

# Zajedničko čitanje u obitelji iz perspektive učenika razredne nastave: empirijsko istraživanje

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljen: 18. 3. 2026.

Prihvaćen: 23. 4. 2026.

UDK

159.922.7

028.5:159.942

028-053.5

<https://doi.org/10.59549/n.167.1-2.2>

**Neven Drozdek**

Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet

[drozdek.neven@gmail.com](mailto:drozdek.neven@gmail.com)

## Sažetak

Čitanje u obiteljskom okruženju ima važnu ulogu u razvoju čitateljske pismenosti i socioemocionalnog razvoja djece. Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati navike zajedničkog čitanja u obitelji iz perspektive učenika razredne nastave, njihove stavove prema čitanju, preferencije čitalačkih sadržaja te osjećaj emocionalne povezanosti s osobom koja im čita. Istraživanje je provedeno na uzorku od 175 učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj primjenom anketnog upitnika, uz dodatni kvalitativni uvid putem intervjua. Rezultati pokazuju da 69,14 % učenika iskazuje pozitivan stav prema čitanju, dok 57,14 % učenika sudjeluje u zajedničkom čitanju svakodneвно ili nekoliko puta tjedno. Većina učenika (64,57 %) navodi da ih zajedničko čitanje povezuje s osobom s kojom čitaju. Uočena je i blaga tendencija prema kraćem vremenu provedenom pred ekranima kod učenika koji češće sudjeluju u zajedničkom čitanju. Istraživanje pokazuje da zajedničko čitanje u obitelji pridonosi ne samo razvoju čitateljskih navika nego i jačanju emocionalne povezanosti te je povezano s trendom smanjenog vremena

provedenog pred ekranima. Dobiveni nalazi upućuju na važnost poticanja zajedničkog čitanja kao važnog dijela svakodnevnoga obiteljskog života.

**Ključne riječi:** čitanje u obitelji; čitateljska pismenost; emocionalna povezanost; učenici razredne nastave; vrijeme pred ekranima; zajedničko čitanje

## 1. UVOD

### 1.1. Čitanje kao jezična i kognitivna djelatnost

Čitanje predstavlja jednu od temeljnih jezičnih i kognitivnih djelatnosti koja ima ključnu ulogu u cjelokupnu razvoju djeteta. Ono ne služi samo za usvajanje znanja i informacija nego sudjeluje i u oblikovanju mišljenja, emocija, odnosa i identiteta djeteta. „Čitanje je sekundarna jezična djelatnost koja je temelj za usvajanje znanja, ne samo jezičnoga nego i znanja kojim se ovladava u svim ostalim predmetima“ (Aladrović Slovaček, 2019, str. 41). Čitanje kao misaona i komunikacijska aktivnost podrazumijeva interakciju između čitatelja i teksta, pri čemu se tekstem ne prenosi samo sadržaj nego i vrijednosti i značenja. Važnost čitanja s razumijevanjem ističe se kao temelj funkcionalne pismenosti koja se razvija kontinuiranim čitanjem i aktivnim uključivanjem čitatelja u proces interpretacije (Novoselić i sur., 2013, str. 400–401; Sabljak, 2022).

U kontekstu ovoga istraživanja poseban je naglasak na doživljaju čitanja kao interaktivnom procesu, osobito zajedničkom čitanju u obitelji iz perspektive učenika razredne nastave.

### 1.2. Obiteljsko okruženje i zajedničko čitanje

Istraživanja u području jezičnog i čitateljskog razvoja potvrđuju da se temelji čitateljske pismenosti postavljaju već u ranom djetinjstvu, a ključnu ulogu u tom procesu ima obiteljsko okruženje. Zajedničko čitanje prepoznaje se kao važan poticaj jezičnog i kognitivnog razvoja djece, osobito u području širenja rječnika i razvoja izvršnih funkcija (Aladrović Slovaček, 2023; Ruffini i sur., 2023).

Uz kognitivne i jezične učinke, zajedničko čitanje ima važnu socioemocionalnu dimenziju. Takav oblik čitanja ne djeluje samo na razvoj rječnika i razumijevanje teksta nego i na jačanje emocionalne veze, pozitivne emocionalne klime i osjećaja bliskosti između djeteta i odrasle osobe (Pergar i Habela, 2020; Ražman, 2023). Zajedničko čitanje u obiteljskom okruženju ima važnu ulogu u cjelovitom razvoju djeteta jer narativni sadržaji, osobito bajke i priče, osim pouke često sadrže i rješenje, ohrabrenje te smjernice za budućnost (Velički, 2013).

### 1.3. Digitalni kontekst i suvremeni izazovi

U suvremenom društvenom kontekstu, obilježenom snažnom prisutnošću digitalnih medija, čitanje u obitelji suočava se s brojnim izazovima. Djeca sve više vremena provode pred ekranima, što može utjecati na smanjenje kvalitete neposredne interakcije i emocionalnog povezivanja (Dissing Sandahl, 2019). Brojna istraživanja upozoravaju na to da pasivna digitalna stimulacija ne može zamijeniti vrijednost zajedničkih aktivnosti poput čitanja jer one omogućuju dijalog, emocionalni kontakt i zajedničko značenjsko iskustvo (Tamburlini, 2015). U tom smislu, prema vodiču talijanskog Centra za zdravlje djeteta (Centro per il libro e la lettura & Centro per la Salute del Bambino, 2017), zajedničko čitanje u obitelji nije samo obrazovna aktivnost već i ključna praksa za zdrav kognitivni razvoj, a koja izravno utječe na arhitekturu djetetova mozga. Stoga se ovim istraživanjem nastoje empirijski ispitati stvarne navike učenika razredne nastave u odnosu na zajedničko čitanje i korištenje digitalnih sadržaja.

### 1.4. Dijaloško čitanje

U suvremenim istraživanjima poseban je naglasak na dijaloškom i interaktivnom čitanju u kojem dijete ne ostaje pasivni slušatelj, nego postaje aktivni sudionik procesa čitanja. Postavljanjem pitanja, komentiranjem radnje i aktivnim uključivanjem djeteta u dijalog potiče se razvoj kritičkog mišljenja te širenje vokabulara, dok dijaloška struktura čitanja omogućuje aktivno sudjelovanje unutar zone proksimalnog razvoja (Ostrički, 2024; Panza, 2015). Takav pristup čitanju pokazao se osobito važnim u razdoblju osnovnoškolske dobi kada se čitateljske navike još uvijek oblikuju, a motivacija za čitanje može oslabjeti ako se čitanje svede isključivo na školsku obvezu (Pažur i Aladrović Slovaček, 2024; Peti-Stantić, 2022). U tom kontekstu Sannipoli (2017) dodatno naglašava da socijalna interakcija tijekom čitanja potiče razvoj metakognitivnih strategija i sposobnost kritičke interpretacije svijeta, čime se čitanje potvrđuje kao prostor kognitivnog i socijalnog učenja. Dijaloško i interaktivno čitanje može se promatrati i kao prostor zajedničke naracije u kojem se iskustva i sjećanja djeteta i roditelja uzajamno oblikuju i prenose, što odgovara shvaćanju pripovijedanja kao dinamičkog procesa zajedničkog konstruiranja značenja (Vignjević, 2013).

### 1.5. Dječja perspektiva

U dosadašnjim se istraživanjima u hrvatskom i međunarodnom kontekstu potvrđuje važnost zajedničkog čitanja za razvoj čitateljske pismenosti i emocionalne povezanosti, no relativno je manji broj radova kojima se sustavno ispituje dječja perspektiva o tom iskustvu, osobito u razdoblju nižih razreda osnovne škole. Ra-

zumijevanje dječjih doživljaja zajedničkog čitanja zahtijeva uvažavanje činjenice da je pripovijedanje za dijete kognitivno zahtjevan proces, često praćen zastojeima i samoispravljanjima, neovisno o kronološkoj dobi (Trtanj i Kuvač Kraljević, 2017). Upravo zato interakcija s odraslom osobom tijekom zajedničkih narativnih aktivnosti ima važnu poticajnu ulogu. Glas djece – njihovi osjećaji, doživljaji i stavovi o čitanju s roditeljima – često ostaje nedovoljno zastupljen u istraživanjima, unatoč njegovoj važnosti za razumijevanje motivacije i čitateljskih navika. Unatoč brojnim teorijskim i empirijskim spoznajama o važnosti zajedničkog čitanja ostaje otvoreno pitanje kako ga doživljavaju učenici razredne nastave, osobito u kontekstu sve veće prisutnosti digitalnih medija u svakodnevicu.

Polazeći od navedenih teorijskih spoznaja i istraživačkih uvida, cilj ovoga istraživanja jest ispitati navike i doživljaje zajedničkog čitanja u obitelji iz perspektive učenika razredne nastave, s posebnim naglaskom na osjećaj povezanosti s osobom s kojom čitaju, učestalost i oblike zajedničkog čitanja te dječje preferencije u izboru čitalačkog sadržaja. Kombiniranjem kvantitativnog pristupa putem ankete i kvalitativnog pristupa putem usmenih intervjua nastoji se dobiti cjelovitiji uvid u značenje koje zajedničko čitanje ima u svakodnevnom životu djece.

## 2. Metoda

### 2.1. Cilj istraživanja

Polazeći od navedenih teorijskih spoznaja i istraživačkih uvida, cilj ovoga istraživanja jest ispitati obilježja zajedničkog čitanja u obitelji iz perspektive učenika razredne nastave. Poseban naglasak stavlja se na učestalost čitanja, stavove prema čitanju, osjećaj emocionalne povezanosti s osobom koja učeniku čita te odnos između zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima.

### 2.2. Istraživačke hipoteze i istraživačko pitanje

U skladu s teorijskim okvirom u ovom su radu postavljene tri istraživačke hipoteze te jedno deskriptivno istraživačko pitanje:

H1: Postoji pozitivna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i pozitivnog stava prema čitanju.

H2: Postoji pozitivna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti.

H3: Postoji negativna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima.

IP: Koje čitalačke sadržaje učenici najčešće biraju u zajedničkom čitanju?

## 2.3. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 175 učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole iz nekoliko gradova Republike Hrvatske (Zagreb, Otočac, Kumrovec, Velika Gorica, Split i Varaždin). Uzorak je prigodan (neslučajni) jer su u istraživanju sudjelovali učenici čiji su učitelji pristali provesti anketu te se rezultati ne mogu generalizirati na cjelokupnu populaciju učenika razredne nastave u Republici Hrvatskoj.

Učenici su anketu ispunjavali tijekom nastave uz organizaciju učitelja razredne nastave. Sudjelovanje je bilo anonimno, a podatci su korišteni isključivo u svrhu istraživanja.

Anketni upitnik proveden je na dva načina. Dio učenika ispunio je tiskanu verziju upitnika u razredu nakon čega su odgovori digitalno obrađeni. Drugi dio učenika upitnik je ispunio izravno u informatičkoj učionici pod vodstvom učitelja. Zbog načina prikupljanja podataka nije bilo moguće precizno utvrditi raspodjelu sudionika po pojedinim školama, već su podatci analizirani na razini ukupnog uzorka.

Uz kvantitativni dio istraživanja provedeni su i usmeni intervjui s petero učenika (dvoje učenika prvog razreda, po jedan učenik drugog, trećeg i četvrtog razreda), koji su se odvijali u knjižnici Osnovne škole „Dominik Savio“ u Zagrebu.

**Tablica 1.**

Struktura uzorka prema razredu (N = 175)

Razred	f	%
PRVI	42	24
DRUGI	40	23
TREĆI	61	35
ČETVRTI	32	18

**Tablica 2.**

Struktura uzorka prema spolu (N = 175)

Spol	f	%
DJEVOJČICE	92	53
DJEČACI	83	47

## 2.4. Instrument

Za potrebe istraživanja izrađen je anketni upitnik namijenjen učenicima razredne nastave. Upitnik se sastojao od 15 pitanja uglavnom zatvorenog tipa, pri čemu su neka pitanja bila jednostrukog izbora, a neka višestrukog izbora mogućih odgovora.

Prvi dio upitnika odnosio se na demografske podatke (razred i spol). Drugi dio obuhvaćao je pitanja o stavovima prema čitanju, učestalosti zajedničkog čitanja u obitelji, osobi koja najčešće čita s učenicom, trajanju čitanja i preferencijama čitalačkih sadržaja. Također su ispitani doživljaj zajedničkog čitanja (emocije i osjećaj povezanosti), vrijeme provedeno pred ekranima i percepcija važnosti čitanja.

Upitnik je izrađen za potrebe ovoga istraživanja i nije standardiziran, a proveden je u tiskanom i digitalnom obliku.

Upitnik je oblikovan u skladu s teorijskim spoznajama o zajedničkom i dijaloškom čitanju navedenima u relevantnoj literaturi, pri čemu su konstrukti definirani u skladu s ciljem istraživanja. Pitanja su formulirana jednostavnim i razvojno primjerenim jezikom da bi bila razumljiva učenicima razredne nastave. Budući da instrument nije prethodno validiran na reprezentativnom uzorku, dobivene rezultate valja tumačiti u okviru istraživačkog konteksta. U odnosu na dob sudionika pitanja su oblikovana tako da izbjegavaju složene Likertove skale te se oslanjaju na jednostavne kategorije odgovora.

Uz anketni upitnik u kvalitativnom dijelu istraživanja korišten je i polustrukturirani intervju. Intervju je sadržavao unaprijed pripremljena pitanja otvorenog tipa usmjerena na dublje razumijevanje dječjih doživljaja zajedničkog čitanja, emocionalnih reakcija i osobnih preferencija. Pitanja su bila polustrukturirana, što je omogućilo postavljanje dodatnih potpitanja u skladu s odgovorima učenika. Intervju je proveden individualno u prostoru školske knjižnice uz prisutnost školske knjižničarke.

U odnosu na mali broj sudionika (N = 5) kvalitativni nalazi imaju karakter pilotnog uvida u dječje doživljaje zajedničkog čitanja te ih valja interpretirati oprezno.

## 2.5. Postupak

Istraživanje je provedeno u prosincu 2025. u nekoliko osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Anketni upitnik distribuiran je učiteljima razredne nastave koji su istraživanje proveli s učenicima tijekom nastave. Dio učenika upitnik je ispunio u tiskanom obliku, nakon čega su odgovori uneseni u digitalni sustav, dok su ostali učenici upitnik ispunili *online* u informatičkoj učionici.

Prikupljeni podatci obrađeni su deskriptivnom statistikom (frekvencije i postotci) te su prikazani tablično. Kvalitativni podatci dobiveni intervjuima analizirani su sadržajnom analizom odgovora.

Uz deskriptivnu statistiku za ispitivanje povezanosti između varijabli korišten je hi-kvadrat ( $\chi^2$ ) test neovisnosti. Statistička značajnost određena je na razini  $p < 0,05$ . Analiza je provedena u programu Microsoft Excel.

Budući da je dio upitnika proveden u tiskanom, a dio u digitalnom obliku, moguće su određene razlike u načinu odgovaranja učenika, što predstavlja dodatno metodološko ograničenje koje je potrebno uzeti u obzir pri interpretaciji rezultata.

## 2.6. Etički aspekti istraživanja

Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim načelima istraživanja koja se provode s učenicima. Sudjelovanje učenika bilo je anonimno, a pristanak za sudjelovanje osigurali su roditelji i učitelji. Prikupljeni podatci korišteni su isključivo u istraživačke svrhe te su obrađeni na način kojim se osigurava zaštita identiteta sudionika.

## 3. Rezultati

### 3.1. Rezultati kvantitativnog istraživanja

U ovom poglavlju prikazani su rezultati dobiveni analizom anketnih podataka. Najprije se iznose deskriptivni statistički pokazatelji pojedinih varijabli, a zatim rezultati analize postavljenih istraživačkih hipoteza.

**Tablica 3.** Stav učenika prema čitanju

Odgovor	f	%
Jako volim	57	32,57
Volim	64	36,57
Nekad volim, nekad ne volim	31	17,71
Uglavnom ne volim	6	3,43
Uopće ne volim	17	9,71

Većina učenika (69,14 %) navodi da voli ili jako voli čitati. Negativan stav prema čitanju iskazuje 13,14 % učenika, dok 17,71 % učenika navodi ambivalentan odnos prema čitanju.

**Tablica 4.** Učestalost zajedničkog čitanja

Odgovor	f	%
Svaki dan	50	28,57
Nekoliko puta tjedno	50	28,57
Rijetko	52	29,71
Nikad	23	13,14

Zajedničko čitanje svakodnevno ili nekoliko puta tjedno provodi 57,14 % učenika, dok 42,86 % učenika navodi da se ono odvija rijetko ili nikada.

**Tablica 5.** Osjećaj povezanosti pri zajedničkom čitanju

Odgovor	f	%
Da	113	64,57
Malo	43	24,57
Ne	19	10,86

Većina učenika (64,57 %) navodi da ih zajedničko čitanje povezuje s osobom s kojom čitaju, dok 24,57 % učenika navodi da ih povezuje djelomično.

**Tablica 6.** Vrijeme provedeno pred ekranima (dnevno)

Odgovor	f	%
Manje od 1 sata	83	47,43
1 do 2 sata	62	35,43
Više od 2 sata	30	17,14

Najveći broj učenika (47,43 %) navodi da pred ekranima dnevno provodi manje od jednog sata. Između jednog i dva sata dnevno pred ekranima provodi 35,43 % učenika, dok 17,14 % učenika navodi da provodi više od dva sata dnevno. Nalazi sugeriraju da većina učenika u uzorku provodi relativno ograničeno vrijeme uz digitalne sadržaje, iako je kod dijela učenika prisutno dulje svakodnevno izlaganje ekranima.

U nastavku se u Tablici 7 prikazuje odgovor na istraživačko pitanje o čitalačkim sadržajima koje učenici najčešće biraju u zajedničkom čitanju.

**Tablica 7.** Čitalački sadržaji koje učenici najčešće biraju u zajedničkom čitanju<sup>1</sup>

Odgovor	f	%
Slikovnice	56	32,00
Stripove	53	30,29
Bajke	49	28,00
Nešto drugo	45	25,71
Vjerske priče / priče iz <i>Biblije</i>	32	18,29
Romane	22	12,57

Najčešći čitalački sadržaji u zajedničkom čitanju jesu slikovnice (32 %) i stripovi (30,29 %), dok bajke navodi 28 % učenika. Vjerske priče ili priče iz *Biblije* čita 18,29 % učenika, a romane 12,57 %. Rezultati ukazuju na dominaciju kraćih i vizualno bogatijih sadržaja u zajedničkom čitanju.

### 3.2. Kvalitativni uvidi iz usmenih intervjuja

Kvalitativna analiza odgovora dobivenih polustrukturiranim intervjuima omogućila je dublje razumijevanje učeničkih doživljaja zajedničkog čitanja. Sadržajnom analizom izdvojeno je nekoliko tematskih cjelina: emocionalna dimenzija čitanja, narativna uključenost, važnost zajedničkog vremena te interaktivnost čitanja.

#### Emocionalna dimenzija čitanja

Učenici su zajedničko čitanje najčešće opisivali pozitivnim emocionalnim izrazima poput „mirno“, „sretno“, „veselo“ i „zanimljivo“. Više učenika naglasilo je da su tijekom čitanja željeli nastaviti s aktivnosti („htio sam još čitati“), što upućuje na visoku razinu uključenosti i motivacije. Čitanje je u pojedinim situacijama percipirano i kao sredstvo emocionalne regulacije, osobito u kontekstu straha („kod straha pomaže“).

---

<sup>1</sup> Napomena: Ispitanici su mogli označiti više odgovora, stoga zbroj postotaka prelazi 100 %.

## Narativna uključenost i tematske preferencije

Učenici su isticali napetu radnju, sukob dobra i zla te zanimljive i različite likove kao elemente koji im se najviše sviđaju. Pojedini odgovori („kad uronim u priču“, „kad se bori dobro protiv zla“) upućuju na snažno iskustvo uranjanja u svijet naracije. Istodobno su neki učenici navodili da ih mogu uznemiriti tužni dijelovi, strašni likovi ili „teške riječi“, što upućuje na osjetljivost na emocionalni i jezični sloj teksta.

## Zajedničko vrijeme i relacijska dimenzija

Većina učenika, kako u upitniku tako i u intervjuu, navodi majku kao osobu koja najčešće čita s njima, a čitanje se najčešće odvija prije spavanja ili nakon škole. U završnim odgovorima učenici su zajedničko čitanje opisivali kao „lijepo“, „odlično“, „zabavno“ i kao kvalitetno provođenje vremena. Takvi odgovori dodatno potvrđuju kvantitativne nalaze o povezanosti učestalosti čitanja i osjećaja emocionalne bliskosti.

## Interaktivnost čitanja

Učenici su istaknuli da im je čitanje zanimljivije kada odrasla osoba oponaša glasove, izmišlja smiješne riječi ili im dopusti izbor knjige. Ovi odgovori upućuju na važnost dijaloškog i interaktivnog pristupa čitanju u kojem dijete ne ostaje pasivni slušatelj, već preuzima ulogu aktivnog sudionika procesa.

Kvalitativni nalazi tako nadopunjuju kvantitativne rezultate istraživanja, potvrđujući emocionalnu i relacijsku dimenziju zajedničkog čitanja te naglašavajući važnost narativne napetosti i interaktivnosti u dječjem doživljaju čitateljskog iskustva.

## 3.2. Testiranje hipoteza

Nakon prikaza osnovnih deskriptivnih pokazatelja u nastavku se analiziraju odnosi između pojedinih varijabli u skladu s postavljenim istraživačkim hipotezama.

*Istraživačka hipoteza H1: postoji pozitivna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i pozitivnog stava prema čitanju.*

Za provjeru hipoteze izrađena je križna tablica između učestalosti zajedničkog čitanja i stava učenika prema čitanju.

**Tablica 8.** Učestalost zajedničkog čitanja  
i stav učenika prema čitanju

Učestalost čitanja	Jako volim	Volim	Nekad volim	Uglavnom ne volim	Uopće ne volim
Svaki dan	26	14	5	1	4
Nekoliko puta tjedno	14	25	7	1	3
Rijetko	8	20	16	3	5
Nikad	9	5	3	1	5

Rezultati prikazani u Tablici 8 pokazuju da:

- u skupini učenika koji čitaju svaki dan najveći broj učenika jako voli čitati (26)
- u skupini učenika koji čitaju nekoliko puta tjedno dominira odgovor „volim” (25)
- kod učenika koji rijetko čitaju s roditeljima češće se pojavljuju ambivalentni odgovori (16)
- u skupini učenika koji nikada ne čitaju s roditeljima uočava se veći udio negativnih stavova u odnosu na druge skupine.

Iz prikazanih podataka može se zaključiti da učenici koji češće sudjeluju u zajedničkom čitanju u većem udjelu iskazuju pozitivan stav prema čitanju. Dobiveni rezultati upućuju na potvrdu hipoteze H1 na deskriptivnoj razini.

Uz deskriptivnu analizu provedena je i inferencijalna analiza hi-kvadrat ( $\chi^2$ ) testom neovisnosti. Rezultati pokazuju statistički značajnu povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i stava prema čitanju ( $\chi^2 = 29,16$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,004$ ), čime se hipoteza H1 potvrđuje.

*Istraživačka hipoteza H2: postoji pozitivna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti.*

Za provjeru hipoteze izrađena je križna tablica između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti.

**Tablica 9.** Učestalost zajedničkog čitanja i osjećaj emocionalne povezanosti

Učestalost	Da	Malo	Ne
Svaki dan	41	9	0
Nekoliko puta tjedno	34	13	3
Rijetko	24	18	10
Nikad	14	3	6

Iz prikazanih podataka u Tablici 9 može se zaključiti da učenici koji svakodnevno sudjeluju u zajedničkom čitanju u najvećem udjelu iskazuju osjećaj povezanosti (41), dok nitko od njih ne navodi da ne osjeća povezanost s osobom s kojom čita. S porastom učestalosti zajedničkog čitanja povećava se i udio pozitivnih odgovora („da”), dok se u skupinama učenika koji rjeđe ili nikada ne čitaju češće pojavljuju odgovori „malo” i „ne”.

Kod učenika koji čitaju nekoliko puta tjedno također prevladava odgovor „da” (34 učenika). U skupini učenika koji rijetko čitaju s roditeljima uočava se veći broj odgovora „malo” (18) i „ne” (10). Kod učenika koji nikada ne sudjeluju u zajedničkom čitanju povećava se udio odgovora „ne” u odnosu na skupine s češćim čitanjem.

Dobiveni rezultati pokazuju statistički značajnu povezanost između veće učestalosti zajedničkog čitanja i izraženijeg osjećaja emocionalne povezanosti, a taj je odnos potvrđen i inferencijalnom analizom.

Rezultati hi-kvadrat testa upućuju na statistički značajnu povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti ( $\chi^2 = 24,31$ ;  $df = 6$ ;  $p < 0,001$ ), čime se hipoteza H2 potvrđuje.

*Istraživačka hipoteza H3: postoji negativna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima.*

Za provjeru hipoteze izrađena je križna tablica između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima.

**Tablica 10.** Učestalost zajedničkog čitanja i vrijeme provedeno pred ekranima (dnevno)

Učestalost	Manje od 1 sata	1 Do 2 sata	Više od 2 sata
Svaki dan	27	12	11
Nekoliko puta tjedno	22	25	3
Rijetko	23	17	12
Nikad	11	8	4

U skupini učenika koji svakodnevno sudjeluju u zajedničkom čitanju najveći broj učenika provodi manje od jednog sata dnevno pred ekranima (27). Kod učenika koji čitaju nekoliko puta tjedno najčešće je vrijeme provedeno pred ekranima između jednog i dva sata dnevno (25). U skupini učenika koji rijetko sudjeluju u zajedničkom čitanju najveći broj učenika također provodi manje od jednog sata dnevno pred ekranima (23), no prisutan je i veći udio onih koji provode više od dva sata dnevno (12).

Razlike među skupinama nisu izrazito naglašene, no uočava se blagi trend prema kraćem vremenu provedenom pred ekranima kod učenika koji češće sudjeluju u zajedničkom čitanju.

Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju da povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima nije statistički značajna ( $\chi^2 = 11,02$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,088$ ), iako je na deskriptivnoj razini uočen određeni trend.

Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju statistički značajnu pozitivnu povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i pozitivnog stava prema čitanju (H1) te između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti (H2). Povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima (H3) nije se pokazala statistički značajnom. Time se hipoteze H1 i H2 potvrđuju, dok se hipoteza H3 odbacuje.

## 4. Rasprava

U ovom poglavlju rezultati istraživanja interpretiraju se u kontekstu dosadašnjih teorijskih i empirijskih spoznaja o zajedničkom čitanju u obitelji. Poseban naglasak stavlja se na odnos između učestalosti zajedničkog čitanja, učeničkih stavova prema čitanju, osjećaja emocionalne povezanosti te vremena provedenog pred ekranima.

Istraživačka hipoteza H1: postoji pozitivna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i pozitivnog stava prema čitanju.

Takav nalaz u skladu je s istraživanjima koja ističu važnost obiteljskog čitateljskog okruženja u oblikovanju pozitivnog odnosa prema čitanju i razvoju čitateljske

motivacije (Peti-Stantić, 2022; Ruffini i sur., 2023). Čitanje povezano sa zajednički provedenim vremenom s bliskom osobom i koje uključuje pozitivno emocionalno iskustvo prestaje biti isključivo školska obveza te postaje dio obiteljske prakse.

Dobiveni rezultati upućuju na to da redovitost zajedničkog čitanja doprinosi stvaranju pozitivnih asocijacija prema knjizi i oblikovanju dugoročnijeg interesa za čitanje. U tom smislu uočeni obrazac dodatno podupire tezu o važnoj ulozi obiteljskog konteksta u razvoju čitateljskog identiteta djeteta.

Rezultati pokazuju statistički značajnu povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i stava prema čitanju (H1:  $\chi_c = 29,16$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,004$ ), čime se hipoteza H1 potvrđuje.

Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Delač Horvatinčić (2010) u kojem se ističe povezanost između razvijenih čitateljskih navika i pozitivnog stava prema čitanju. Učenici koji češće sudjeluju u čitateljskim aktivnostima pokazuju višu razinu interesa i motivacije za čitanje, što potvrđuju i rezultati ovoga istraživanja.

*Istraživačka hipoteza H2: postoji pozitivna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti.*

Dobiveni rezultati pokazuju jasnu povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti učenika s osobom koja mu čita. Učenici koji svakodnevno sudjeluju u zajedničkom čitanju u najvećem udjelu navode da ih ta aktivnost povezuje s roditeljem ili drugim članom obitelji s kojim čita. Kod učenika koji rijetko ili nikada ne sudjeluju u zajedničkom čitanju češće se pojavljuju odgovori koji upućuju na slabiji osjećaj povezanosti.

Ovakav nalaz moguće je interpretirati u svjetlu Vygotskijeve teorije zone proksimalnog razvoja (Vygotsky, 1978), a prema kojoj se kognitivni i socioemocionalni razvoj djeteta odvija putem interakcije s kompetentnijom osobom. Zajedničko čitanje predstavlja situaciju u kojoj odrasla osoba pruža podršku (engl. scaffolding), omogućujući djetetu razumijevanje teksta, proširenje rječnika i aktivno sudjelovanje u značenjskom procesu.

U kontekstu dijaloškog čitanja, kako ističu Brannon i Dauksas (2014) te Aladrović Slovaček (2023), strategije poput CAR modela (komentiraj – pitaj – odgovori) omogućuju da dijete ne ostaje pasivni slušatelj, nego postane aktivni sugovornik. Takva interakcija ne potiče samo jezični razvoj nego i osjećaj uvažavanja, pažnje i zajedništva. Upravo ta dimenzija može doprinijeti razumijevanju uočene povezanosti između redovitog zajedničkog čitanja i osjećaja bliskosti koju su učenici istaknuli.

Uočeno je da manji broj učenika navodi da ne osjeća povezanost s osobom s kojom čita, nego što ih navodi da nikada ne sudjeluju u zajedničkom čitanju. Takav

nalaz može upućivati na to da emocionalna dimenzija zajedničkog čitanja ne ovisi isključivo o njegovoj učestalosti. Čak i povremena ili ranija iskustva zajedničkog čitanja mogu ostaviti pozitivan emocionalan trag u odnosu između djeteta i odrasle osobe.

Dobiveni rezultati potvrđuju da zajedničko čitanje nije samo obrazovna aktivnost nego i relacijski prostor u kojem se razvijaju i produbljuju emocionalne veze između djeteta i odrasle osobe.

Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju statistički značajnu povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i osjećaja emocionalne povezanosti (H2:  $\chi^2 = 24,31$ ;  $df = 6$ ;  $p < 0,001$ ), čime se hipoteza H2 potvrđuje.

Dobiveni rezultati mogu se dodatno interpretirati u svjetlu rada *Uloga pripovijedanja kao oblika potpore* (Brebrić, 2022) u kojem se ističe da pripovijedanje i zajedničko čitanje potiču emocionalni angažman učenika, identifikaciju s likovima i dublje razumijevanje sadržaja. Takve aktivnosti stvaraju prostor za razvoj odnosa i osjećaja povezanosti, što je u skladu s nalazima ovoga istraživanja prema kojima učestalije zajedničko čitanje doprinosi jačem osjećaju emocionalne bliskosti.

Iako kvalitativni nalazi pružaju vrijedan uvid u dječje doživljaje zajedničkog čitanja, valja imati na umu da su utemeljeni na malom broju sudionika te nemaju obilježja reprezentativnosti, pa ih je potrebno interpretirati oprezno.

*Istraživačka hipoteza H3: postoji negativna povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima.*

Dobiveni rezultati ukazuju na blagu tendenciju prema kraćem vremenu provedenom pred ekranima kod učenika koji češće sudjeluju u zajedničkom čitanju. U skupinama s redovitijim čitanjem uočava se veći udio učenika koji dnevno provode manje od jednog sata pred ekranima. Nasuprot tomu, u skupinama s rjeđim zajedničkim čitanjem češće se pojavljuje veći broj učenika koji provode više od dva sata dnevno uz digitalne sadržaje.

Iako razlike među skupinama nisu izrazito naglašene, uočeni obrazac sugerira mogućnost da zajedničko čitanje predstavlja alternativu dijelu vremena koje bi inače bilo provedeno pred ekranima. Takav nalaz može se interpretirati u kontekstu istraživanja koja ističu važnost ravnoteže između digitalnih medija i neposrednih obiteljskih aktivnosti (Dissing Sandahl, 2019; Tamburlini, 2015).

Uočeno je da najmanji udio učenika koji provode više od dva sata dnevno pred ekranima pripada skupini učenika koji čitaju nekoliko puta tjedno. Takav nalaz može upućivati na to da redovite, ali ne nužno svakodnevne obiteljske čitalačke aktivnosti doprinose uravnoteženijem odnosu između čitanja i digitalnih sadržaja.

Ipak, s obzirom na to da je riječ o deskriptivnoj analizi, dobivene odnose potrebno je tumačiti oprezno. Vrijeme provedeno pred ekranima može ovisiti o nizu dodatnih čimbenika, poput roditeljskog nadzora, dobi djeteta, dostupnosti digitalnih uređaja ili obiteljskih navika koje nisu bile obuhvaćene ovim istraživanjem. Rezultati stoga upućuju na potencijalnu povezanost, ali ne omogućuju zaključivanje o uzročno-posljedičnom odnosu između zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima.

Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju da povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i vremena provedenog pred ekranima nije statistički značajna ( $H_3$ :  $\chi_c = 11,02$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,088$ ), iako je na deskriptivnoj razini uočen određen trend. Time se hipoteza  $H_3$  ne odbija.

*Istraživačko pitanje (IP): Koje čitalačke sadržaje učenici najčešće biraju u zajedničkom čitanju?*

Odgovor na istraživačko pitanje pokazuje da u zajedničkom čitanju prevladavaju kraći i vizualno bogatiji sadržaji, poput slikovnica i stripova, dok su romani rjeđe zastupljeni. Ovakav nalaz moguće je tumačiti razvojnim obilježjima učenika razredne nastave, ali i činjenicom da su interaktivnost i vizualni elementi važni za održavanje pažnje i motivacije. Dodatno se može pretpostaviti da trajanje zajedničkog čitanja pogoduje kraćim književnim formama koje se lakše uklapaju u svakodnevni obiteljski raspored.

Sagledani zajedno, rezultati potvrđuju povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja i pozitivnog stava prema čitanju te osjećaja emocionalne povezanosti, dok povezanost s vremenom provedenim pred ekranima nije statistički potvrđena, iako je uočen određen trend.

#### 4.1. Ograničenja provedenog istraživanja

Istraživanje ima nekoliko ograničenja koja je potrebno uzeti u obzir pri interpretaciji i primjeni rezultata. Prije svega je riječ o prigodnom (neslučajnom) uzorku jer su u istraživanju sudjelovali učenici čiji su učitelji pristali provesti anketu. Stoga se rezultati ne mogu generalizirati na cjelokupnu populaciju učenika razredne nastave u Republici Hrvatskoj; za takvu bi generalizaciju bio potreban veći i reprezentativan uzorak.

Nadalje, podaci su prikupljeni metodom samoprocjene učenika, što može uključivati subjektivna tumačenja i socijalno poželjne odgovore. To je osobito izraženo kod pitanja o vremenu provedenom pred ekranima i učestalosti zajedničkog čitanja.

Budući da je riječ o prigodnom uzorku i nestandardiziranom instrumentu, rezultate inferencijalne analize potrebno je tumačiti oprezno. Iako hi-kvadrat test omo-

gućuje uvid u statističku značajnost povezanosti među varijablama, dobiveni nalazi odnose se isključivo na promatrani uzorak.

Dodatno ograničenje odnosi se na korištenje nestandardiziranog instrumenta konstruiranog za potrebe ovoga istraživanja. Iako je upitnik oblikovan u skladu s teorijskim polazištima i ciljem istraživanja, nisu provedene psihometrijske provjere pouzdanosti i valjanosti instrumenta, što može utjecati na preciznost mjerenja pojedinih konstrukata.

Također, istraživanje nije obuhvatilo širi kontekst obiteljskih navika, socioekonomskog statusa i obrazovne razine roditelja koji mogu utjecati na učestalost zajedničkog čitanja i vrijeme provedeno pred ekranima.

## 4.2. Pedagoške implikacije

Nalazi istraživanja upućuju na važnost sustavnog poticanja zajedničkog čitanja u obiteljskom okruženju kao dijela šireg odgojno-obrazovnog djelovanja. Budući da je učestalost zajedničkog čitanja povezana s pozitivnijim stavom prema čitanju i izraženijim osjećajem emocionalne povezanosti, učitelji razredne nastave mogu imati važnu ulogu u osvješćivanju roditelja o važnosti takvih aktivnosti.

U praksi to može uključivati poticanje roditelja na redovito čitanje s djecom, organiziranje roditeljskih radionica o dijaloškom čitanju te pružanje konkretnih smjernica o načinima uključivanja djeteta u razgovor o tekstu. Posebno se važnim pokazuje interaktivni pristup čitanju u kojem dijete aktivno sudjeluje putem komentiranja, postavljanja pitanja i povezivanja sadržaja s vlastitim iskustvom.

Nalazi također sugeriraju da zajedničko čitanje može predstavljati kvalitetnu alternativu dijelu vremena provedenog pred ekranima. U tom smislu odgojno-obrazovne ustanove mogu pridonijeti promicanju uravnotežena odnosa između digitalnih sadržaja i aktivnosti koje potiču neposrednu komunikaciju i emocionalnu bliskost.

Iako škola ne može preuzeti primarnu ulogu obitelji u oblikovanju čitateljskih navika, može djelovati kao poticajno okruženje koje osnažuje roditelje i djecu u razvijanju kulture čitanja.

Nalazi potvrđuju važnost zajedničkog čitanja ne samo kao aktivnosti usmjerene na razvoj čitalačkih kompetencija nego i kao konteksta u kojem se razvijaju motivacija za čitanje i emocionalna povezanost. Stoga se nalazi ovog istraživanja uklapaju u suvremene pedagoške pristupe kojima se naglašava integracija kognitivnih i socio-emocionalnih aspekata učenja.

## 5. Zaključak

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati navike zajedničkog čitanja u obitelji iz perspektive učenika razredne nastave te utvrditi povezanost između učestalosti zajedničkog čitanja, stava prema čitanju, osjećaja emocionalne povezanosti i vremena provedenog pred ekranima.

Nalazi istraživanja upućuju na to da učenici koji češće sudjeluju u zajedničkom čitanju iskazuju pozitivniji stav prema čitanju. Ujedno je učestalije zajedničko čitanje povezano s izraženijim osjećajem emocionalne povezanosti s osobom koja djetetu čita.

Rezultati potvrđuju da učenici u zajedničkom čitanju najčešće biraju kraće i vizualno bogatije sadržaje, poput slikovnica i stripova. Uočen je i trend kraćeg vremena provedenog pred ekranima kod učenika koji redovitije sudjeluju u zajedničkom čitanju, iako ta povezanost nije statistički značajna.

Dobivene nalaze potrebno je tumačiti oprezno jer su utemeljeni na prigodnom uzorku i subjektivnim procjenama učenika.

Zajedničko čitanje potvrđuje se kao važna aktivnost kojom se istodobno potiče razvoj čitateljskih navika i jačaju emocionalne veze unutar obitelji. Stoga se zajedničko čitanje može promatrati ne samo kao obrazovna aktivnost nego i kao važan oblik svakodnevnih obiteljskih interakcija kojim se pridonosi cjelovitu razvoju djeteta.

## Literatura

- Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskog jezika*. Alfa.
- Aladrović Slovaček, K. (2023). Dijaloško čitanje kao poticaj razvoja leksičke kompetencije u djece predškolske dobi. U M. Togonal i J. Čurković Nimac (Ur.), *Čitatelj i čitanje u digitalno doba* (str. 11–21). Hrvatsko katoličko sveučilište.
- Brannon, D. i Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1–10.
- Brebrić, Z. (2022). Uloga pripovijedanja kao oblika potpore u provedbu međupredmetnih tema u osnovnoj i srednjoj školi. *Napredak*, 163(3–4), 253–269.
- Centro per il libro e la lettura i Centro per la Salute del Bambino. (2017). *La lettura in famiglia: Guida alla diffusione di buone pratiche dai 0 ai 6 anni*. Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo.
- Delač Horvatinčić, I. i Kozarić Ciković, M. (2010). Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. *Napredak*, 151(3–4) 445–465.
- Dissing Sandahl, I. (2019). *Igra na danski način*. Puls.
- Novoselić, D., Domišljanović, D. i Bogut, I. (2013). Čitanje naglas učenika s roditeljima volunteerima u osnovnoj školi „Castelli International School“, Grottaferrata, Rim (Italija). *Život i škola*, 59(1), 397–404.

- Ostrički, I. (2024). Dijaloško i interaktivno čitanje kao metode poticajnog zajedničkog čitanja. *Varaždinski učitelj*, 7(14), 1–4.
- Panza, C. (2015). Nati per leggere e lettura dialogica: A chi e come. *Quaderni ACP*, 22(2), 95–97.
- Pažur, M. i Aladrović Slovaček, K. (2024). Percepcija učitelja o strukturiranom provođenju slobodnoga vremena djece osnovnoškolske dobi i ulogama koje oni i roditelji preuzimaju u odgoju i obrazovanju djece. *Život i škola*, 70(2), 25–40. <https://doi.org/10.32903/zs.70.2.2>
- Pergar, M. i Hadela, J. (2020). Raising awareness of the importance of reading to early childhood and preschool age children through lifelong education of parents. *Croatian Journal of Education*, 22(Posebno izd. 3), 101–113. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3912>
- Peti-Stantić, A. (2022). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Ljevak.
- Ražman, L. (2023). Razvoj čitateljske pismenosti, motivacije i tečnosti čitanja kod djece. *Varaždinski učitelj*, 6(11), 1–6.
- Ruffini, C., Gentili, S., Drovandi, S., Nicolai, S., Demetri, G., Nepi, L. D., Facondini, R. i Pecini, C. (2023). Shared reading for the improvement of cognitive processes in preschool age. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 23–31. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-02>
- Sabljak, Lj. (2022). *Knjiga i kako je čitati*. Medicinska naklada.
- Sannipoli, M. (2017). Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re – Open Journal Per La Formazione In Rete*, 17(2), 52–62. <https://doi.org/10.13128/formare-20539>
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 34(6), 365–371.
- Trtanj, I. i Kuvač Kraljević, J. (2017). Jezična i govorna obilježja dječjega pripovjednog diskursa: analiza na mikrostrukturnoj razini. *Govor*, 34(1), 53–69. <https://doi.org/10.22210/govor.2017.34.03>
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča*. Alfa.
- Vignjević, J. (2013). Svakodnevne priče o djetinjstvu [Prikaz knjige *Pričanja o djetinjstvu: život priča u svakodnevnoj komunikaciji*, autorice J. Marković]. *Libri & Liberi*, 2(1), 144–147.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/ch06.htm>

## Shared Reading in the Family from the Perspective of Primary School Students: Empirical Study

### Abstract

Reading in the family environment plays an important role in the development of children's reading literacy and socioemotional development.

The aim of this study was to examine the habits of shared reading in the family from the perspective of primary school students, including their attitudes towards reading, preferences for reading content, and perceived emotional connectedness with the reading partner. The study was conducted on a sample of 175 primary school students from the first to fourth grades of primary school in the Republic of Croatia using a questionnaire, complemented by qualitative data obtained through interviews.

The results show that 69.14% of students express a positive attitude towards reading, while 57.14% of students participate in shared reading daily or several times a week. The majority of students (64.57%) state that shared reading connects them with the person they read with. Students who engage in shared reading more frequently also show a slight tendency to spend less time in front of screens. The study confirms that shared reading in a family not only contributes to the development of reading habits but also strengthens emotional bonds and is associated with a trend of reduced screen time. The findings indicate the significance of encouraging reading together as an important part of everyday family life.

**Keywords:** emotional connectedness; family reading; primary school students; reading literacy; screen time; shared reading