se izvan neformalnih okruženja za učenje i mogu se učinkovito integrirati u formalne obrazovne kontekste (Guerrero-Pico, Masanet i Scolari 2018). Upravo to učinilo se u zadatku kreiranja transmedijske ekstenzije jer se u formalni sustav želi integrirati znanje digitalnih vještina koje učenici posjeduju, čime se stvara prilika za premošćivanje jaza između školskih i izvanškolskih iskustava poticanjem cjelovitijeg pristupa obrazovanju za transmedijsku pismenost. Taj se pristup nastavlja na Jenkinsa i suradnike (2006b) koji zagovaraju dinamičan obrazovni pristup koji potiče inovacije i eksperimentiranje, pripremajući učenike za aktivno građanstvo u digitalnoj eri. Dijeljenjem svojih radova na Padletu učenici su dobili uvid u radove svojih kolega, čime su usporedili svoje produkcijske sposobnosti, ali i razvili samopouzdanje u kretanju između različitih vrsta medija, čime nadograđuju transmedijsku navigaciju.

Kod varijable *Narativ* uočena je statistički značajna razlika u rezultatima u korist eksperimentalne skupine koja je uspješnije oformila i proširila originalnu priču kroz transmedijsku ekstenziju. Gotovo polovica ispitanika (46,1 %) vrlo je jasno organizirala narativ, dok je njih 19,1 % uz jasan tijek misli otvorilo široke mogućnosti proširivanja originalne priče. Ti rezultati pokazuju da učenici mogu proizvesti transmedijski narativ koji se razlikuje od pisanih i digitalnih priča jer se širi kroz različite sustave značenja (verbalni, pisani, zvučni, ikonički i audiovizualni), ali učenici pritom uspijevaju održati koheziju i koherentnost tekstualne strukture. Takvi se uradci konstituiraju različitim ekspresivnim fragmentima, ne čuvaju jedinstvenu narativnu, linearnu i monomedijску organizaciju, ali uspijevaju ispričati priču kroz više različitih oblika izražavanja, što odražava multimedijalnost (Mendieta Briceño i Garcés 2022).

Zadaća je suvremenog obrazovanja omogućiti učenicima izražavanje koje nadilazi olovku i papir, ali ih jednako tako i podučiti kriterijima hipertekstualnosti da mogu samostalno proizvesti nove tipove teksta koji zahtijevaju pripremu sadržaja kroz sintezu različitih medija, dok njihova ukupnost sadržava minimum tekstualnosti, no kao priča kroz svoju transmedijalnost nosi sintaktičko značenje, semantičku punoću te komunikacijsku i društvenu funkciju (Chico Rico 2010). Upravo je zbog toga važno razvijati medijsko obrazovanje koje ne samo da podučava pismenosti u sastavljanju tekstova i uči o različitim aspektima medija, već nadograđuje ulogu učenika u kojoj su prozumenti strukturiranih transmedijskih narativa (Mendieta Briceño i Garcés 2022).



Slika 26: Učeničke ekstenzije koje su participativno usmjerene prema publici

Dio zadatka kreiranja transmedijske ekstenzije odnosio se na participativan odaziv publike, pri čemu su učenici morali pretpostaviti postojanje publike i kreirati mogućnost njezina odaziva. Eksperimentalna skupina bila je značajno uspješnija u tom dijelu zadatka jer je pretpostavila postojanje publike, koristila tehnike direktnog obraćanja publici i otvorila mogućnosti za interakciju s publikom kroz transmedijske uratke (slika 26). Učenici su u svoje muzeje pozvali publiku da izrađuje origami, okuša se u pripravljanju tradicionalnih specijaliteta, sluša glazbu, okuša se u izradi čipke ili pak sudjeluje u običaju „natepanja” u izložku u muzeju. Od ukupnog

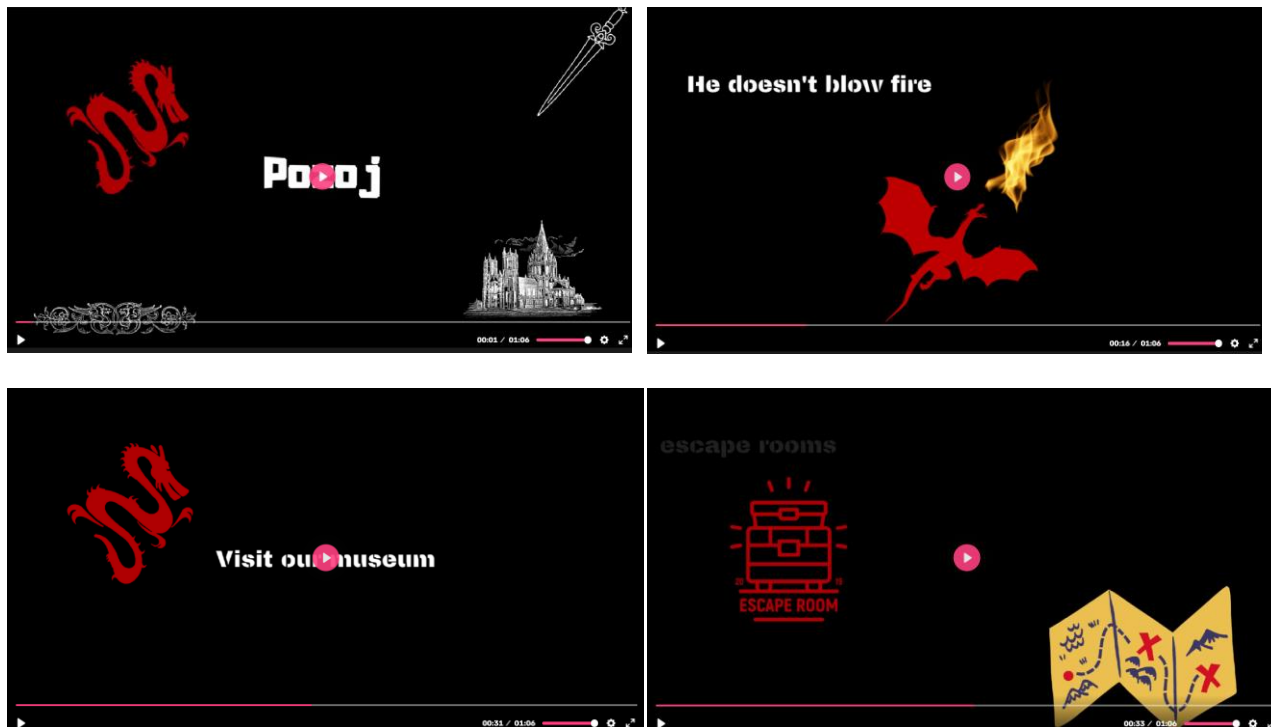
broja predanih ekstenzija, 23,6 % učenika direktno se obraća publici i uključuje neki vid interaktivnosti, 36 % učenika uz direktno obraćanje publici dodatno objašnjava informacije, dok 10,1 % učenika uopće nije pretpostavilo postojanje publike. Budući da je eksperimentalna skupina sama participirala u transmedijskim materijalima i sadržajima tijekom nastave, ali i sudjelovala u narativnoj igri u muzeju koja je zahtijevala širu participaciju od kontrolne skupine, njezina se pragmatička kompetencija poboljšala u vještini pisanja u vidu proširivanja narativa o muzejima i baštini i sastavljanju transmedijske ekstenzije (slika 27).



Slika 27: Razvijanje pragmatičke jezične kompetencije učenika širenjem narativa

Nastavno na produkcijske estetske i narativne transmedijske vještine (Scolari 2018a), Mendieta Briceño i Garcés (2022) istražuju smjernice za poučavanje hipertekstualne kompozicije transmedijskog narativa. U skladu s njihovim mišljenjem, takva priča ima kapacitet generiranja interaktivne komunikacije; radnja koja u kontaktu s publikom može proizvesti različite kohezije, a da pritom ne izgubi svoju narativnu koherentnost, ona je i logička struktura koja održava pravila pripovijedanog svijeta i koja određuje oblike i načine novih interakcija koje publika može zamisliti, propitivati ili proizvesti. Dakako, tijekom njezina kreiranja valja razvijati sposobnost osmišljavanja potrebnih medijacija za projektiranje sudjelovanja publike u sklapanju narativnih fragmenata i u daljnjem širenju priče (ibid.). U istraživanju pisanja multimodalnog narativnog žanra Balaman (2018) navodi da se razlog uspjeha učenika koji su poučavani primjenom

digitalnog pripovijedanja za razvoj vještine pisanja može povezati s učinkom publike jer su učenici sastavljali uratke s namjerom njihova dijeljenja u razredu te su znali da će za njih dobiti povratnu informaciju.



Slika 28: Ekstenzija učenika u obliku video uratka

Iz analize rezultata učeničkih transmedijskih ekstenzija uočava se da između kontrolne i eksperimentalne skupine ne postoji statistički značajna razlika u varijablama *Tema* i *Produkcija* pri oblikovanju transmedijskih ekstenzija jer su učenici razumjeli zadatak i znali su ga strukturirati prema smjernicama. Uočava se čak da je kontrolna skupina ostvarila bolji rezultati u varijabli *Oblik* jer su njihove ekstenzije sadržavale više modaliteta (kombinacije slika, audio zapisa i video zapisa), što upućuje na to da učenici, nevezano uz zadatak, znaju primjenjivati produkcijske transmedijske vještine (slika 28). Također se uočava da je eksperimentalna skupina ostvarila bolji rezultat u varijablama *Narativ* i *Odaziv publike*, što potvrđuje da je kreirana transmedijska metoda poučavanja pospješila razvoj pragmatičke kompetencije koja ne samo da podrazumijeva organizirane, strukturirane i uređene poruke, već i kompetenciju planiranja, što znači da su učenici, pretpostavljajući postojanje publike, pretpostavili određene interakcijske i transakcijske komunikacijske sheme (slika 28).

Rezultati ovog istraživanja mogu pomoći nastavnicima stranih jezika u poučavanju vještine pisanja na stranom jeziku i omogućiti učenicima da se izraze u različitim modalitetima. S jedne strane, integracijom transmedijskog pripovijedanja kao nastavne metode, ali i primijenjene strategije kod poučavanja vještine pisanja, obrazovni procesi imaju moć poboljšati i razviti kod učenika vještine izrade tekstova koji uključuju različite sadržaje i u različitim medijima, a koji su kontekstualizirani procesom komunikacije. S druge strane, uz primjenu digitalnih alata, učenici su osnaženi da razumiju ulogu pisaca i publike te kompoziciju, strukturiranje, tekstualizaciju, produkciju, prikupljanje i rekonstrukciju pripovijesti iz svijeta jednog medija, a potom proširenog na druge repozitorije – transmedije (Mendieta Briceño i Garcés 2022). Transmedijsko obrazovno iskustvo stoga pruža nov način da se procesi poučavanja pisanja i integracije medijskog obrazovanja učine relevantnima.

5.4 Angažiranost učenika u razvijanju pragmatičke kompetencije primjenom transmedijske metode poučavanja

Angažman je dinamičan, višedimenzionalan konstrukt koji označava koliko su učenici zaokupljeni nastavom i zadatkom na kojem rade. U učenju jezika, kao i u obrazovnim istraživanjima, jedna od privlačnosti angažmana kao konstrukta jest to što može pružiti širok portret o tome kako učenici misle, djeluju i osjećaju se u nastavi (Oga-Baldwin 2019). Dikson (2015) ne promatra angažman učenika samo kao vrijeme i energiju koju učenici provedu u nastavnim zadacima, već je nadopunjen aspektima akademskog izazova, podržavajućeg okruženja za učenje, obogaćujuća obrazovna iskustva, interakcijom učenika i nastavnika te aktivnim i suradničkim učenjem. Prema ranijim istraživanjima, u obzir uzima cjelokupno iskustvo učenika u učionici i izvan nje, što odgovara obrazovnom kontekstu primijenjenom u ovom istraživanju. Ispitivanje angažmana učenika tijekom zadatka kreiranja transmedijske ekstenzije provedeno je s ciljem istraživanja utjecaja narativne metode poučavanja u razvoju vještine pisanja na stranom jeziku kroz multimodalnu formu korištenjem digitalnih alata. Angažman se ispitivao popunjavanjem skale procjene kroz indikatore triju dimenzija: bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana učenika.

Emocionalni angažman u učenju povezuje se s motivacijom i odnosi se na afektivnu prirodu uključenosti učenika u nastavu. Emocije, bilo da su pozitivne (npr. interes, užitek) ili negativne (npr. dosada, frustracija), utječu na napor i strategije učenja (Philp i Duchesne 2016: 57). U kontekstu učenja stranih jezika, emocionalna angažiranost događa se kada učenici sudjeluju u aktivnostima u razredu i kada su pod utjecajem emocionalnih reakcija povezanih s tim aktivnostima. Istraživanja pokazuju da učenici jezika, kada imaju emocionalnu angažiranost te pozitivan i svrhovit stav prema aktivnostima u učionici, pozitivne emocije izražavaju u obliku zadovoljstva, strasti i očekivanja. S druge strane, učenici jezika koji ne iskuse željenu razinu emocionalnog angažmana uključeni su u negativne emocije kao što su tjeskoba, dosada, frustracija i ljutnja. Daljnja istraživanja također prikazuju emocionalni angažman kao jedan od najvažnijih elemenata razrednog angažmana koji ima značajan utjecaj na dimenzije interakcije tijekom poučavanja (Sun, Li i Meng 2021). Kod procjenjivanja emocionalnog angažmana pri kreiranju transmedijske ekstenzije, rezultati istraživanja pokazali su da su učenici eksperimentalne skupine u toj dimenziji angažiraniji od učenika kontrolne skupine zato što su bili uzbuđeni zbog mogućnosti koje zadatak nudi, sviđalo im se raditi na zadatku te im je izvršenje zadatka pobudilo pozitivne emocije i bilo im je zabavno.

U eksperimentalnom dijelu istraživanja također se željelo se ispitati utječe li konstrukcija transmedijskog narativnog svemira o umjetnosti kao supersustavu s manjim narativnim komponentama (umjetnicima, umjetničkim djelima, kulturnoj baštini i muzejima) na angažman učenika u zadatku kreiranja transmedijske ekstenzije. Prema Gambarato i ostali (2020), transmedijsko pripovijedanje može se promatrati iz dvaju kutova: najprije kao širenje informacija na više platformi, a zatim kao širenje narativa kroz različite formate. Učinkovito je planiranje veoma važan faktor pri sastavljanju transmedijskog pripovijedanja jer je jedna od njegovih najvažnijih karakteristika zahtjev da svaki narativni element bude samoreferencijalan, što znači da se svaki element može samostalno doživjeti, uživati u njemu ili konzumirati ga, a posljedično, nije obavezno baviti se drugim elementima ili ih iskusiti da bi se razumjela priča. Konstruiranje svemira usredotočenog na temu ili priču predstavlja niz izazova u komunikacijskim i provedbenim strategijama, kao i u dizajnu, gdje svako iskustvo (kao što su videozapisi, igre, tekstovi itd.) mora osigurati neovisno uživanje ili konzumaciju, dok se istovremeno doživljavanjem više elemenata pripovjednog svemira može postići sveobuhvatno razumijevanje sadržaja, formata i širenja priče (Palencia Triana 2024: 230).

Da je kreirana transmedijska metoda uspjela u takvom sastavljanju elementa, očigledno je iz činjenice da su za vrijeme provedbe eksperimenta u obje skupine neki učenici bili spriječeni polaziti dijelove nastave – što zbog bolesti COVID-19, što zbog izolacija povezanih s njom – ali su u trenutku uključivanja mogli dalje sudjelovati, bilo u razredu ili u muzeju, i izvršiti zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije. Učenike se pokušalo angažirati ne samo kreiranim transmedijskim narativom za poučavanje, već se narativni element uključio i u zadatke tijekom posjeta muzeju Riznica Međimurja u obliku *sobe za bijeg* gdje su se pitanja postavila u obliku kodova koje učenici moraju riješiti, te kroz zadatke u kojima se fotografiraju u određenim narativnim situacijama (slike 29 i 30).



Slika 29: Učenica eksperimentalne skupine ispitanika tijekom narativnog zadatka u muzeju Riznica Međimurja tijekom igre *escape room*



Slika 30: Skupina učenika eksperimentalne skupine tijekom narativnog zadatka u muzeju Riznica Međimurja u sobi s kostimima

Smještanjem igre u kontekst muzeja željelo se nadići percepcijsko iskustvo razgleda postava i aktivno uključiti učenike u recepciju kulturnih djela kroz korištenje pametnih telefona koji su se u obje skupine ispitanika koristili za rješavanje zadataka u muzeju (prilozi 3 i 4). Takva se metodologija nastavlja na istraživanja transmedijskog pripovijedanja u kontekstu muzeja jer je ono idealna metoda za integraciju tehnologija u praksu baštine i potiče pojedince da fizičke i virtualne elemente narativa baštine iznesu iz muzeja u svoju svakodnevicu, produžujući susret s baštinom i usmjeravajući svoju ulogu u kontinuiranu rekreaciju i izražavanje baštine (Song, Gilardi i Lam 2024: 3). Posljedica toga je viši rezultat eksperimentalne skupine u kognitivnom angažmanu u usporedbi s učenicima kontrolne skupine. Kognitivni angažman uključuje procese kao što su stalna pažnja i mentalni napor te često uključuje i strategije samoregulacije, dok pojedini znanstvenici identificiraju i pokazatelje kognitivnog angažmana u suradničkim aktivnostima (Philp i Duchesne 2016: 53). Stoga su kod kognitivnog angažmana učenici eksperimentalne skupine dodatno provjeravali zadatak kako ne bi sadržavao pogreške te pretraživali dodatne izvore znanja poput dopunske literature i mrežnih izvora. Oni su dodatno provjeravali u slučaju kad im nešto u zadatku nije bilo jasno te ih je rad na transmedijskoj ekstenziji motivirao da nauče i saznaju više o muzejima i kulturnoj baštini.

U istraživanju bihevioralnog angažmana učenika u zadatku obje su skupine bile podjednako koncentrirane na zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije. Kod tog dijela angažmana učenici kontrolne skupine detaljnije su pratili upute dok su izvršavali zadatak, na što je utjecala činjenica da konvencionalna metoda, kojom ih se poučavalo, nije sadržavala narativne elemente koji su bili značajni za izvršenje samog zadatka kreiranja ekstenzije jer se proširivala tema muzeja i baštine. Bihevioralni angažman obično se ispituje u odnosu na vrijeme provedeno na zadatku, praćenje uputa i pažnju na zadatak (Fredricks, Blumenfeld i Paris 2004), u čemu se učenici kontrolne skupine ističu jer postoji statistički značajna razlika u vremenu koje im je bilo potrebno za izradu zadatka, dok su učenici eksperimentalne skupine brže riješili zadatak.

Angažman je složen konstrukt kojim možemo istražiti kako se učenici osjećaju, kako se ponašaju i kako sudjeluju u obrazovnom procesu. Poučavanje stranih jezika mora izoštriti fokus na ono što učenje jezika čini zanimljivim za učenike u učionici i izvan nje. Mnoga istraživanja ističu važnost karakteristika zadatka u stvaranju angažmana, neovisno o tome odnose li se one na razinu pružene podrške, izazov ugrađen u zadatak, redosljed ili fokus zadatka (Lambert, Philp i Nakamura 2016). Pregledom istraživanja u obrazovanju stranih jezika, Sun, Li i Meng (2021: 1) naglašavaju da profesori u različitim obrazovnim okruženjima diljem svijeta ističu da su angažman učenika i nedostatak fokusa na učenje najveći problemi u nastavi jezika. Također ukazuju na to da visoka angažiranost učenika jezika ima mnoge pozitivne rezultate, kao što su visoka razina ustrajnosti, izvanredna akademska postignuća, smanjena količina dosade i smanjena rizična ponašanja u procesu poučavanja jezika. S obzirom na načine na koje nastavnici mogu izgraditi zanimljiva okruženja za učenje jezika, čini se da mnoge pedagoške implikacije proizlaze iz korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da primjenom digitalnih alata i narativnih metoda u poučavanju jezika valja brisati granice između učenja jezika u učionicama i u izvanškolskom okruženju, što nedvojbeno povećava angažman učenika. Također pokazuju da su pojačani emocionalni i kognitivni angažman učenika u zadatku kreiranja transmedijske ekstenzije kod eksperimentalne skupine ispitanika u usporedbi s kontrolnom skupinom. Poveže li se taj rezultat s prethodnim fazama istraživanja, može se uočiti da je angažman učenika potaknut narativnom metodom utjecao na usvajanje vokabulara kao i na uspješnost pragmatičkog komunikacijskog dijela transmedijskog zadatka.

6 Zaključak

U ovoj se doktorskoj disertaciji istražila primjena transmedijskog pripovijedanja u razvoju komunikacijske jezične kompetencije. Oslanjajući se na temelje teorije Jenkinsova koncepta transmedijskog pripovijedanja (Jenkins 2010b), koji uključuju participativnu kulturu i kolektivnu inteligenciju, i Scolarijeva pojma transmedijske pismenosti (Guerrero-Pico, Masanet i Scolari 2018; Scolari 2018b), za potrebe ovog istraživanja kreirana je transmedijska obrazovna metoda primijenjena u nastavi engleskog jezika. Informacijsko-komunikacijska tehnologija izrazito je prisutna u obrazovnim procesima, posebno nakon proliferacije digitalnih alata usred pandemije bolesti COVID-19, no pedagoška praksa pokazala je da sama uporaba digitalnih alata i platformi za učenje nije dovoljno svrsishodna da bi se nastavni proces *preselio* u mrežni oblik, da bi se angažirali učenici i ostvarili svi zadani obrazovni ciljevi. Također, u obrazovnom se kontekstu uočava nesrazmjer između brzine promjena u medijskom krajoliku učenika i brzine kojom one ulaze u obrazovni proces. Upravo se zbog toga i mijenja poimanje pismenosti učenika 21. stoljeća jer se moraju snalaziti u nelinearnim, multimodalnim tekstovima koje ne samo da iščitavaju, već u njima često moraju i sudjelovati. Participativna kultura doživljava svoj zamah i traži konstantan odaziv, bilo da je to sudjelovanjem u dnevnim događanjima poput telefonskog uključivanja u radijsku emisiju, pisanjem komentara na društvenim mrežama za vrijeme večernjih vijesti ili uključivanjem u radnju serija koje pratimo preko službenih profila. Suvremeni mediji pozivaju na konstantan odaziv i daju nam osjećaj da i sami sudjelujemo u kreiranju narativa.

Preslikamo li participativne narative u kojima adolescenti moraju sudjelovati u obrazovni kontekst, postavlja se pitanje je li dovoljno učenike današnjice poučavati vještinama čitanja i pisanja te ih informirati o glavnim značajkama sigurnosti na internetu ili znanja iz područja pismenosti valja neprestano promišljati i nadograđivati. Također, ako učenike srednjih škola promatramo kao buduće djelatnike profesija u kojima će i sami morati kreirati participativan sadržaj, valja razmotriti jesu li vještine pismenosti uključene u formalni obrazovni kontekst dostatne. Krenuvši od pretpostavke da učenici raspolažu određenim tehnološkim i produkcijskim vještinama, u ovom je istraživanju kreirana transmedijska obrazovna metoda uključila zadatak izrade narativne ekstenzije prema zadanim parametrima kako bi se analiziralo kakav multimodalni sadržaj učenici mogu kreirati. Zbog toga se u obzir uzeo i izvanškolski kontekst u

kojem učenici koriste digitalnu tehnologiju, izrađuju i dijele digitalne sadržaje i uče vještine transmedijske pismenosti neformalnim strategijama poučavanja (Scolari, Masanet i dr. 2018). Povezujući formalno i neformalno obrazovanje korištenjem transmedijskih narativa, ova je studija nastojala premostiti jaz između tradicionalnih obrazovnih praksi i rastućih potreba učenika u digitalnom dobu.

Ova se doktorska disertacija sastoji od teorijskog i eksperimentalnog dijela istraživanja. U teorijskom dijelu detaljno su prikaze teorijske osnove transmedijskog obrazovanja od samih začetaka pojavnosti transmedijskih praksi, definiranja terminologije i strukture transmedijskih narativa. Nakon toga prikazana je definicija transmedijske pismenosti i vještine koje ona uključuje te su prikazane transmedijske obrazovne prakse. Naposljetku, objašnjen je pojam komunikacijske jezične kompetencije. Eksperimentalni dio istraživanja odvio se u šest faza, od kojih je prva inicijalna (dijagnostička) faza u kojoj je ispitana recepcija u transmedijskih narativa i participativno uključivanje u transmedijske narative učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj. U tom je dijelu istraživanja sudjelovalo 568 ispitanika u dobi od 15 do 19 godina iz svih srednjoškolskih programa u Republici Hrvatskoj: gimnazije, četverogodišnjih strukovnih škola, trogodišnjih strukovnih škola i umjetničkih škola. U eksperimentalnom dijelu istraživanja sudjelovali su učenici drugog i trećeg razreda opće gimnazije Srednje škole Prelog, drugog i trećeg razreda turističko-hotelijerskog tehničara Ekonomske i trgovačke škole Čakovec te dva treća razreda opće gimnazije Gimnazije Josipa Slavenskog Čakovec i Tehničke škole Čakovec. Nakon podjele učenika na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu ispitanika prema zadanim kriterijima, započeo je eksperiment u kojem je eksperimentalna skupina učenika bila poučavana transmedijskom metodom, dok je kontrolna skupina poučavana konvencionalnom metodom u trajanju od osam nastavnih sati. Nakon toga učenici su sudjelovali u posjetu muzeju Riznica Međimurja u Čakovcu gdje je kontrolna skupina odgovarala na pitanja vezana uz izložke, dok je eksperimentalna skupina igrali igru u obliku *sobe za bijeg*. Posljednji dio eksperimenta uključio je zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije na temu umjetnosti. Nakon toga se testiralo znanje vokabulara učenika u obje skupine ispitanika te se provela samoprocjena angažiranosti tijekom izrade zadatka transmedijske ekstenzije. Posljednja faza istraživanja uključila je analizu i interpretaciju rezultata.

Rezultati istraživanja pokazali su da se učenici srednjih škola u Republici Hrvatskoj razlikuju u recepciji transmedijskih narativa i participativnom sudjelovanju u njima ovisno o spolu. Najčešći načini praćenja transmedijskih djela kod oba su spola serije i filmovi, no postoji razlika u medijima kojima učenici prate pojedine naslove: djevojke češće čitaju romane i prate društvene profile naslova koji ih zanima, dok mladići transmedijska djela prate kroz videouratke i medije poput stripova, animacije, mange i animea. Ispitanike najviše motivira multimodalnost kako bi saznali završetak pojedinog djela, zatim zato što su očarani pričom te se poistovjećuju s likovima. Postoji statistički značajna razlika među spolovima u varijablama koje se odnose na motivaciju čitanja fanovske proze: učenice češće čitaju fanovsku prozu radi pronalaženja alternativnog završetka, neispričane ljubavne priče i poistovjećivanja s omiljenim likom. Analiza rezultata različitih aspekata participativnog angažmana u transmedijskim narativima također ukazuje na određene razlike između djevojaka i mladića. Ispitanici prate službene profile transmedijskih djela, pri čemu su učenice te koje češće sudjeluju, dok učenici prate posebna događanja vezana uz naslove koje prate na službenim *YouTube* kanalima i uključuju se u mrežna događanja vezana uz transmedijska djela koja prate. Nadalje, rezultati koji se odnose na unošenje transmedijskih obilježja u stvarni život kupnjom suvenira i predmeta pokazuju da učenici češće kupuju videoigre i društvene igre, dok obje skupine ispitanika podjednako kupuju suvenire. Rezultati analize produkcijskih transmedijskih vještina pokazuju da i djevojke i mladići podjednako učestalo kreiraju videouratke, no korelacije pokazuju da su učenice sklonije uređivanju fotografija i video uradaka. Također, učenici učestalije kreiraju i uređuju *web*-stranice i blogove, koriste alate za kodiranje te također kreiraju i uređuju videoigre. Kod tih je varijabli utvrđena značajna statistička razlika između učenika i učenica. Zbog toga se može zaključiti da najveća razlika prema spolu leži u tome što učenici, koji koriste sofisticirane alate za izradu internetskih stranica, imaju interes za korištenje alata za kodiranje kao i za uređivanje videoigara. Pritom valja napomenuti da iako mali broj ispitanih učenica koristi alate za kodiranje, one koje ih koriste, također kreiraju i uređuju videoigre. Analizom i interpretacijom rezultata može se zaključiti da su adolescenti dobna skupina osjetljiva na medijske stereotipe i klišeje vezane uz spol, ali, jednako tako, vješta u transmedijskoj produkciji i recepciji.

Rezultati eksperimentalnog dijela istraživanja pokazali su da je primjena transmedijske metode doprinijela proširivanju i usvajanju vokabulara učenika eksperimentalne skupine ispitanika u odnosu na kontrolnu skupinu, ali i kognitivnoj organizaciji i mehanizmima pohranjivanja i

prisjećanja leksičkih jedinica, što je također dio jezične (lingvističke) komunikacijske kompetencije (Council of Europe 2005: 13). Pri kreiranju transmedijske ekstenzije kod obje skupine ispitanika ne postoji razlika u odabiru teme ili produkciji tih ekstenzija. Razlika se očituje kod dijela zadatka u kojem se od učenika traži da ekstenzije budu usmjerene na odaziv publike. Naime, eksperimentalna skupina tu je postigla viši rezultat jer je pretpostavila postojanje publike, koristila tehnike direktnog obraćanja publici i otvorila mogućnosti za interakciju s publikom kroz transmedijske uratke. Jednako tako, eksperimentalna skupina ispitanika postigla je viši rezultat u širenju narativa, što potvrđuje da je kreirana transmedijska metoda poučavanja pospjela razvoj pragmatičke kompetencije koja ne samo da podrazumijeva organizirane, strukturirane i uređene poruke već i kompetenciju planiranja, što znači da su učenici, pretpostavljajući postojanje publike, pretpostavili određene interakcijske i transakcijske komunikacijske sheme.

Ciljevi istraživanja navedeni na početku ove studije uspješno su postignuti. Prije svega, istraživanje studentske recepcije transmedijskih tekstova i njihova aktivnog sudjelovanja u konstrukciji transmedijskih narativa pružilo je uvid u njihove navike čitanja, žanrovsku svijest o transmedijskim narativima i njihovu uključenost u aktivnosti participiranja u narativima. Zatim, procjena utjecaja transmedijskog pripovijedanja na razvoj komunikacijske jezične kompetencije u kontekstu učenja stranih jezika otkrila je značajne promjene u komunikacijskoj kompetenciji učenika i usvajanju vokabulara nakon izlaganja transmedijskim metodama poučavanja. Nadalje, analiza studentskih transmedijskih ekstenzija usmjerenih na izazivanje participativnih odgovora publike rasvijetlila je njihovu sposobnost da konceptualiziraju i izvedu narativne ekstenzije, kao i učinkovitost tih ekstenzija u poticanju angažmana publike. Konačno, istraživanje utjecaja stvaranja transmedijskih ekstenzija na angažman učenika u razvijanju vještine pisanja na stranim jezicima pokazalo je korelaciju između sudjelovanja u stvaranju transmedijske naracije i poboljšanja pragmatične jezične kompetencije, kao i načine na koje transmedijsko pripovijedanje potiče učenike na angažman u nastavnom procesu i motivira ih za učenje jezika.

Istraživanja transmedijskog pripovijedanja u poučavanju stranih jezika valjalo bi uzeti u obzir neke odrednice koje mogu dodatno obogatiti razumijevanje ovog dinamičnog područja u obrazovanju. Prije svega, transmedijsko pripovijedanje može pružiti odgovor na rodno pristranu medijsku recepciju i produkciju kod adolescenata. Buduća istraživanja koja okružuju

transmedijsko pripovijedanje trebala bi također uključiti etička razmatranja, posebno u pogledu intelektualnog vlasništva i digitalnoga građanstva. Ispitivanje svijesti učenika o etičkim pitanjima i dilemama u transmedijskoj produkciji može informirati obrazovne intervencije za promicanje odgovornog digitalnog sudjelovanja. Budući da ne postoji unificirana metoda poučavanja multimodalnih formi i razvijanja pragmatičke komunikacijske kompetencije u digitalnom obliku, valjalo bi istražiti oblike i elemente vrednovanja takvih učeničkih radova. Uključujući ove pravce istraživanja, može se uvelike unaprijediti naše znanje o transmedijskom pripovijedanju u jezičnom obrazovanju i pridonijeti osmišljavanju učinkovitih obrazovnih praksi koje potiču komunikacijsku jezičnu kompetenciju učenika i vještine transmedijske pismenosti u sve složenijem medijskom krajoliku 21. stoljeća. Zaključno, rezultati ovog istraživanja naglašavaju potencijal transmedijskog pripovijedanja kao transformativne obrazovne strategije za poboljšanje komunikacijske jezične kompetencije. Prihvatanjem participativne prirode transmedijskih narativa i iskorištavanjem digitalnih alata za omogućavanje imerzivnih iskustava učenja, nastavnici mogu stvoriti dinamična i privlačna okruženja za učenje koja zadovoljavaju različite potrebe i sklonosti suvremenih učenika.

Popis literature

1. Ackerman, William C. 1945. The Dimensions of American Broadcasting. *The Public Opinion Quarterly* 9(1). 1–18.
2. de Aires Angelino, Fernando José; Loureiro, Sandra Maria Correia; Billo, Ricardo Godinho. 2021. Analysing Students' Engagement in Higher Education through Transmedia and Learning Management Systems: A Text Mining Approach. *International Journal of Innovation and Learning* 30(4). 484--502. doi:10.1504/IJIL.2021.118875.
3. Al Ghaithi, Ali; Behforouz, Behnam; Al Balushi, Abdullah Khalid. 2023. Exploring the Effects of Digital Storytelling in Omani EFL Students' Self-Directed Learning, Motivation, and Vocabulary Improvements. *Studies in Self-Access Learning Journal* 14(4). 415–437. doi:10.37237/140402.
4. Alper, Meryl. 2013. Developmentally Appropriate New Media Literacies: Supporting Cultural Competencies and Social Skills in Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Literacy* 13(2). 175–196. doi:10.1177/1468798411430101.
5. Alper, Meryl; Herr-Stephenson, Rebecca. 2013. Transmedia Play: Literacy Across Media. *Journal of Media Literacy Education* 5(2). 366--369. doi:10.23860/jmle-5-2-2.
6. Álvarez, Claudio; Salavati, Sadaf i dr. 2013. Collboard: Fostering New Media Literacies in the Classroom through Collaborative Problem Solving Supported by Digital Pens and Interactive Whiteboards. *Computers & Education* 63. 368–379. doi:10.1016/j.compedu.2012.12.019.
7. de Amo Sánchez-Fortúnq, José Manuel; García-Roca, Anastasio. 2022. El potencial epistémico en los proyectos creativos del fandom: análisis de los procesos argumentativos en las teorías fans. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales* 97(36.3). doi:10.47553/rifop.v97i36.3.96673.
8. Anderson, Theresa Dirndorfer. 2014. Making the 4Ps as Important as the 4Rs. *Knowledge Quest* 42(5). 42–47.
9. Andrade-Velásquez, Marjorie-Roxana; Fonseca-Mora, María-Carmen. 2021. Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación* 12(2). 159. doi:10.14198/MEDCOM.17795.
10. Appel, Markus; Richter, Tobias. 2010. Transportation and Need for Affect in Narrative Persuasion: A Mediated Moderation Model. *Media Psychology* 13(2). 101–135. doi:10.1080/15213261003799847.

11. Arkhangelsky, Alexander; Novikova, Anna. 2023. Transmedia strategies in school literary education: deconstructing kitsch and the semiotics of readerly creativity. *Chinese Semiotic Studies* 19(2). 315–332. doi:10.1515/css-2023-2007.
12. Askwith, Ivan. 2007. Television 2.0: Reconceptualizing TV as an Engagement Medium. *MIT Graduate Program in Comparative Media Studies*. <https://cms.mit.edu/television-2-0-tv-as-an-engagement-medium/> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
13. Atarama-Rojas, Tomás. 2019. Transmedia Storytelling and Construction of Fictional Worlds: Aliados Series as Case Study. *Correspondencias & Análisis* (9). 37–50. doi:10.24265/cian.2019.n9.02.
14. Bachman, Lyle F.1. publ., 11. [print.] 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. Oxford.
15. Bachman, Lyle F.; Palmer, A.S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press. Oxford.
16. Bagarić Medve, Vesna. 2012. *Komunikacijska kompetencija - Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Osijek.
17. Bagarić, Vesna; Mihaljević Djigunović, Jelena. 2007. Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika : časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 8(13). 84--103.
18. Balaman, Sevda. 2018. Digital Storytelling: A Multimodal Narrative Writing Genre. *Journal of Language and Linguistic Studies* 14(3). 202–212.
19. Ballester Roca, Josep; Méndez Cabrera, Jeroni. 2021. Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia / The Classics as Resistance: literary reading within the framework of a transmedia reading education. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 34. 195–220. doi:10.17398/1988-8430.34.195.
20. Balusseau, Vincent. 2015. Les Contenus périphériques au service de l'appropriation de l'offre culturelle centrale : Quand les amateurs de séries mobilisent les paratextes numériques liés à une série entamée. Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
21. Barber, John F. 2016. Digital Storytelling: New Opportunities for Humanities Scholarship and Pedagogy Siemens, Ray. *Cogent Arts & Humanities* 3(1). 1181037. doi:10.1080/23311983.2016.1181037.
22. Barnes, Renee. 2014. The “Ecology of Participation”: A Study of Audience Engagement on Alternative Journalism Websites. *Digital Journalism* 2(4). 542–557. doi:10.1080/21670811.2013.859863.

23. Batat, Wided; Wohlfeil, M. 2009. Getting Lost „Into the Wild”: Understanding Consumers’ Movie Enjoyment Through a Narrative Transportation Approach. *Advances in Consumer Research* 36. 372–377.
24. Bawden, David. 2001. Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation* 57(2). 218–259. doi:10.1108/EUM0000000007083.
25. Bechmann Petersen, Anja. 2006. *Mediediffusion*. The Centre for Internet Research, Department of Information and Media Studies, The University of Aarhus. Aarhus. https://cfi.au.dk/fileadmin/www.cfi.au.dk/publikationer/cfis_skriftserie/009_petersen.pdf.
26. Beddows, Emma. 2012. Consuming transmedia: how audiences engage with narrative across multiple story modes. <http://hdl.handle.net/1959.3/313923>.
27. Blázquez, José.¹ 2023. *Participatory Worlds: The Limits of Audience Participation*. Routledge, Taylor & Francis Group. London ; New York. doi:10.4324/9781003047346.
28. Bolin, Göran. 2007. „Media Technologies, Transmedia Storytelling and Commodification”. *Ambivalence towards convergence: digitalization and media change*. Ur. Storsul, Tanja; Stuedal, Dagny. Nordicom. Göteborg, 237–248.
29. Boumans, Jak. 2005. „Cross-Media on the Advance”. *E-Content*. Ur. Bruck, Peter A.; Karssen, Zeger i dr. Springer-Verlag. Berlin/Heidelberg, 127–141. doi:10.1007/3-540-26387-X_7.
30. Bourgeon, Dominique; Derbaix, Maud i dr. 2019. Narrative transportation and transmedia consumption experience in the cultural field. 21. 21–42.
31. Bourgeon-Renault, Dominique. 2014. „Le comportement de consommation culturelle”. *Marketing de l’Art et de la Culture*. Ur. Dunod. Paris, 77–119.
32. Buckingham, David. 1993. *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. Falmer Press. London ; Washington, D.C. <https://www.routledge.com/Children-Talking-Television-The-Making-Of-Television-Literacy/Buckingham/p/book/9780750701105>.
33. Buckingham, David. 2003. Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.
34. Buckingham, David; McFarlane, Angela. 2001. *A Digitally Driven Curriculum?* Institute for Public Policy Research. London. <https://hol.aspendiscovery.co.uk/GroupedWork/07954be3-8f1d-9944-a18d-f7849cd3aadf-eng/Home>.
35. Busselle, Rick; Bilandžić, Helena. 2009. Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology* 12(4). 321–347. doi:10.1080/15213260903287259.

36. Canale, Michael. 1983. „From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”. *Language and Communication*. Ur. Richards, Jack C.; Schmidt, R.W. Routledge. London, 2--14.
37. Canale, Michael; Swain, Merrill. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* I. doi:10.1093/applin/I.1.1.
38. Carrera, Pilar; Blanco-Ruiz, Marian; Sainz-de-Baranda Andújar, Clara. 2020. Consumo mediático entre adolescentes. Nuevos medios y viejos relatos en el entorno transmedia. Media consumption among Teenagers. New media and Old Stories in Transmedia context. *Historia y Comunicación Social* 25(2). 563–574. doi:10.5209/hics.72285.
39. Carù, Antonella; Cova, Bernard. 2006. How to Facilitate Immersion in a Consumption Experience: Appropriation Operations and Service Elements. *Journal of Consumer Behaviour* 5(1). 4–14. doi:10.1002/cb.30.
40. Castañeda, Linda. 2021. Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24(2). 203. doi:10.5944/ried.24.2.29148.
41. Celce-Murcia, Marianne.¹ 2007. „Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching”. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Ur. Springer Dordrecht.
42. Celce-Murcia, Marianne; Dornyei, Zoltan; Thurrell, Sarah. 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2). 5--35. doi:10.5070/L462005216.
43. Checa-Romero, Mirian. 2016. Developing Skills in Digital Contexts: Video Games and Films as Learning Tools at Primary School. *Games and Culture* 11(5). 463–488. doi:10.1177/1555412015569248.
44. Chevalier, N. 2004. Christopher Smart’s Old Woman’s Oratory and the patent theatres: legitimacy, transgression, and „rational Mirth”. *Theatre History Studies* 24. 109--124.
45. Chico Rico, Francisco. 2010. Texto y textualidad analógicos vs. texto y textualidad digitales. <http://hdl.handle.net/10045/27413>.
46. Chomsky, Noam. 20. print 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge, Mass. <http://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>.
47. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 10th print 2001. Cambridge University Press. New York.
48. Connell, J. P. 1990. „Context, Self, and Action: A Motivational Analysis of Self-System Processes across the Life Span”. *The self in transition: Infancy to childhood*. Ur. Cicchetti, Dante; Beeghly, Marjorie. University of Chicago. Chicago, 61--97.

49. Cope, Bill; Kalantzis, Mary. 2009. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3). 164–195. doi:10.1080/15544800903076044.
50. Costa-Sánchez, Carmen; Guerrero-Pico, Mar. 2020. What Is WhatsApp for? Developing Transmedia Skills and Informal Learning Strategies Through the Use of WhatsApp—A Case Study With Teenagers From Spain. *Social Media + Society* 6(3). 1--11. doi:10.1177/2056305120942886.
51. Council of Europe. 2005. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Www.Coe.Int. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
52. Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Www.Coe.Int. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
53. Dena, Christy. 2001. Towards a Poetics of Multi-Channel Storytelling. Predstavljeno na Presented at Critical Animals postgraduate conference, This Is Not Art Festival, chaired by David Wolf, Newcastle, October 1st, 2004., Newcastle, Australia.
54. Dena, Christy. 2008. Emerging Participatory Culture Practices: Player-Created Tiers in Alternate Reality Games. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 14(1). 41–57. doi:10.1177/1354856507084418.
55. Dena, Christy. 2009. Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments.
56. Dickinson-Delaporte, Sonia; Gunness, Aneeshta; McNair, Hamish. 2020. Engaging Higher Education Learners With Transmedia Play. *Journal of Marketing Education* 42(2). 123–133. doi:10.1177/0273475318775138.
57. Dixson, Marcia D. 2015. Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning* 19(4). doi:10.24059/olj.v19i4.561.
58. Djonov, Emilia; Tseng, Chiao-I; Lim, Fei Victor. 2021. Children's experiences with a transmedia narrative: insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age. *Discourse, Context and Media* 43(100493). 1–12. doi:10.1016/j.dcm.2021.100493.
59. Douglas, J. Yellowlees; Hargadon, Andrew. 2001. The Pleasures of Immersion and Engagement: Schemas, Scripts and the Fifth Business. *Digital Creativity* 12(3). 153–166. doi:10.1076/digc.12.3.153.3231.
60. Eco, Umberto. 1976. *A Theory of Semiotics*. Indiana University Press.

61. Erta-Majó, Arnau; Vaquero, Eduard. 2023. Designing a transmedia educational process in non-formal education: Considerations from families, children, adolescents, and practitioners. *Contemporary Educational Technology* 15(3). ep442. doi:10.30935/cedtech/13338.
62. European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. 2019. *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office. LU. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (pristupljeno 9. srpnja 2024.).
63. Evans, Elizabeth.¹ 2019. *Understanding Engagement in Transmedia Culture*. Routledge. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2020. doi:10.4324/9781315208053.
64. Evans, Elizabeth Jane. 2008. Character, Audience Agency and Transmedia Drama. *Media, Culture & Society* 30(2). 197–213. doi:10.1177/0163443707086861.
65. Fabregat Barrios, Santiago; Jodar Jurado, Rocío. 2024. The Keys to Developing Communicative Competence as a School Project: A Qualitative View from Teachers' Beliefs. *Education Sciences* 14(1). 27. doi:10.3390/educsci14010027.
66. Ferreira, Ana Paula Faria; Ferreira, Patrícia; Marques, Célio Gonçalo. 2021. Motivating for Reading through Transmedia Storytelling: A Case Study with Students from a Middle School in the Médio Tejo Region. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 22. e23680. doi:10.14201/eks.23680.
67. Ferrés, Joan; Piscitelli, Alejandro. 2012. Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar* 19(38). 75–82. doi:10.3916/C38-2012-02-08.
68. Fleming, Laura. 2013. Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*. doi:10.23860/jmle-5-2-3.
69. Forcier, Eric. 2017. Re(a)d Wedding: A Case Study Exploring Everyday Information Behaviors of the Transmedia Fan. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology* 54(1). 93–101. doi:10.1002/pa2.2017.14505401011.
70. Fotaris, Panagiotis; Mastoras, Theodoros. 2019. „Escape Rooms for Learning: A Systematic Review”. *Proceedings of the 12th European Conference on Game Based Learning*. Ur. ACPI, 30. doi:10.34190/GBL.19.179.
71. Fredricks, Jennifer A; Blumenfeld, Phyllis C; Paris, Alison H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74(1). 59–109. doi:10.3102/00346543074001059.
72. Freeman, Matthew. 2015. Up, Up and Across: Superman, the Second World War and the Historical Development of Transmedia Storytelling. *Historical Journal of Film, Radio and Television* 35(2). 215–239. doi:10.1080/01439685.2014.941564.

73. Freire, Maximina Maria. 2020. Transmedia Storytelling: from Convergence to Transliteracy. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 36(3). 2020360309. doi:10.1590/1678-460x2020360309.
74. Fulcher, Glenn; Fulcher, Glenn. 2010. *Practical Language Testing*. Routledge. London. doi:10.4324/980203767399.
75. Gambarato, Renira Rampazzo; Alzamora, Geane Carvalho; Tárzia, Lorena.¹ 2020. *Theory, Development, and Strategy in Transmedia Storytelling*. Routledge. doi:10.4324/9780367343057.
76. Gambarato, Renira Rampazzo; Dabagian, Lilit. 2016. Transmedia Dynamics in Education: The Case of Robot Heart Stories. *Educational Media International* 53(4). 229–243. doi:10.1080/09523987.2016.1254874.
77. García Roca, Anastasio. 2016. Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 15(1). 42–51. doi:10.18239/ocnos_2016.15.1.979.
78. García-Roca, Anastasio; Amo, José Manuel De. 2019. Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: evolution, analysis and educational possibilities. *Psychology, Society & Education* 11(2). 241--251. doi:10.25115/psy.e.v11i2.2187.
79. Gee, James Paul. 2012. The Old and the New in the New Digital Literacies. *The Educational Forum* 76(4). 418–420. doi:10.1080/00131725.2012.708622.
80. Gee, James Paul.⁰ 2014. *An Introduction to Discourse Analysis*. Routledge. doi:10.4324/9781315819679.
81. Gee, James Paul; Hayes, Elisabeth; Hayes, Elisabeth R.1. publ 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge. London. <https://www.routledge.com/Language-and-Learning-in-the-Digital-Age/Gee-Hayes/p/book/9780415602778>.
82. Gilster, Paul. 1997. *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. New York.
83. Gomero, Giancarlo; Barredo-Ibáñez, Daniel; Hernández-Ruiz, Javier. 2022. El transmedia en la educación superior. Una investigación cualitativa. Transmedia in higher education. An interview with experts from Ibero-America. *Revista Latina de Comunicación Social* (81). 154–170. doi:10.4185/RLCS-2023-1838.
84. González-Martínez, Juan; Esteban-Guitart, Moisès i dr. 2019. What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review* (36). 207–222. doi:10.1344/der.2019.36.207-222.
85. González-Martínez, Juan; Runchina, Cinzia; Sánchez-Caballé, Anna. 2023. Transmedia Learning and Gender in the Context of Italian Licei Classici. *Gender, Technology and Development* 27(2). 266–286. doi:10.1080/09718524.2023.2204629.

86. González-Martínez, Juan; Serrat-Sellabona, Elisabet i dr. 2018. About the concept of transmedia literacy in the educational field. A literature review. *Comunicación y Sociedad* 0(33). 15–40. doi:10.32870/cys.v0i33.7029.
87. Grandío-Pérez, María Del Mar. 2016. El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave - Revista de Comunicación* 19(1). 85–104. doi:10.5294/pacla.2016.19.1.4.
88. Guerrero, Mar. 2014. Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de „Águila Roja” y „Juego de Tronos” en España. TV websites and their users: a place for transmedia storytelling. Case studies of „Águila Roja” and „Game of Thrones” in Spain. *Comunicación y sociedad* (21). 239–267.
89. Guerrero-Pico, Mar. 2016. Dimensional Expansions and Shiftings: Fan Fiction and Transmedia Storytelling the the Fringeverse. *Series - International Journal of TV Serial Narratives* Vol 2. 73-85 Pages. doi:10.6092/ISSN.2421-454X/6593.
90. Guerrero-Pico, Mar; Masanet, Maria-Jose; Scolari, Carlos Alberto. 2018. Toward a Typology of Young Producers: Teenagers’ Transmedia Skills, Media Production, and Narrative and Aesthetic Appreciation. *New Media & Society* 21(2). 336--353. doi:10.1177/1461444818796470.
91. Guerrero-Pico, Mar; Scolari, Carlos A. 2016. Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info* (38). 183–200. doi:10.7764/cdi.38.760.
92. Hall, Stuart W. 1980. „Encoding/Decoding”. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. Ur. Hall, Stuart W.; Hobson, D. i dr. Hutchinson. London, 63--87.
93. Hellekson, Karen; Busse, Kristina, ur. 2006. *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. McFarland & Company. Jefferson, N.C.
94. Herrero, Carmen.¹ 2019. „From new literacies to transmedia literacies: the New Approaches to Transmedia and Languages Pedagogy project”. *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends*. Ur. Research-publishing.net, 19–26. doi:10.14705/rpnet.2019.32.898.
95. Herrero, Carmen. 2022. „Applications of Transmedia Practices and Open Educational Resources in Higher Education”. *Visual Literacy and Digital Communication: The Role of Media in New Educational Practices*. Interlingua. Ur. Domínguez Romero, Elena; Bobkina, Jelena i dr. Comares, 43–60. https://www.comares.com/libro/alfabetizacion-visual-y-comunicacion-digital_143023/ (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
96. Herr-Stephenson, Becky; Alper, Meryl; Reilly, Erin. 2013. *T Is for Transmedia: Learning through Transmedia Play*. USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Los Angeles and New York.

97. Hill, Annette. 2019. *Media Experiences: Engaging with Drama and Reality Television*. Routledge. London New York.
98. Hoguet, Benjamin. 2015. *La narration réinventée: Le guide de la création interactive et transmedia*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>.
99. Hovious, Amanda; Shinas, Valerie Harlow; Harper, Ian. 2021. The Compelling Nature of Transmedia Storytelling: Empowering Twenty First-Century Readers and Writers Through Multimodality. *Technology, Knowledge and Learning* 26. doi:10.1007/s10758-020-09437-7.
100. Hymes, D. H. 1972. „On Communicative Competence”. *Sociolinguistics*. Ur. Pride, J.; Holmes, J. Penguin Books. Harmondsworth, 269--285. <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>.
101. Ito, Mizuko; Gutiérrez, Kris i dr. 2013. *Connected Learning*. BookBaby. Cork.
102. Jarrier, Elodie; Bourgeon-Renault, Dominique i dr. 2018. Narrative Transportation Scale: Measure Development for Transmedia Experience. *Post-Print*.
<https://ideas.repec.org/p/hal/journal/hal-02139849.html> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
103. Jeffery-Poulter, Stephen. 2003. Creating and Producing Digital Content across Multiple Platforms. *Journal of Media Practice* 3. 155–164. doi:10.1386/jmpr.3.3.155.
104. Jenkins, Henry.^{1st} 1992. *Textual poachers: television fans and participatory culture*. Routledge. New York.
105. Jenkins, Henry. 2003. Transmedia Storytelling. *Transmedia Storytelling | MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
106. Jenkins, Henry. New Ed edition 2004a. „Game Design as Narrative Architecture”. *First Person: New Media As Story, Performance, And Game*. Ur. Wardrip-Fruin, Associate Professor in the Computer Science Department at the University of California Santa Cruz Noah; Harrigan, Freelance Writer and Editor Pat. MIT Press. Cambridge, Mass, 118--130. <https://paas.org.pl/wp-content/uploads/2012/12/09.-Henry-Jenkins-Game-Design-As-Narrative-Architecture.pdf>.
107. Jenkins, Henry. 2004b. The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies* 7(1). 33–43. doi:10.1177/1367877904040603.
108. Jenkins, Henry. 2006a. Confronting the Challenges of a Participatory Culture (Part Six) — Pop Junctions. *Henry Jenkins*.
http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of_5.html (pristupljeno 30. lipnja 2024.).

109. Jenkins, Henry. 2006b. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press. New York. <https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/communication-zangana-jenkins-2006.pdf>.
110. Jenkins, Henry. 2007. Transmedia Storytelling 101 — Pop Junctions. *Henry Jenkins*. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
111. Jenkins, Henry. 2010a. ARG 2.0 (Part One)-POP JUNCTIONS. https://henryjenkins.org/blog/2010/07/arg_20_1.html.
112. Jenkins, Henry. 2010b. Transmedia Education: The 7 Principles Revisited — Pop Junctions. *Henry Jenkins*. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
113. Jenkins, Henry. Updated 20th anniversary ed 2013. *Textual poachers: television fans and participatory culture*. Routledge. New York.
114. Jenkins, Henry; Ford, Sam; Green, Joshua. 2013. *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. NYU Press. New York London.
115. Jenkins, Henry; Purushotma, Ravi i dr. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. doi:10.7551/mitpress/8435.001.0001.
116. Jewitt, Carey; Kress, Gunther, ur. New edition 2003. *Multimodal Literacy*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers. New York.
117. Kalogeras, Stavroula. 2014th edition 2014. *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. Palgrave Macmillan. Houndmills, Basingstoke, Hampshire.
118. Kearney, Mary Celeste. 2004. Recycling Judy and Corliss: Transmedia Exploitation and the First Teen-girl Production Trend. *Feminist Media Studies* 4(3). 265–295. doi:10.1080/1468077042000309946.
119. Kinder, Marsha. 1991. *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.
120. Klastrup, L.; Tosca, S. 2004. „Transmedial Worlds - Rethinking Cyberworld Design”. *2004 International Conference on Cyberworlds*. Ur. IEEE. Tokyo, Japan, 409–416. doi:10.1109/CW.2004.67.
121. Kline, Daniel T. 2010. „Metamediavelism, Videogaming, and Teaching Medieval Literature in the Digital Age”. *Teaching literature at a distance: open, online and blended learning*. Ur. Kayalis, Takis; Natsina, Anastasia. Continuum International Pub. Group. London ; New York, NY.

122. Kop, Rita. 2011. The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 12(3). 19. doi:10.19173/irrodl.v12i3.882.
123. Kress, Gunther R. 1997. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Routledge. London ; New York.
124. Labrande, Manon. 2020. “Attend the Tale of Sweeney Todd”: The Transmedial Circulation of a Victorian Narrative. *Polysèmes* (23). doi:10.4000/polysemes.6781.
125. Labrecque, Lauren; vor dem Esche, Jonas i dr. 2013. Consumer Power: Evolution in the Digital Age. *Journal of Interactive Marketing* 27. 257–269. doi:10.1016/j.intmar.2013.09.002.
126. van Laer, Tom; de Ruyter, Ko i dr. 2014. The Extended Transportation-Imagery Model: A Meta-Analysis of the Antecedents and Consequences of Consumers’ Narrative Transportation. *Journal of Consumer Research* 40(5). 797--817. doi:10.2139/ssrn.2033192.
127. Lambert, Craig; Philp, Jenefer; Nakamura, Sachiko. 2016. Learner-Generated Content and Engagement in Second Language Task Performance. *Language Teaching Research* 21(6). 665–680. doi:10.1177/1362168816683559.
128. Laplante, Audrey; Downie, J. Stephen. 2011. The utilitarian and hedonic outcomes of music information-seeking in everyday life. *Library and Information Science Research* 33(3). 202–210. doi:10.1016/j.lisr.2010.11.002.
129. Laurel, Brenda. Black Marker notes on Fep edition 1991. *Computers As Theatre*. Addison-Wesley. Reading, Mass. <https://www.cs.cmu.edu/~social/reading/Laurel-ComputersAsTheatre.pdf>.
130. Lee, Clarissa Ai Ling. 2023. Channelling Artscience Through Fan-Fiction for Diversifying STEM Approaches in Participatory Learning in Malaysia. *American Behavioral Scientist* 67(9). 1122–1138. doi:10.1177/00027642221078511.
131. Lévy, Pierre. New edition 1999. *Collective Intelligence: Mankind’s Emerging World in Cyberspace*. Basic Books. Cambridge, Mass.
132. Liedke, Heidi Lucja. 2022. „Transmedial experience in nineteenth-century live theater broadcasting”. *Transmedia Practices in the Long Nineteenth Century*. Ur. Meyer, Christina; Pietrzak-Franger, Monika. Routledge.
133. Liu, Dongyang. 2024. The Effects of Segmentation on Cognitive Load, Vocabulary Learning and Retention, and Reading Comprehension in a Multimedia Learning Environment. *BMC Psychology* 12(1). 4. doi:10.1186/s40359-023-01489-5.
134. Liu, Yuping; Shrum, L. J. 2009. A Dual-Process Model of Interactivity Effects. *Journal of Advertising* 38(2). 53–68. doi:10.2753/JOA0091-3367380204.

135. Long, Geoffrey A. 2007. *Transmedia Storytelling : Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Thesis. Massachusetts Institute of Technology. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
136. Lugo Rodríguez, Nohemí. 2016. *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/396131> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
137. Lugo Rodríguez, Nohemí; Melón Jareda, María Elena; Rodríguez Pérez, Zaira Delia. 2021. Juegos transmedia “Yo amo leer”: experiencias inmersivas, espacios de afinidad, aprendizaje conectado y creación de vínculo con la comunidad. *Contratexto* (036). 74–83. doi:10.26439/contratexto2021.n036.5237.
138. Lütke, Martin. 2022. „Telephonic conversations: The phone and transmedia competition in the culture of the progressive era”. *Transmedia Practices in the Long Nineteenth Century*. Ur. Routledge.
139. Malone, Thomas W.; Bernstein, Michael S., ur. 2015. *Handbook of collective intelligence*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
140. Martin, Allan; Grudziecki, Jan. 2006. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences* 5(4). 249–267. doi:10.11120/ital.2006.05040249.
141. Martín Sanz, Álvaro. 2022. Yo creo que El Greco se está „haciendo” la „vistima”. Transmedia y „Storytelling” en el TikTok del Museo del Prado. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació* (48). doi:10.1344/BiD2022.48.19.
142. Masanet, Maria-Jose; Pires, Fernanda; Gómez-Puertas, Lorena. 2021. The risks of the gender digital divide among teenagers. *El profesional de la información*. e300112. doi:10.3145/epi.2021.ene.12.
143. Mayer, Joy. 2011. A Culture of Audience Engagement in the News Industry. In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Master of Arts. Faculty of the Graduate School University of Missouri. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/14557/research.pdf>.
144. McClellan, Ann. 2022. „Creating transmedia fan engagement in Victorian periodicals: The case of Sherlock Holmes”. *Transmedia Practices in the Long Nineteenth Century*. Ur. Routledge.
145. McErlean, Kelly. 2018. *Interactive narratives and transmedia storytelling: creating immersive stories across new media platforms*. Routledge, Taylor & Francis Group. New York ; London.
146. McGonigal, Jane. 2005. SuperGaming: Ubiquitous Play and Performance for Massively Scaled Community. *Modern Drama* 48(3). 471–491. doi:10.3138/md.48.3.471.

147. Meehan, Eileen R. 2015. „‘Holy Commodity Fetish, Batman!’”. *Many More Lives of the Batman*. Ur. Pearson, Roberta; Uricchio, William; Brooker, Will. British Film Institute. London, 69–87. doi:10.1007/978-1-84457-767-5_7.
148. Mendieta Briceño, Ángela Patricia; Garcés, Víctor Hugo. 2022. Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo y Pensamiento* 41. doi:10.11144/Javeriana.syp41.eata.
149. Miočić, Bernard; Perinić, Jadran. 2014. New media literacy skills of youth in Zadar. *Medijska Istrazivanja* 20. 231–254.
150. Munaro, Ana Cristina; Pianovski Vieira, Alboni Marisa Dudeque. 2016. Use of Transmedia Storytelling for Teaching Teenagers. *Creative Education* 07(07). 1007–1017. doi:10.4236/ce.2016.77105.
151. Muñoz González, Juan Manuel; Segovia Aguilar, Blas.⁷⁴ 2019. *How do teenagers interact with video games? Preferences and performative skills*. Revista Latina de Comunicación Social. doi:10.4185/RLCS-2019-1335en.
152. Murray, Janet H. 2012. „Transcending Transmedia: Emerging Story Telling Structures for the Emerging Convergence Platforms”. *Proceedings of the 10th European Conference on Interactive TV and Video*. Ur. ACM. Berlin Germany, 1–6. doi:10.1145/2325616.2325618.
153. Napoli, Philip M. Illustrated edition 2010. *Audience Evolution: New Technologies and the Transformation of Media Audiences*. Columbia University Press. New York.
154. NCTE. 2023. NCTE Framework for 21st Century Curriculum and Assessment. https://cdn.ncte.org/nctefiles/resources/positions/framework_21stcent_curr_assessment.pdf (pristupljeno 1. svibnja 2023.).
155. Newmann, Fred M.; Wehlage, G. G.; Lamborn, S. D. 1992. „The Significance and Sources of Student Engagement”. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Ur. Newmann, Fred M. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3182-X, \$17, 11--39. <https://eric.ed.gov/?id=ED371047> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
156. Nicholson, Scott. 2015. Peeking behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities. <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (pristupljeno 1. veljače 2023.).
157. Oga-Baldwin, W.L. Quint. 2019. Acting, Thinking, Feeling, Making, Collaborating: The Engagement Process in Foreign Language Learning. *System* 86. 102--128. doi:10.1016/j.system.2019.102128.
158. Örnebring, Henrik. 2007. Alternate Reality Gaming and Convergence Culture: The Case of *Alias*. *International Journal of Cultural Studies* 10(4). 445–462. doi:10.1177/1367877907083079.

159. Palencia Triana, César Augusto. 2024. Museos, Redes Sociales y Universo Transmedia: Creación de contenidos para la participación activa de públicos. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual* 16(3). 229–238. doi:10.62161/revvisual.v16.5259.
160. Parsons, Jim; Taylor, Leah. 2011. Improving Student Engagement. *Current Issues in Education* 14(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
161. Pearson, Roberta. 2022. „To just steal the name of a character”: Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, and the conditions of transmedia dispersion”. *Transmedia Practices in the Long Nineteenth Century*. Ur. Meyer, Christina; Pietrzak-Franger, Monika. Routledge. London. doi:10.4324/9781003222941.
162. Perry, Melissa Shamini. 2020. Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. *GEMA Online® Journal of Language Studies* 20(3). 19–40. doi:10.17576/gema-2020-2003-02.
163. Philp, Jenefer; Duchesne, Susan. 2016. Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36. 50–72. doi:10.1017/S0267190515000094.
164. Plantinga, Carl R. 2018. *Screen Stories: Emotion and the Ethics of Engagement*. Oxford University Press.
165. Plenković, Mario. 2007. Božo Težak (1907 - 2007) - Klasik informacijskih znanosti. *Informatologia* 40(1). 20--31.
166. du Plessis, Charmaine. 2019. Prosumer Engagement through Story-Making in Transmedia Branding. *International Journal of Cultural Studies* 22(1). 175–192. doi:10.1177/1367877917750445.
167. Potter, W. James. 3rd ed 2005. *Media literacy*. Sage. Thousand Oaks, CA.
168. Potter, W. James. 2010. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54(4). 675–696. doi:10.1080/08838151.2011.521462.
169. Pratten, Robert. 2nd edition 2015. *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners 2nd Edition*. CreateSpace Independent Publishing Platform. North Charleston, South Carolina. <https://talkingobjects.files.wordpress.com/2011/08/book-2-robert-pratten.pdf>.
170. Rampazzo Gambarato, Renira. 2013. Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review* 1(1). 80–100. doi:10.1515/bsmr-2015-0006.

171. Raybourn, Elaine M. 2014a. A New Paradigm for Serious Games: Transmedia Learning for More Effective Training and Education. *Journal of Computational Science* 5(3). 471–481. doi:10.1016/j.jocs.2013.08.005.
172. Raybourn, Elaine M. 2014b. Transmedia Learning in the wild—Supporting military training through story-driven engagement. Predstavljeno na Interservice/Industry Training, Simulation and Education Conference (I/ITSEC), December 1, 2014., Orlando, Florida. https://googlegroups.com/a/adlnet.gov/group/digital-citizens/attach/b8fd3ecb35be9835/Raybourn_Transmedia_Learning_Tutorial_Public.pdf?part=0.1 (pristupljeno 1. svibnja 2023.).
173. Raybourn, Elaine M. 2018. Harnessing Transmedia Learning: How to Optimize Your Productivity with Learning Science, Media, and Technology. . 5087491 Bytes. doi:10.6084/M9.FIGSHARE.7149383.V4.
174. Richards, Jack C. 1st revised edition 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today.
175. Riedl, Mark O.; Bulitko, Vadim. 2013. Interactive Narrative: An Intelligent Systems Approach. *AI Magazine* 34(1). 67–77. doi:10.1609/aimag.v34i1.2449.
176. Roccanti, Rikki; Garland, Kathy. 2014. 21st Century Narratives: Using Transmedia Storytelling in the Language Arts Classroom. *Signal Journal* 38(1). 16--20.
177. Rodrigues, Patricia; Bidarra, José. 2015. „Design of a Transmedia Project targeted to Language Learning”. Ur. Óbidos, Portugal.
178. Rodrigues, Patrícia; Bidarra, José. 2019. „Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments”. *Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts*. Ur. ACM. Braga Portugal, 1–10. doi:10.1145/3359852.3359891.
179. Rodrigues, Patrícia; Bidarra, José. 2017. Towards A Transmedia Learning Approach In Esl Context. doi:10.3217/978-3-85125-530-0-38.
180. Runchina, Cinzia; Fauth, Fernanda; González-Martínez, Juan. 2022. Adolescents Facing Transmedia Learning: Reflections on What They Can Do, What They Think and What They Feel. *Behavioral Sciences* 12(4). 112. doi:10.3390/bs12040112.
181. Runchina, Cinzia; Sánchez-Caballé, Anna; González-Martínez, Juan. 2022. *New Media Literacies* for Transmedia Learning. How Students Are Regarding Their Transliteracy in Italian *Licei Classici*. *Cogent Education* 9(1). 2038344. doi:10.1080/2331186X.2022.2038344.

182. Russell, Cristel Antonia; Puto, Christopher P. 1999. Rethinking Television Audience Measures: An Exploration into the Construct of Audience Connectedness. *Marketing Letters* 10(4). 393–407. doi:10.1023/A:1008170406363.
183. Rutledge, Pamela. 2018. „Transmedia Psychology: Creating Compelling and Immersive Experiences”. *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. Ur. Freeman, Matthew; Gambarato, Renira Rampazzo. Routledge. New York. doi:10.4324/9781351054904.
184. Ryan, Marie-Laure. 2016. Transmedia narratology and transmedia storytelling. *Artnodes* (18). doi:10.7238/a.v0i18.3049.
185. Ryan, Marie-Laure. 2017. Le transmedia storytelling comme pratique narrative. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* (10). doi:10.4000/rfsic.2548.
186. Sánchez-Martínez, Josefina; Albaladejo-Ortega, Sergio. 2018a. Transmedia Storytelling and Teaching Experience in Higher Education. *International Journal of Contemporary Education* 1(1). 52--63. doi:10.11114/ijce.v1i1.3077.
187. Sánchez-Martínez, Josefina; Albaladejo-Ortega, Sergio. 2018b. Transmedia Storytelling and Teaching Experience in Higher Education. *International Journal of Contemporary Education* 1(1). 52--63. doi:10.11114/ijce.v1i1.3077.
188. Sandvoss, Cornel. 2005. One-Dimensional Fan: Toward an Aesthetic of Fan Texts. *American Behavioral Scientist* 48(7). 822–839. doi:10.1177/0002764204273170.
189. Sandvoss, Cornel. 2007. „The Death of the Reader? Literary Theory and the Study of Texts in Popular Culture”. *Fandom: Identities and Communities in a Mediated World*. Ur. Gray, Jonathan; Harrington, C. Lee; Sandvoss, Cornel. NYU Press. New York, 61--74.
190. Santini, Don-Mathieu. 2017. Valorisation d'un objet du patrimoine immatériel par l'outil transmedia : design d'une expérience participative: Agata Nicoli. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* (10). doi:10.4000/rfsic.2612.
191. Scolari, Carlos Alberto. 2008. *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Editorial GEDISA. <https://www.felsemiotica.com/descargas/97686682-Scolari-Carlos-Hipermediaciones.pdf>.
192. Scolari, Carlos Alberto. 2009. Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication* 3(0). 21.
193. Scolari, Carlos Alberto. 1^a ed., 1^a imp. edition 2013. *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. [Transmedia Storytelling: when all media relate]*. Deusto. Barcelona.

194. Scolari, Carlos Alberto. 2014. Transmedia Critical| Don Quixote of La Mancha : Transmedia Storytelling in the Grey Zone. *International Journal of Communication* 8(0). 2382–2405.
195. Scolari, Carlos Alberto. 2016. Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación = Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos* 193. 13–23.
196. Scolari, Carlos Alberto, ur. 2018a. *Teens, Media and Collaborative Cultures: Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom*. https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1666140/407663/TIROCCHI_Wattpad_en.pdf.
197. Scolari, Carlos Alberto. 2018b. Transmedia literacy in the new media ecology: white paper. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910?locale-attribute=en>.
198. Scolari, Carlos Alberto; de Azcárate, Sara Fernández i dr. 2012. Narratives transmediàtiques, convergència audiovisual i noves estratègies de comunicació. *Quaderns del CAC* (38). 75–85.
199. Scolari, Carlos Alberto; Masanet, Maria-José i dr. 2018. Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información* 27(4). 801. doi:10.3145/epi.2018.jul.09.
200. Shannon, C. E. 1948. A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal* 27(3). 379–423. doi:10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x.
201. Shepard, Lorrie A. Fourth edition 2006. „Classroom Assessment”. *Educational Measurement*. Ur. Brennan, Robert L. Praeger. New York, 623--645.
202. Soler, Eva Alcón; Jordà, Maria Pilar Safont, ur. 2007. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer Netherlands. Dordrecht. doi:10.1007/978-1-4020-5639-0.
203. Song, Yi; Gilardi, Filippo; Lam, Celia. 2024. Building Culturally Sustainable Communities. *Community Museums and Transmedia Storytelling. Museum Management and Curatorship* 39(1). 2--19. doi:10.1080/09647775.2023.2209868.
204. Soriano, Cheryll Ruth R. 2016. Transmedia Mobilization: Agency and Literacy in Minority Productions in the Age of Spreadable Media. *The Information Society* 32(5). 354–363. doi:10.1080/01972243.2016.1212620.
205. Sun, Xianyi; Li, Jiao; Meng, Lan. 2021. Reflection on EFL/ESL Teachers' Emotional Creativity and Students L2 Engagement. *Frontiers in Psychology* 12. 758931. doi:10.3389/fpsyg.2021.758931.
206. Tan, Michael; Lee, Shu-Shing; Hung, David W. L. 2014. Digital Storytelling and the Nature of Knowledge. *Education and Information Technologies* 19(3). 623–635. doi:10.1007/s10639-013-9280-x.

207. Toffler, Alvin. 1980. *The Third Wave*. Morrow.
208. Tomblason, Bridget. 2024. Transmedia Learning: A Literature Review. *Technology, Pedagogy and Education* 33(2). 255--269. doi:10.1080/1475939X.2024.2310681.
209. Tomkins, Angela. 2009. It was a great day when...: An exploratory case study of reflective learning through storytelling. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism* 8(2). 123--131. doi:10.3794/johlste.82.198.
210. Tuksar, Sunčana. 2018. „Film, interkulturalne vježbe i usvajanje vokabulara u nastavi engleskog jezika”. *Mediji i medijska kultura: Europski realiteti*. Ur. Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 648--660.
211. Tuksar, Sunčana. 2019. „Film Semiotics and Multimodal Representations in EL Teaching”. *Book of Abstracts, International Conference "Approaches to Multimodal Digital Environments: from theories to practices*. Ur.
212. Tuksar, Sunčana; Dujmović, Mauro. 2022. Storytelling, Communication and Film in ELT A Prototype for Developing Discursive Analytical Skills. *Journal of Positive School Psychology*. 7636--7653.
213. Tulloch, John; Jenkins, Henry. 1995. *Science fiction audiences: watching Doctor Who and Star trek*. Routledge. London ; New York.
214. Tur-Viñes, Victoria. 2015. „„Engagement“, audiencia y ficción”. *Narraciones sin fronteras: transmedia storytelling en la ficción, la información, el documental y el activismo social y político*. Ur. Ferrándiz, Raúl Rodríguez; Tur-Viñes, Victoria. Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=574479> (pristupljeno 30. lipnja 2024.).
215. Tuskar, Sunčana; Kostić Bobanović, Moira. 2021. Internet, multimedija i uloženi trud pri učenju engleskoga jezika. *Hum* (24). 82–103. doi:10.47960/2303-7431.24.2020.82.
216. Vázquez-Herrero, J; González-Neira, A; Quintas-Froufe, N.⁷⁴ 2019. „Active Audience in Transmedia Fiction: Platforms, Interactivity and Measurement”. Ur. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73--93. doi:10.4185/RLCS-2019-1322en.
217. Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet Beavin i dr. 1967. *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. Norton.
218. Weaver, Tyler. 2015. Blurred lines and transmedia storytelling: developing readers and writers through exploring shared storyworlds. *Signal Journal* 38(1). 23--26.
219. Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton i dr. 2011. *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>.
220. Wolf, Mark J. P. 1st edition 2012. *Building Imaginary Worlds*. Routledge. New York, N.Y.

221. Young, Richard. 2000. „Interactional competence: Challenges for validity”. Ur. Vancouver, BC, Canada.
222. Zelenika, Ratko. 2000. *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Ekonomski fakultet u Rijeci. Rijeka.
223. Zhang, Maverick Y.; Harman, Ruth i dr. 2021. „Multimodal Composing in a Multilingual Classroom: Design-Based Research and Embodied Systemic Functional Linguistics”. *Multimodal Composing in K-16 ESL and EFL Education*. Ur. Shin, Dong-shin; Cimasko, Tony; Yi, Youngjoo. Springer Singapore. Singapore, 35–53. doi:10.1007/978-981-16-0530-7_3.

Popis slika

| | |
|--|-----|
| Slika 1: Pripovjedna kocka (Pratten 2015) | 37 |
| Slika 2: Dimenzija vremena u participativnom pripovijedanju (Pratten 2015) | 38 |
| Slika 3: Podrijetlo sadržaja u transmedijskom pripovijedanju <i>prev. a.</i> (Scolari 2009) | 48 |
| Slika 4: Elementi transmedijske pismenosti <i>prev. a.</i> | 67 |
| Slika 5: Taksonomija transmedijskih vještina <i>prev. a.</i> (Scolari 2018a) | 71 |
| Slika 6: Elementi transmedijskog učenja (Tombleson 2024) | 81 |
| Slika 7: Konceptualni model transmedijskog učenja <i>prev. a.</i> (Tombleson 2024) | 83 |
| Slika 8: Kronološki pregled razvoja „komunikacijske kompetencije” <i>prev. a.</i> (Celce-Murcia u Soler i Jordà 2007) | 100 |
| Slika 9: Pedagoški model komunikacijske kompetencije Celce-Murcia i sur. iz 1995 <i>prev. a.</i> (Celce-Murcia 2007) | 101 |
| Slika 10: Dopunjeni pedagoški model komunikacijske kompetencije <i>prev. a.</i> | 102 |
| Slika 11: Sveukupno poznavanje jezika (ZEROJ 2018) | 103 |
| Slika 12: Komunikacijske jezične kompetencije (ZEROJ 2005) | 105 |
| Slika 13: Grafički prikaz praćenja transmedijskih naslova i korištenje medija kod ispitanika kontrolne i eksperimentalne skupine | 120 |
| Slika 14: Riznica Međimurja Čakovec | 127 |
| Slika 15: Grafički prikaz postotka gledanja filmova/serija anketiranih u postocima prema spolu | 137 |
| Slika 16: Grafički prikaz multimodalnosti u praćenju transmedijskih naslova u postocima prema spolu | 138 |
| Slika 17: Objavljene transmedijske ekstenzije na aplikaciji <i>Padlet</i> | 147 |
| Slika 18: Transmedijska ekstenzija učenika – poster | 149 |

| | |
|--|-----|
| Slika 19: Transmedijska ekstenzija učenika – video uradak | 149 |
| Slika 20: Učeničke ekstenzije na temu Neobičan muzej | 161 |
| Slika 21: Učeničke ekstenzije na temu Nematerijalna baština | 162 |
| Slika 22: Učenička ekstenzija na temu Nematerijalna baština prikazuje košaraštvo kao tradicionalan zanat | 162 |
| Slika 23: Učeničke ekstenzije na temu Neobičan muzej koje koriste humor | 163 |
| Slika 24: Učenička ekstenzija u obliku video uratka | 164 |
| Slika 25: Učenička ekstenzija koja kombinira sliku, zvučni zapis i tekst | 165 |
| Slika 26: Učeničke ekstenzije koje su participativno usmjerene prema publici | 167 |
| Slika 27: Razvijanje pragmatičke jezične kompetencije učenika širenjem narativa | 168 |
| Slika 28: Ekstenzija učenika u obliku video uratka | 169 |
| Slika 29: Učenica eksperimentalne skupine ispitanika tijekom narativnog zadatka u muzeju Riznica Međimurja tijekom igre <i>escape room</i> | 172 |
| Slika 30: Skupina učenika eksperimentalne skupine tijekom narativnog zadatka u muzeju Riznica Međimurja u sobi s kostimima | 173 |

Popis tablica

| | |
|--|-----|
| Tablica 1: Nove medijske pismenosti (Jenkins i sur. 2009: 105–106) | 60 |
| Tablica 2: Oblici pismenosti <i>prev. a.</i> (Scolari 2018a) | 65 |
| Tablica 3: Transmedijske vještine <i>prev. a.</i> (Scolari 2018b) | 73 |
| Tablica 4: Demografski podaci o ispitanicima iz inicijalne faze istraživanja | 112 |
| Tablica 5: Demografski podaci ispitanika uključenih u eksperimentalni dio istraživanja | 115 |
| Tablica 6: Deskriptivna statistika jezičnog testiranja kontrolne skupine ispitanika | 116 |
| Tablica 7: Deskriptivna statistika jezičnog testiranja eksperimentalne skupine ispitanika | 117 |
| Tablica 8: T-test rezultata jezičnog testiranja kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika . | 118 |
| Tablica 9: Rezultati t-testa predtesta vokabulara kontrolne i eksperimentalne skupine ispitanika | 119 |
| Tablica 10: Podjela učenika u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu | 121 |
| Tablica 11: Ishodi učenja i nastavni materijali za obje skupine ispitanika..... | 125 |
| Tablica 12: T-test produkcijskih transmedijskih vještina prema spolu | 133 |
| Tablica 13: Matrica korelacija produkcijskih transmedijskih vještina kod učenica | 134 |
| Tablica 14: Matrica korelacija produkcijskih transmedijskih vještina – učenici..... | 135 |
| Tablica 15: Recepcija transmedijskih naslova prema spolu | 136 |
| Tablica 16: Multimodalnost u praćenju transmedijskih naslova u postocima prema spolu | 138 |
| Tablica 17: Rezultati t-testa narativne transportacije transmedijskog iskustva i čitanja fanovske proze prema spolu ispitanika | 139 |
| Tablica 18: Rezultati t-testa unošenja narativnog svijeta u svakodnevni život prema spolu ispitanika..... | 141 |
| Tablica 19: Rezultati t-testa participativnog uključivanja u transmedijski narativ prema spolu ispitanika..... | 142 |

| | |
|--|-----|
| Tablica 20: Prikaz deskriptivne statistike za kontrolnu skupinu ispitanika na predtestu vokabulara | 143 |
| Tablica 21: Prikaz deskriptivne statistike za eksperimentalnu skupinu ispitanika na predtestu vokabulara..... | 144 |
| Tablica 22: Prikaz deskriptivne statistike za kontrolnu skupinu ispitanika na posttestu vokabulara | 144 |
| Tablica 23: Prikaz deskriptivne statistike eksperimentalne skupine ispitanika na posttestu vokabulara..... | 145 |
| Tablica 24: Rezultati t-testa predtesta i posttesta kontrolne skupine ispitanika na testu vokabulara | 145 |
| Tablica 25: Rezultati t-testa predtesta i posttesta eksperimentalne skupine ispitanika na testu vokabulara..... | 146 |
| Tablica 26: Prikaz deskriptivne statistike za analitičku rubriku transmedijskih ekstenzija učenika | 148 |
| Tablica 27: Prikaz deskriptivne statistike transmedijskih ekstenzija ispitanika | 150 |
| Tablica 28: Rezultati t-testa za elemente transmedijskih ekstenzija ispitanika s obzirom na razvoj pragmatičke jezične kompetencije ispitanika | 151 |
| Tablica 29: Rezultati t-testa skale angažmana u nastavi za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu | 153 |

Prilozi

Prilog 1: Anketni upitnik

1. Upiši koliko imaš godina: _____

2. Zaokruži kojeg si spola:
a) ženski
b) muški

3. Živim u _____ sredini.
a) urbanoj
b) ruralnoj

4. Upiši koji si razred i smjer: _____

5. Zaokruži slovo ispred naslova medijskih sadržaja koje si čitao/pratio:
(moguće je zaokružiti više odgovora)

A. Harry Potter
B. Igra prijestolja
C. Gospodar prstenova
D. Stranger things
A. Ratovi zvijezda
B. Batman
C. The Walking Dead
D. Sumrak saga
E. Igre gladi
F. Različita
(Divergent)
G. Naruto
H. Deadpool

6. Zaokruži putem kojih si medija pratio naslove (*narrative*) navedene u prethodnom pitanju?

(*moгуće je zaokružiti više odgovora*)

- A. roman
- B. serija/film
- C. video igra
- D. društvena igra
- E. nešto drugo (*upiši npr. službeni profili na društvenim mrežama, fanovska proza, strip, animacija, manga, anime, spinoff i sl.*)

Označi koliko često kreiraš i uređuješ sljedeće digitalne sadržaje:

(*1: nikad – 9: veoma često*)

| | | | |
|---|-------------------|---|-------------------|
| Kreiranje i uređivanje tekstova (<i>dokumenata, blogova, objava</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | Kreiranje videa | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Kreiranje i uređivanje zvučnih zapisa (<i>snimka govora, podcast, radio program</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | Uređivanje videa (<i>npr. Cinema 4D, Snapchat, MovieMaker, iMovie, Instasize</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Kreiranje fotografija (<i>korištenje analogne i digitalne kamere</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | Kreiranje i uređivanje web stranica/blogova (<i>npr. Wix, Tumblr</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Uređivanje fotografija (<i>npr. Photoshop</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | Koristite alate za kodiranje (<i>Java, Ruby</i>) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Kreiranje i uređivanje crteža | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | Kreiranje i uređivanje video igara | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

Označi u kojoj se mjeri ove tvrdnje odnose na tebe
(1: uopće se ne odnosi – 9: u potpunosti se odnosi)

Razvoj pojedinog narativa pratim putem više medija (npr. najprije knjige ili filma/serije, zatim video igre, stripa ili nekog drugog medija) zato što:

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| se poistovjećujem s likovima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| zanima me kako će priča završiti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| dogadjaji u priči utjecali su na moj život | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| očaran sam pričom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (upiši) | | | | | | | | | |

Prema narativu (npr. knjiga/film/serija i sl.) koji pratim sudjelovao/sudjelovala sam u:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| kostimiranoj igri ili zabavi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| povezivanju u grupe fanova putem društvenih mreža | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| praćenju youtube kanala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| online događajima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (upiši) | | | | | | | | | |

Pratim službene profile na društvenim mrežama pojedinih narativa tako što:

| | | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| pratim objave | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| sudjelujem lajkovima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| komentiram objave | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| povezujem se s fanovima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (upiši) | | | | | | | | | |

Uz narativ koji pratim kupio sam:

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| video igru | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| društvenu igru | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| suvenir (majicu, poster, sl.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| kostim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (upiši) | | | | | | | | | |

Čitam fanovsku prozu narativa koji pratim zato što:

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| me zanima alternativni završetak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| zbog neispričane ljubavne priče | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| se poistovjećujem s omiljenim likom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| osjećam pripadnosti zajednici fanova | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (upiši) | | | | | | | | | |

Pišem fanovsku prozu narativa koji pratim zato što:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| mogu razviti alternativni završetak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| romantičnog raspleta (novi ljubavni par) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| poistovjećujem se s omiljenim likom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| osjećam pripadnosti zajednici fanova | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (<i>upiši</i>) | | | | | | | | | |

Prilikom igranja video igara važni su mi sljedeći elementi:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| kreiranje avatara prema osobnim karakteristikama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| kreiranje likova | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| stvaranje svjetova | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| znatiželja kako će se razvijati priča | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| nešto drugo (<i>upiši</i>) | | | | | | | | | |

Prilog 2: Dnevne pripreme za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu ispitanika

| Nastavna jedinica: <u>What's in a museum (1)</u> | | | | |
|--|--|--|--|----------|
| Trajanje: 45 min | | | | |
| Ishodi učenja: | | | | |
| - nabrojiti svjetske muzeje | | | | |
| - opisati muzej | | | | |
| - primjenjivati vokabular vezan uz muzeje | | | | |
| Djelovi nastavnog sata | Aktivnost | Materijali | | Trajanje |
| | | Kontrolna skupina | Eksperimentalna skupina | |
| Lead-in | Activity 1 Profesorica pokazuje slike svjetskih muzeja, učenici prepoznaju koji je muzej na slici. | PowerPoint prezentacija (slike svjetskih muzeja) | PowerPoint prezentacija (slike svjetskih muzeja) | 5` |
| Main Activitiy | Activity: 2 Pair work Učenici u parovima odgovaraju na pitanja: <ul style="list-style-type: none"> • What is the purpose of museums? • Explain the difference: museum - art gallery; permanent collection - exhibition • Do you prefer going to museums alone or with others? • What exhibitions are on at the moment that you would like to see? • Would you like to work in a museum? • If you had lots of money to start your own museum, what would you exhibit in it? • Do you prefer museums with interactive exhibits or those you just look at? | PowerPoint prezentacija (projicira pitanja) | PowerPoint prezentacija (projicira pitanja) | 10` |
| | Activity 3: Whole class activity Profesorica postavlja pitanja iz prethodnog zadatka, učenici odgovaraju na njih. | | | 5` |

| | | | | |
|-------------------------|--|-----------------|---|----|
| | | | <p>1. Write a story for the video to explain the reference.</p> <p>2. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>3. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>4. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>5. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>6. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>7. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>8. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>9. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> <p>10. The artist's name is not in the video. Research the artist's name.</p> | |
| Closing activity | Activity 6: Whole class activity Učenici prezentiraju plakate razredu. | Plakati učenika | Plakati učenika | 5` |

| <p>Nastavna jedinica: <u>Describing art</u> (5/6) Trajanje: 90 min Ishodi učenja: - slušati s razumijevanjem - usvojiti vokabular vezan uz opisivanje muzejskih izložaka (slikarske tehnike, materijali) - opisati umjetničko djelo</p> | | | | |
|---|--|-------------------|--------------------------|----------|
| Djelovi nastavnog sata | Aktivnost | Materijali | | Trajanje |
| | | Kontrolna skupina | Eksperimental na skupina | |
| Lead-in | Activity 1: Whole class activity Profesorica pita učenike da nabroje slikarske tehnike i vrste izrade umjetničkih djela. Učenici odgovaraju. | | | 5` |

| | | | | |
|-------------------------|--|---|---|-----|
| Main Activitiy | Activity 2: Whole class activity Objašnjavanje novih pojmova vezanih uz slikarske tehnike. | | | 5` |
| | Activity 3: Whole class activity Profesorica pita učenike mogu li objasniti pojam „gallery fatigue”; učenici slušaju/gledaju videozapis (0:00 – 3:02). | TedTalk ⁹ (listening) | TedTalk video ¹⁰ | 10` |
| | Activity 4: Group activity activity Profesorica pita učenike o percepciji umjetničkih djela. Svaka skupina dobiva jednu sliku i opisuje ju. Učenici slušaju/gledaju videozapis kako bi provjerili odgovore. Profesorica komentira. | | | 25` |
| | Activity 5: Whole class activity Profesorica prikazuje slike umjetničkih djela; učenici ih opisuju. (*eksperimentalna skupina stavlja svoje slike u aplikaciju Google Arts&Culture i opisuje ih). | PowerPoint prezentacija (slike umjetničkih djela) | Aplikacija Google Arts & Culture | 30` |
| Closing activity | Activity 6: Whole class activity Učenici popunjavaju zadatak vezan uz vokabular, profesorica provjerava odgovore. | Insight Upper-Intermediate Student's Book zadaci vokabulara | Art Words linguahouse.com ¹¹ | 15` |

⁹ https://www.ted.com/talks/tracy_chevalier_finding_the_story_inside_the_painting

¹⁰ https://www.ted.com/talks/tracy_chevalier_finding_the_story_inside_the_painting

¹¹ <https://www.linguahouse.com/esl-lesson-plans/general-english/art-words>

| | | | | |
|-------------------------|--|--|--|-----|
| | <p>bi u svakoj bio predstavnik po jednog dijela teksta (A, B, C, D) i predstavljaju svoj dio ostatku skupine.</p> <p>Activity 6: whole class activity</p> <p>Učenici čitaju cijeli tekst, rješavaju zadatke vezane uz njega. Profesorica provjerava odgovore.</p> | | | 30` |
| Closing activity | <p>Activity 7: Whole class activity</p> <p>Profesor objašnjava projekt kreiranja transmedijskih ekstenzija</p> | | | 10` |

| Radionica participativan odaziv | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|-----------|-----------|----------------------------|------------------------------|---|--|--|--|----------|------------|------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--|--|--|--|-------------|-----------|-----------|----------------------------|------------------------------|---|--|--|--|----------|------------|------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--|--|--|
| Trajanje: 90 min | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kontrolna skupina | Eksperimentalna skupina | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Activity 1: Učenici rješavaju posttest vokabulara | Posttest vokabulara | Posttest vokabulara | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Activity 2: Pair activity Učenici rade u parovima, odabiru dio svoje kulturne baštine i strukturiraju način na koji bi ga predstavili prema zadacima na nastavnom listiću. | Nastavni listić D | Nastavni listić D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Activity 3: Whole class activity Učenici predstavljaju svoje odgovore razredu. | <p>Work in pairs, decide which part of cultural heritage from Međimurje would you exhibit in a museum and how would you represent it.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>THE PURPOSE</th> <th>THE STORY</th> <th>CHARACTER</th> </tr> <tr> <td>What is the project about?</td> <td>What is the story behind it?</td> <td>Does the idea of "character" connect the story?</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th>AUDIENCE</th> <th>ENGAGEMENT</th> <th>TECHNOLOGY</th> </tr> <tr> <td>Who is your intended audience?</td> <td>How can the audience interact?</td> <td>Which technology would you use?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | THE PURPOSE | THE STORY | CHARACTER | What is the project about? | What is the story behind it? | Does the idea of "character" connect the story? | | | | AUDIENCE | ENGAGEMENT | TECHNOLOGY | Who is your intended audience? | How can the audience interact? | Which technology would you use? | | | | <p>Work in pairs, decide which part of cultural heritage from Međimurje would you exhibit in a museum and how would you represent it.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>THE PURPOSE</th> <th>THE STORY</th> <th>CHARACTER</th> </tr> <tr> <td>What is the project about?</td> <td>What is the story behind it?</td> <td>Does the idea of "character" connect the story?</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th>AUDIENCE</th> <th>ENGAGEMENT</th> <th>TECHNOLOGY</th> </tr> <tr> <td>Who is your intended audience?</td> <td>How can the audience interact?</td> <td>Which technology would you use?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | THE PURPOSE | THE STORY | CHARACTER | What is the project about? | What is the story behind it? | Does the idea of "character" connect the story? | | | | AUDIENCE | ENGAGEMENT | TECHNOLOGY | Who is your intended audience? | How can the audience interact? | Which technology would you use? | | | |
| THE PURPOSE | THE STORY | CHARACTER | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| What is the project about? | What is the story behind it? | Does the idea of "character" connect the story? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AUDIENCE | ENGAGEMENT | TECHNOLOGY | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Who is your intended audience? | How can the audience interact? | Which technology would you use? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| THE PURPOSE | THE STORY | CHARACTER | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| What is the project about? | What is the story behind it? | Does the idea of "character" connect the story? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AUDIENCE | ENGAGEMENT | TECHNOLOGY | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Who is your intended audience? | How can the audience interact? | Which technology would you use? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Nastavni listić A

Why we need museums now more than ever

1. Match the words from the list to column A with words in column B to form collocations from the text:

shape, escalating, find, launch, take

| A | B |
|---|---------------|
| | a project |
| | society |
| | a stand |
| | common ground |
| | tensions |

reality, painting, the importance, a light, awareness

| A | B |
|-----------|---|
| virtual | |
| shine | |
| increase | |
| highlight | |
| augmented | |

In pairs, give examples of the expressions above; use them in a sentence.




2. Complete the sentences with an appropriate preposition from the list below:
in, about, over, at, down, back

- a) Our people have passed _____ knowledge and wisdom through stories for thousands of years.
- b) When I look _____ I can see where we went wrong.
- c) The librarian pointed _____ the sign that said to keep quiet.
- d) See if you can engage the kids _____ a game this afternoon so that I can get some work done.
- e) Joe is passionate _____ baseball.
- f) The dispute finally boiled _____ into a series of violent protests.

Nastavni listić B

VISITING MUSEUMS

1. While watching the video complete the sentences:
 - a) The curator, Anna is working in the _____ department.
 - b) There are _____ floors in the museum.
 - c) The Making Modern World Gallery takes you from 1870 to _____.
 - d) The Lockheed Electra is a famous _____.
 - e) The most photographed object in the museum is _____ Capsule.
 - f) In the Flight Gallery most of the planes are not _____.
 - g) The Vickers Vimy was used to fly across _____ for the first time.
 - h) The Earth shows the _____ data being transported to us in real time.
2. Read the introduction about the museums from the table below.

| | Museo Frida Kahlo | Smithsonian National Museum of Natural History | Guggenheim Bilbao |
|---------------------|---|---|---|
| The museum is in... |  |  |  |
| It exhibits... | | | |
| It's mission is... | | | |

3. As a group decide which museum would you like to visit in a role-play situation. You are a family having Sunday lunch and you discuss where you would like to spend the afternoon. Present at least three arguments to support your choice to other family members. You are...

VIRTUAL TOUR

Why did you choose this museum? What is interesting about this institution?

Give 5 facts about the museum

Find a mission statement of this museum on their website

**Visitor information: How would you visit?
How much does it cost? Is it currently open due to COVID?**

Select one piece that has been on display or in the collection that you like (share the image and tell why it is memorable for you)

Family members

**MOTHER
ANNA** **age: 39**
 a teacher
 likes: jazz, modern architecture, yoga

**FATHER
DANIEL** age: 43
 an archeologist
 likes: running, watching old movies

**GRANDPA
BENJAMIN** age: 65
 retired car mechanic
 likes: politics, watching documentaries, playing cards

**SON
BEN** age: 16
 a high school student
 likes: football, space exploration, going out with friends

**DAUGHTER
LUCY** age: 20
 a university student
 likes: a vegetarian, animals (doesn't go anywhere without her dog
Black), fights for women's rights

**COUSIN
LILY** age: 5
 kindergarten student
 likes: ballet, watching cartoons, building sandcastles

Heritage

1. Describe the word art with adjectives to form collocations.

ART

2. Describe the word heritage with adjectives to form collocations.

HERITAGE

3. Discuss in pairs:

- a) What is heritage?
- b) How do heritage and art differ?
- c) What do they have in common?
- d) How is heritage represented in art?

4. Connect the expressions with their meaning:

| | |
|----------------|--|
| EMBEDDED | A. the basic and most important part of something |
| CORE | B. to disappear |
| MISREPRESENTED | C. the people who originally lived in a place |
| AUTHENTIC | D. official and traditional special clothes and decorations, especially those worn or carried in formal ceremonies |
| DISMANTLE | E. a person related to you who lived a long time ago |
| VANISH | F. to describe falsely an idea, opinion, or situation, often in order to get an advantage |
| INDIGENOUS | G. it is real, true |
| REGALIA | H. to buy and sell goods illegally |
| ANCESTRY | I. fixed into the surface of something |
| TO TRAFFICK | J. to very much respect and admire someone or something |
| REVERENCE | K. to take a machine apart or to come apart into separate pieces |

Nastavni listić D

Heritage workshop

Work in pairs, decide which part of cultural heritage from Međimurje would you exhibit in a museum and how would you represent it.

| | | |
|---|---|---|
| THE PURPOSE What is the project about? | THE STORY What is the story behind it? | CHARACTER Does the idea of “character” connect the story? |
| | | |
| AUDIENCE Who is your intended audience? | ENGAGEMENT How can the audience interact? | TECHNOLOGY Which technology would you use? |
| | | |

Prilog 3: Posjet muzeju



A Visit to a Museum

Read the instructions below:

1. name your team
2. each task is named after a room in the museum
3. do not shout the answers, work quietly within your team
4. do not run in the museum
5. enjoy your visit

jeskoda@unin.hr [Promijeni račun](#)



Naziv i fotografija povezani s vašim Google računom snimit će se kada prenesete datoteke i pošaljete ovaj obrazac

Team

Enter your team's name: *

Classroom

An exhibition dedicated to the intangible heritage of Međimurje is called...

Vaš odgovor

Music / popevka song

"Last night I planted a bunch of rosemary" was performed by...

Vaš odgovor _____

Goldsmithing and lace making

To make lace in Međimurje you need: lace pillow, ... , thread, cardboard, pins and a transfer needle.

Vaš odgovor _____

Decorations, chandeliers, cribs, Easter eggs

They started drawing Easter eggs in Dubrava about ... years ago.

Vaš odgovor _____

Pikač and lafre (carnival characters)

Pikač's head is made of a

Vaš odgovor _____

Myths and legends

... is considered as fairy milk.

Vaš odgovor _____

Development of arms and equipment

A new method of firing guns with the help of a mechanism on a wheel that was wound with a key, similar to a clock, appeared in the middle of the ... century.

Vaš odgovor _____

Development of the fortress in Čakovec (Nikola Zrinski)

... was the largest and richest estate of the Zrinski family.

Vaš odgovor _____

Dungeons

... was a famous 19th century writer who claimed that torture no longer exists in Europe.

Vaš odgovor _____

Dungeons

According to the legend, the ____ ____ lived in Štrigovčak fort, was able to fly and would kidnap children.

Vaš odgovor _____

Tower

Tell your teacher what do you remember about the dragon!

Vaš odgovor _____

Prilog 4: Soba za bijeg



Trapped in a tower: 40 minutes to freedom

You and your team have been enjoying yourselves on a school trip. While visiting the museum your teacher has been locked in the tower by an evil dragon. In order to free her you need to answer the dragon's questions.

To make sure you are up to the task:

1. name your team
2. look closely for clues to break the codes
3. each task is named after a room in the museum
4. do not shout the codes, work quietly within your team
5. do not run in the museum
6. be aware of the dragon

jeskoda@unin.hr [Promijeni račun](#)



Naziv i fotografija povezani s vašim Google računom snimit će se kada prenesete datoteke i pošaljete ovaj obrazac

Team

Enter your team's name: *

Classroom

An exhibition dedicated to the intangible heritage of Međimurje is called...

Vaš odgovor

Music / popevka song

"Last night I planted a bunch of rosemary" was performed by...

Vaš odgovor _____

Goldsmithing and lace making

To make lace in Međimurje you need: lace pillow, ... , thread, cardboard, pins and a transfer needle.

Vaš odgovor _____

Decorations, chandeliers, cribs, Easter eggs

They started drawing Easter eggs in Dubrava about ... years ago.

Vaš odgovor _____


Pikač and lafre (carnival characters)

Pikač's head is made of a

Vaš odgovor _____

Pozoj (dragon)

Post a photo of one of your team members sitting on my tail! Do not be afraid!

 Dodaj datoteku

... is the author of my "Body's" sculpture.

Vaš odgovor _____

Myths and legends

... is considered as fairy milk.

Vaš odgovor _____

Development of arms and equipment

A new method of firing guns with the help of a mechanism on a wheel that was wound with a key, similar to a clock, appeared in the middle of the ... century.

Vaš odgovor _____

Development of the fortress in Čakovec (Nikola Zrinski)

... was the largest and richest estate of the Zrinski family.

Vaš odgovor _____

Dungeons

... was a famous 19th century writer who claimed that torture no longer exists in Europe.

Vaš odgovor _____

Dungeons

According to the legend, the ____ ____ lived in Štrigovčak fort, was able to fly and would kidnap children.

Vaš odgovor _____

Playroom

Recreate a scene from a famous legend from Međimurje by using prompts in the playroom; take a photo and post it.

[↑ Dodaj datoteku](#)

Tower

Help your teacher escape the dragon! Tell her what do you remember about the dragon!

Vaš odgovor _____

Prilog 5: Pismo namjere ravnateljima

Jelena Škoda
jeskoda@unin.hr

Predmet: Pismo namjere

Poštovana/Poštovani,

profesorica sam engleskoga jezika u Srednjoj školi Prelog. Tijekom poslijediplomskog sveučilišnog doktorskog studija Mediji i komunikacija na Sveučilištu Sjever obranila sam temu doktorske disertacije Primjena transmedijskog pripovijedanja u razvoju komunikacijske jezične kompetencije.

Cilj je istraživačkog dijela disertacije ispitati recepciju i produkciju transmedijskih narativa (čitalačke navike transmedijskih materijala i participiranje kao *prosumer* u video igrama, fanovskoj prozi) te transmedijske vještine učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj kroz analizu transmedijskih ekstenzija usmjerenih na participativni odaziv publike. Također, radom se želi utvrditi postoji li razlika u razvijanju komunikacijske jezične kompetencije na stranom jeziku primjenom transmedijskog pripovijedanja kao obrazovne metode koja objedinjuje medije i narativ.

Istraživanje će se provesti u šest drugih i trećih srednjoškolskih razreda četverogodišnjih usmjerenja na nastavi Engleskoga jezika, stoga Vas molim za suglasnost kako bi drugi i treći razred hotelijersko-turistički tehničar u suradnji s profesoricama Tanjom Skoliber i Dunjom Siročić sudjelovali u istraživanju.

Tijekom istraživanja učenici će:

- popuniti anketni upitnik s ciljem ispitivanja recepcije i produkcije transmedijskih narativa
- riješiti predtest i posttest vokabulara
- biti poučavani kontrolnom ili eksperimentalnom metodom kroz nastavnu cjelinu umjetnost
- kreirati ekstenziju narativa
- popuniti listu samoprocjene angažiranosti u razvoju pragmatičke jezične kompetencije.

Tijekom analize i obrade podataka vodit će se računa o zaštiti podataka učenika (anonimnost) koji sudjeluju u istraživanju te će rezultati biti obrađeni u skladu s Općom uredbom o zaštiti osobnih podataka.

Zahvaljujem Vam na suradnji,

Jelena Škoda

Prilog 6: Pismo namjere učenicima

Dragi učenici i drage učenice,

profesorica sam engleskoga jezika, i trenutno provodim istraživanje na poslijediplomskom sveučilišnom doktorskom studiju Mediji i komunikacija na Sveučilištu Sjever na temu Primjena transmedijskog pripovijedanja u razvoju komunikacijske jezične kompetencije.

Cilj je disertacije ispitati recepciju i produkciju transmedijskih narativa (čitalačke navike transmedijskih materijala i participiranje kao *prosumer* u video igrama, fanovskoj prozi) te transmedijske vještine učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Želi se ispitati na koji način i kojim medijima učenici srednjih škola prate određene naslove (narrative) poput Harryja Pottera ili Igre prijestolja, jesu li to romani, serije, video igre ili nešto drugo. Također, radom se želi utvrditi postoji li razlika u razvijanju komunikacijske jezične kompetencije na stranom jeziku primjenom obrazovne metode koja objedinjuje medije i narativ u nastavnoj cjelini umjetnost.

Istraživanje će se provesti u šest drugih i trećih srednjoškolskih razreda četverogodišnjih usmjerenja na nastavi Engleskoga jezika. Kako bi Vaš identitet bio zaštićen, molim Vas kreirajte lozinku koju ćete koristiti prilikom predavanja materijala. Budući da ćete govoriti o umjetnosti, navedite ime Vašeg omiljenog umjetnika (npr. glazbenik, slikar, skladatelj i pridružite datum rođenja – QUEEN198).

Tijekom analize i obrade podataka vodit će se računa o zaštiti podataka (anonimnost) Vas koji sudjelujete u istraživanju te će rezultati biti obrađeni u skladu s Općom uredbom o zaštiti osobnih podataka.

Zahvaljujem Vam na suradnji,

Jelena Škoda

Prilog 7: Predtest vokabulara

LOZINKA: _____

RAZRED: _____

1. The English have raised the simple act of making a cup of tea to a _____ art.
 - a) nice
 - b) great
 - c) fine
 - d) lovely
2. She purchased a lovely _____ of art for her living room.
 - a) craft
 - b) work
 - c) subject
 - d) object
3. There's an Egyptian art collection _____ display at the museum at the moment.
 - a) at
 - b) on
 - c) by
 - d) in
4. The photographs will be on _____ until the end of the month.
 - a) exhibit
 - b) presentation
 - c) exhibition
 - d) airing
5. The museum has a fascinating collection of exhibits ranging from Iron Age _____ to Inuit clothing.
 - a) pottery
 - b) porcelain
 - c) glazing
 - d) ceramics
6. The organization is devoted to preserving our cultural _____.
 - a) legacy
 - b) tradition
 - c) ancestry
 - d) heritage
7. Two valuable _____ hung in the room.
 - a) canvases
 - b) foils
 - c) works
 - d) fabrics

8. Experts revealed that the painting was a _____.
- a) scam
 - b) fake
 - c) trick
 - d) deception
9. There was a _____ of Mahler on his desk.
- a) front
 - b) chest
 - c) bust
 - d) back
10. I prefer sketching in _____ to pencil.
- a) charcoal
 - b) antracite
 - c) silver
 - d) powder
11. He frequently exhibits at the art _____.
- a) salon
 - b) studio
 - c) gallery
 - d) exhibition
12. This concerto is one of her earlier _____.
- a) concerto
 - b) melodies
 - c) opus
 - d) compositions
13. I don't need every detail of the event—just tell me about it in broad _____ strokes.
- a) pencil
 - b) broom
 - c) brush
 - d) crayon
14. An art _____ is a person or company that buys and sells works of art, or acts as the intermediary between the buyers and sellers of art.
- a) dealer
 - b) retailer
 - c) vendor
 - d) wholesaler

Prilog 8: Zadatak kreiranja transmedijske ekstenzije

THE PROJECT

TASK:

Create a digital project on the topic of art by using a digital tool of your choice (mobile phone, lap top, tablet...) and an application of your choice (text, video, audio, photo material or combined).

1. Choose a topic of your project:

| | |
|------------------------------------|--|
| Unusual museum | (the concept of an unusual museum, what and how does it exhibit objects/concepts) |
| Attractive contemporary art | (how to interest audience to see/experience contemporary art) |
| Treasury of Medimurje | (how would you attract audience to visit the museum) |
| Cultural heritage | (which part of your regional heritage would you exhibit and how (a song, a legend...)) |

2. Decide on the following:

| | | |
|---|---|---|
| Project title: | | |
| THE PURPOSE What is the project about? | THE STORY What is the story behind it? | CHARACTER Does the idea of "character" connect the story? |
| | | |
| AUDIENCE Who is your intended audience? | ENGAGEMENT How can the audience interact? | TECHNOLOGY Which technology would you use? |
| | | |

3. Create the digital project

4. Post it on Padlet (It is due on _____)!

NOTE: You can create textual posts with pictures and explanations; a video – with photos, recordings, explanations; audio – podcast, news programme; a video game... Be creative!

Prilog 9: Skala angažmana učenika

Upiši LOZINKU:

Sljedeće tvrdnje odnose se na zadatak koji ste izvršavali na temu muzeja i kulturne baštine (Digital Project).

Označi u kojoj se mjeri ove tvrdnje odnose na tebe
(1: uopće se ne odnosi – 9: u potpunosti se odnosi)

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Osjećao sam se sretno dok sam izvršavao zadatak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Bilo mi je dosadno dok sam izvršavao zadatak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Bio sam uzbuđen zbog mogućnosti koje zadatak nudi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Sviđalo mi se raditi na zadatku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Izvršenje zadatka bilo je zabavno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Detaljno sam pratio upute dok sam izvršavao zadatak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Nije me zanimalo detaljno izvršenje zadatka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Bio sam koncentriran dok sam radio na zadatku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Izvršio sam zadatak na vrijeme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Nisam obraćao pažnju na zadatak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Dok sam radio na zadatku, postavljao sam si pitanja kako bih bio siguran da razumijem o čemu se radi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Provjerio sam zadatak prije no što sam ga predao kako ne bi sadržavao pogreške. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Razgovarao sam s osobama van škole (obitelj, prijatelji) o zadatku na kojem radim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Dok sam radio na zadatku koristio sam dodatne izvore ili tražio pomoć drugih (prijatelja, obitelji...) u slučaju da nešto nisam razumio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Pretraživao sam dodatne izvore znanja dok sam radio na zadatku (televizijske emisije, knjige, mrežne izvore...). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| U slučaju da mi nešto nije bilo jasno u zadatku, čitao sam nekoliko puta kako bih razumio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Rad na zadatku motivirao me da naučim i saznam više o muzejima i kulturnoj baštini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Prilog 10: Analitička rubrika za analizu transmedijskih ekstenzija učenika

| | PRODUKCIJA | NARATIV | ODAZIV PUBLIKE |
|----------|---|---|---|
| 5 | Širok raspon multimodalnosti; kombinira video, zvučni zapis, slike i tekst. Koristi vlastite materijale (fotografije, video) i preuzete materijale. | Tijek misli je jasan, obuhvaća izložak i/ili muzej i publiku te proširuje originalnu priču koja se može dalje razvijati. | Uz direktno obraćanje publici, objašnjeno joj je što može isprobati / igrati / iskusiti tijekom posjeta muzeju ili razgleda izložka (uključena interaktivnost). |
| 4 | Vrlo dobar raspon multimodalnosti; kombinira tekst, slike i zvučni zapis. Koristi vlastite i preuzete materijale. | Tijek misli je uglavnom jasan; obuhvaća izložak i/ili muzej; proširuje originalnu priču, no ne daje prostora za njezino daljnje proširenje. | Uz direktno obraćanje publici, objašnjeno joj je što može vidjeti tijekom posjeta muzeju ili razgleda izložka (nije uključena interaktivnost). |
| 3 | Dobar raspon multimodalnosti; kombinira tekst i različite slike (crteže, fotografije, karte i sl.). Koristi vlastite i preuzete materijale. | Tijek misli često je nejasan, odnosi se samo na izložak i/ili muzej, ne proširuje originalnu priču. | Obraća se publici bez dijeljenja informacija. |
| 2 | Dovoljan raspon multimodalnosti, kombinira tekst i slike. Koristi preuzete materijale. | Tijek misli uglavnom je nejasan; sadržava šture muzejske informacije. | Pretpostavlja postojanje publike, ne obraća joj se. |
| 1 | Nedostatan raspon multimodalnosti, oslanja se isključivo na tekst. | Tekst je nerazumljiv i ne spominje muzej. | Ne pretpostavlja postojanje publike. |

Prilog 11: Analiza izvršenja zadatka

IZVRŠENJE ZADATKA

| TEMA | OBLIK |
|---|-------------------|
| 4 Nematerijalna baština (legenda; pjesma) | 3 Videouradak |
| 3 Zašto posjetiti muzej Riznica Međimurja | |
| 2 Kako učiniti suvremenu umjetnost privlačnom | 2 Prezentacija |
| 1 Koncept neobičnog muzeja | 1 Plakat (Poster) |

Životopis autorice s popisom objavljenih radova

Jelena Škoda rođena je 19. kolovoza 1984. u Čakovcu. Nakon završene opće gimnazije upisuje Filozofski fakultet u Rijeci, smjerove anglistiku i kroatistiku. Diplomira 2009. godine radom *Treatment of Oral Errors: A Perspective on EFL Lessons In The Third Primary School Čakovec* te stekla zvanje profesora hrvatskog jezika i književnosti i profesora engleskog jezika i književnosti. Tijekom studija radi kao invigilatorica na IELTS testovima u organizaciji British Councila i kao savjetnica u internacionalnom kampu Camp California CCUSA.

Nakon završetka studija zapošljava se u Srednjoj školi Prelog, gdje radi i danas. Uz posao profesorice engleskog jezika, radi kao koordinatorica Erasmus projekata u strukovnom obrazovanju i usavršavanju. Prati i uključuje se u sveobuhvatne oblike profesionalnog usavršavanja poput Grundtvig programa za cjeloživotno učenje *Professional Development for Teachers of English as a Foreign Language* u Londonu 2013. i *Learning Technologies for the Classroom* British Councila 2015. u Zagrebu. Aktivna je članica Hrvatske udruge profesora engleskog jezika (HUPE) u čijem radu sudjeluje održavanjem radionica i predavanja. Godine 2016. stječe potrebne kompetencije za napredovanje u zvanje profesora mentora engleskog jezika. Profesionalno iskustvo s različitim dobnim skupinama te u različitim obrazovnim kontekstima, od osnovnoškolskog uzrasta do rada sa studentima, stječe kao predavačica poslovnog engleskog jezika na Pučkom otvorenom učilištu Čakovec, u školi stranih jezika Studiju Žerjav te kao vanjska suradnica na Međimurskom veleučilištu u Čakovcu. Također radi kao ispravljateljica ispita državne mature iz engleskog jezika u organizaciji Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Prepoznajući potrebu za inovacijama u učenju i primjenom suvremenih metoda poučavanja 2013. godine pokreće jezični studio *SpeakNow* namijenjen poučavanju stranih jezika mrežnim pristupom uz korištenje digitalnih medija. Uočavajući promjenu u medijskom krajoliku pod utjecajem novih medija i tehnologija te njihovom primjenom u obrazovanju, 2018. godine upisuje poslijediplomski doktorski studij Mediji i komunikacija na Sveučilištu Sjever. Tijekom studija primarni joj znanstveni i istraživački interesi leže u izučavanju suvremenih oblika pismenosti i primjeni novih medija u obrazovanju.

Popis objavljenih radova

1. Jelena Škoda, Nikolaj Lazić

Enhancing Language Learning Through Institutionalized Transmedia Storytelling: Innovations In Education And Knowledge Management // 112th International Scientific Conference on Economic and Social Development – "Creating a unified foundation for Sustainable Development: Interdisciplinarity in Research and Education": Varazdin, 2024. str. 499-508.

2. Jelena Škoda; Petar Mišević
Upravljanje osobnim digitalnim ugledom // Zbornik radova s Međunarodne doktorske konferencije za doktorande poslijediplomskih sveučilišnih doktorskih studija u području Medija i komunikacije: Koprivnica, 2021. str. 165-177 (predavanje, sažetak, znanstveni)
3. Baksa, Tanja; Škoda, Jelena; Luić, Ljerka
Foreign Language Teaching During Covid-19 Pandemic in Croatia. // EDULEARN21 Proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.).
online: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2021. str. 8992-8999 doi:10.21125/edulearn.2021.1805 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)
4. Škoda, Jelena; Baksa, Tanja; Luić, Ljerka
Effective communication practices in digital curriculum. // INTED2021 Proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.).
online: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2021. str. 5995-6002 doi:10.21125/inted.2021.1198 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)
5. Brlek, Eva; Škoda, Jelena; Marković, Biljana; Čerepinko, Darijo
Understanding the Influence of Social Media on Individual's Quality of Life Perceptions. // European Journal of Behavioral Sciences, 2 (2019), 3; 1-9
doi:10.33422 (međunarodna recenzija, članak, znanstveni)
6. Brlek, Eva; Škoda, Jelena
COMMUNICATION COMPETENCE OF EDUCATORS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. // Zbornih radova međunarodnog znanstvenog skupa 18. dani Mate Demarina
Pula, Hrvatska: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2020. str. 287-301 (predavanje, međunarodna recenzija, sažetak, stručni)
7. Brlek, Eva; Milković, Marin; Škoda, Jelena
Utjecaj audiovizualnih medija na djecu s poremećajem iz autističnog spektra. // ICERI 2020
Mallorca, Španjolska: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2020. str. 3045-3050 doi:10.21125/edulearn.2020.0900 (predavanje, međunarodna recenzija, sažetak, znanstveni)
8. Škoda, Jelena; Luić, Ljerka; Brlek, Eva
Informational aspects of digital literacy. // EDULEARN20 Proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.).
online: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2020. str. 3910-3916 doi:10.21125/edulearn.2020.1064 (predavanje, međunarodna

recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)

9. Škoda, Jelena; Luić, Ljerka
Challenges of digital age curriculum convergence. // ICERI2020 Proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.).
online: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2020. str. 6448-6454 doi:10.21125/iceri.2020.1383 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)
10. Brlek, Eva; Luić, Ljerka; Škoda, Jelena
The Role of New Media in Building Social Skills of Students With and Without Disabilities. // INFUTURE2019: Knowledge in the Digital Age / Bago, Petra ; Hebrang Grgić, Ivana ; Ivanjko, Tomislav ; Juričić, Vedran ; Miklošević, Željka ; Stublić, Helena (ur.). Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences University of Zagreb, Department of Information and Communication Sciences, 2019. str. 198-212 doi:10.17234/INFUTURE.2019.24 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)
11. Škoda, Jelena; Luić, Ljerka
Creating transmedia narratives to enhance digital intelligence in high school students. // ICERI2019 Proceedings / Gómez-Chova, Luis ; López Martínez, Agustín ; Candel Torres, Ignacio (ur.).
Sevilla: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2019. str. 9864-9872 doi:10.21125/iceri.2019.2413 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)
12. Brlek, Eva; Škoda, Jelena; Marković, Biljana; Črepinko, Darijo
The influence of social networks on the quality of life of an individual. // Proceedings of International Conference on Multidisciplinary Innovation in Academic Research
Firenze : München: WA Explore, 2019. str. 56-56 (predavanje, međunarodna recenzija, sažetak, znanstveni)
13. Marković, Biljana; Brlek, Eva; Škoda, Jelena; Črepinko, Darijo
Understanding The Influence of Social Media on Individual's Quality of Life Perceptions. // Proceedings of The 2nd International Conference on Advanced Research in Social Sciences
Pariz: Diamond Scientific Publishing, 2019. str. 1-2 (predavanje, međunarodna recenzija, sažetak, znanstveni)
14. Škoda, Jelena
Epistemološke perspektive transmedijske pismenosti adolescenata // Zbornik radova s Međunarodne doktorske konferencije za doktorande poslijediplomskih sveučilišnih doktorskih studija u području Medija i komunikacije: Koprivnica, 2019. str. 194.-206.