

BRALNI VZORI 2



uredila
Dragica Haramija



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Bralni vzori 2

Urednica

Dragica Haramija

Avgust 2025

Naslov <i>Title</i>	Bralni vzori 2 <i>Reading Role Models 2</i>
Urednica <i>Editor</i>	Dragica Haramija (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Janez Vogrinc (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta) Mira Krajnc Ivič (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
Jezikovni pregled <i>Language editing</i>	Polonca Šek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Tehnična urednika <i>Technical editor</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba) Marina Bajić (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafika na ovitku <i>Cover graphic</i>	»Felt-Tip Pen Drawing«, avtorica: SvetlanaKv iz pixabay.com, 2015
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Avtorji prispevkov in Haramija (urednica), 2025

Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si
Izdajatelj <i>Issued by</i>	Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://pef.um.si/ , dekanat.pef@um.si
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacije <i>Publication type</i>	E-knjiga
Dostopno na <i>Available at</i>	http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1038
Izdano <i>Published at</i>	Maribor, Slovenija, avgust 2025

Ime projekta <i>Project name</i>	Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah
Številka projekta <i>Project number</i>	V5-2361 (B)
Financer projekta <i>Project financier</i>	Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije in Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO



© **Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba**
/ *University of Maribor, University Press*

Besedilo / *Text* © Haramija (ur.) in avtorji, 2025

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercialNoDerivs 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno reproduciranje brez predelave avtorskega dela, distribuiranje, dajanje v najem in priobčitev javnosti samega izvirnega avtorskega dela, in sicer pod pogojem, da navedejo avtorja in da ne gre za komercialno uporabo.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

028:061.2(0.034.2)

BRALNI vzori 2 [Elektronski vir] / urednica Dragica Haramija. - 1. izd. - E-knjiga.
- Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2025

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1038>

ISBN 978-961-299-025-1 (PDF)

doi: 10.18690/um.pef.8.2025

COBISS.SI-ID 244232451

ISBN 978-961-299-025-1 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025>

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika Prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Haramija, D. (ur.), (2025). *Bralni vzori 2*.: Univerza v Mariboru,
Attribution Univerzitetna založba.doi: 10.18690/um.pef.8.2025

Kazalo

	Uvod <i>Introduction</i> Dragica Haramija	1
	BRALNE NAVADE, KAKOVOST BRALNIH GRADIV, BRALNA KULTURA	3
1	Nekateri napovedniki bralnih navad vzgojiteljev, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev <i>Some predictors of reading habits of preschool educators, primary and secondary school teachers</i> Sonja Pečjak	5
2	Osnovnošolski in srednješolski učitelji kot bralni zgled: analiza bralnih navad <i>Primary and Secondary School Teachers as Reading Role Models: an Analysis of Reading Habits</i> Sabina Ograjšek, Dragica Haramija	23
3	Branje odraslih: prestiž ali vrednota <i>Adult Reading: Prestige or Value</i> Petra Javrh	45
4	Bralna kultura strokovnih in vodstvenih delavcev slovenskih knjižnic <i>The Reading Culture of Professionals and Managers in Slovenian Libraries</i> Katarina Švab, Polona Vilar, Tjaša Jug	63
	ANALIZE PEDAGOŠKIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV	93
5	Zastopanost elementov bralne pismenosti v učnih načrtih študijskih programov 1. in 2. stopnje Razredni pouk in Predšolska vzgoja <i>Representation of Reading Literacy Elements in the Curricula of First- and Second-Cycle Study Programmes in Primary and Preschool Education</i> Polonca Šek, Milena Ivanuš Grmek	95

6	Analiza študijskih programov za bodoče predmetne učitelje z vidika zastopanosti elementov bralne pismenosti <i>Analysis of Study Programmes for Future Subject Teachers from the Perspective of the Inclusion of Reading Literacy Elements</i> Polona Jančič Hegediš, Marta Licardo	113
FOKUSNI SKUPINI OSNOVNOŠOLSKIH IN SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV		131
7	Osnovnošolski učitelji kot bralni vzor: analiza fokusne skupine <i>Primary School Teachers as Reading Role Models: An Analysis of a Focus Group</i> Monika Mithans, Ines Voršič	133
8	Pogledi srednješolskih učiteljev na bralno pismenost: spoznanja in izzivi <i>Secondary School Teachers' Perspectives on Reading Literacy: Insights and Challenges</i> Janja Usenik, Mojca Puncer	153

Uvod

DRAGICA HARAMIJA

Urednica monografije

V projektu *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (CRP) smo se posvetili proučevanju in vrednotenju pomena ter vloge, razumevanja, razširjenosti in razvitosti ter prisotnosti bralnih navad strokovnih delavcev v izobraževanju in knjižnicah. Projekt traja 24 mesecev (oktober 2023–september 2025); v njem sodeluje 17 raziskovalcev s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Prva znanstvena monografija ***Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah*** (Haramija idr., 2025), ki je bila pripravljena na podlagi empirične raziskave, je dostopna na spletni strani Univerzitetne založbe Univerze v Mariboru: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/968>. Kot pomemben doprinos raziskave štejemo izdelavo osmih kompleksnih vprašalnikov za merjenje bralnih navad strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter knjižnicah. Te smo delno priredili iz podobnih tujih vprašalnikov, delno pa smo jih dopolnili za uporabo v slovenskem prostoru. Tako izdelani instrumenti z dobrimi merskimi značilnostmi (preverjeno veljavnostjo in zanesljivostjo) so na voljo študentom in drugim raziskovalcem oz. strokovnim delavcem, ki želijo raziskati bralne navade v lastnem okolju – vrtcu, šoli, knjižnici – z namenom uvajanja različnih aktivnosti za izboljšanje bralnih navad in bralne kulture.

V znanstveni monografiji ***Bralni vzori 2*** je objavljenih osem poglavij, ki so razdeljena v tri večje homogene celote. V prvem razdelku so predstavljene bralne navade, načini izbora bralnih gradiv za branje pedagoških in knjižničnih delavcev ter bralna kultura odraslih, ki vpliva na motivacijo za branje otrok in mladostnikov. V drugem razdelku sta predstavljeni analizi pedagoških študijskih programov (za predšolsko stopnjo, za razredni pouk in za predmetni pouk) in kolikšen delež gradnikov bralne pismenosti vsebujejo različni predmeti za spodbujanje bralne pismenosti na vseh področjih učenja in poučevanja. V tretjem razdelku sta podana primera dveh fokusnih skupin, ki sta bili izvedeni z učitelji različnih predmetov v osnovni in srednji šoli.

**BRALNE NAVADE,
KAKOVOST
BRALNIH GRADIV,
BRALNA KULTURA**

NEKATERI NAPOVEDNIKI BRALNIH NAVAD VZGOJITELJEV, OSNOVNOŠOLSKIH IN SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV

SONJA PEČJAK

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Prispevek prikazuje: (1) prisotnost nekaterih bralnih navad pri strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju, in sicer pogostost in povprečno dolžino branja v prostem času ter obiskovanje knjižnice za izposajo knjig in (2) napovednike teh bralnih navad pri posameznih skupinah strokovnih delavcev – vzgojiteljih, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih. Na vzorcu 1391 strokovnih delavcev smo s pomočjo spletnega vprašalnika ugotovili, da je največji delež tistih, ki v prostem času berejo pogosto, in najmanjši tistih, ki berejo redko, vendar je slednjih med vzgojitelji pomembno več kot med ostalimi; da največ strokovnih delavcev bere knjige za razvedrilo v povprečju med 1–4 ure na teden, pri čemer je med vzgojitelji spet pomembno večji delež tistih, ki branju namenjajo najmanj časa. Pogostost in čas branja za razvedrilo ter izposajo knjig v knjižnicah pri vseh skupinah strokovnih delavcev najmočnejše napovedujeta interes in kompetentnost za branje; pri vzgojiteljih in pomočnikih tudi delovna doba in bralne izkušnje iz otroštva.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.1)

ISBN
978-961-299-025-1

Ključne besede:
bralne navade,
vzgojitelji in učitelji,
predhodne izkušnje z
branjem,
pomembnost/vrednost
branja,
interes za branje,
bralna kompetentnost

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.1)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
reading habits,
preschool and school
teachers,
prior reading experiences,
importance/value of
reading,
interest in reading,
reading competence

SOME PREDICTORS OF READING HABITS OF PRESCHOOL EDUCATORS, PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

SONJA PEČJAK

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

This paper presents: (1) the presence of certain reading habits among education professionals – specifically, the frequency and average duration of reading during leisure time, as well as library visits for borrowing books; and (2) the predictors of these reading habits within specific groups of education professionals – preschool, primary school and secondary school teachers. Based on a sample of 1,391 professionals and data collected via an online questionnaire, we found that the largest proportion of respondents reported frequent reading in their free time, while the smallest group read rarely. However, the proportion of infrequent readers was significantly higher among preschool teachers compared to other groups. Most professionals reported reading for pleasure between 1 and 4 hours per week on average, with preschool teachers again showing a significantly higher proportion of those who dedicate the least amount of time to reading. Across all professional groups, reading interest and reading competence emerged as the strongest predictors of both the frequency and duration of leisure reading and library use. Among preschool teachers and their assistants, years of professional experience and childhood reading experiences were also significant predictors.

1 Bralne navade pri strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju

1.1 Opredelitev

Bralne navade označujejo ponavljajoče se vedenjske vzorce posameznika v povezavi z branjem, vključno s pogostostjo in dolžino branja, motivacijo za branje, vrstami besedil, ki jih bere, načinom dostopa do gradiva itd. Hkrati pa so bralne navade tesno povezane z notranjemotivacijskimi dejavniki in odnosom do branja kot dejavnosti.

Guthrie in Wigfield (2000) navajata široko opredelitev bralnih navad; sestavljali naj bi jih trije strukturni vidiki: motivacijski vidik (vsebuje notranjo in zunanjo motivacijo za branje), vedenjski vzorci (npr. vsakodnevno branje, redno obiskovanje knjižnic) ter kognitivne strategije, ki jih posameznik uporablja pri razumevanju besedila.

Večinoma pa raziskovalci bralne navade definirajo le z dvema dimenzijama – z motivacijo za branje (zunanjo in notranjo) in z različnimi bralnimi vedenji (npr. pogostostjo in dolžino branja, številom prebranih knjig na teden/leto, preživljanjem prostega časa ob branju itd.). Tako smo definirali bralne navade tudi v naši raziskavi.

1.2 Bralne navade pri vzgojiteljih in učiteljih

Bralne navade so tesno povezane z bralno pismenostjo, kar se kaže že v njeni definiciji v Nacionalni strategiji razvoja bralne pismenosti 2019–2030 (MIZŠ, 2019), ki pravi, da je to stalno razvijajoča se zmožnost posameznika za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje in uporabo prebranega ter pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje (oz. bralno kulturo, op. avtorice).

Če želijo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju (vzgojitelji, osnovnošolski in srednješolski učitelji) učinkovito razvijati bralno pismenost otrok in mladostnikov, potem se morajo zavedati pomena branja in tudi sami imeti dobro razvito bralno kulturo. Številne raziskave namreč kažejo na pozitivno povezanost med bralno kulturo učiteljev in njihovih učencev. Tako so npr. Cremin idr. (2009) ugotovili pri britanskih učiteljih, da tisti, ki so sami bralci, bistveno pogosteje razvijajo bralno kulturo pri svojih učencih. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi McKool in

Gespass (2009; v Haramija, 2025), da učitelji na razredni stopnji, ki so sami prostočasni bralci, tudi svojim učencem več berejo in se z njimi pogovarjajo o knjigah, jim dajejo med poukom več časa za branje in jih na splošno bolj spodbujajo k branju. Clark in Douglas (2011) sta v raziskavi National Literacy Trust ugotovila, da bralne navade učiteljev neposredno vplivajo na učni uspeh in bralne navade učencev. Tudi nacionalni podatki raziskave PISA 2018 (OECD, 2019) kažejo, da bralne navade slovenskih učiteljev vplivajo na odnos učencev do branja, predvsem v nižjih razredih ter da so pedagoški delavci, ki sami berejo, tudi uspešnejši pri motiviranju učencev.

Sicer je slovenskih raziskav o bralnih navadah strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju VI) relativno malo, vendar v splošnem kažejo na slabšo bralno kulturo teh. Raziskava za Bralno značko Slovenije kaže, da večina vzgojiteljev in učiteljev bere redno, vendar pretežno strokovno literaturo. Le manjšina redno bere leposlovje (Bilban in Perenič, 2020). Raziskava pri slovenskih vzgojiteljicah kaže, da imajo te pogosto pozitivne bralne navade, vendar pa jih ne prenašajo v delo z otroki (Vovk Korže, 2008), zato avtorica priporoča več branja v kurikulumu za vrtec.

2 Dejavniki bralnih navad pri vzgojiteljih in učiteljih

Bralne navade vzgojiteljev in učiteljev se ne oblikujejo spontano, temveč nanje vplivajo različni osebni, strokovni in okoljski dejavniki.

Med osebnimi dejavniki raziskave navajajo kot pomembne starost/delovno dobo, spol ter notranjo motivacijo in vrednote posameznika. Raziskave kažejo, da mlajši učitelji praviloma berejo več digitalnih vsebin, starejši pa ostajajo zvesti tiskanim knjigam (Loh in Sun, 2020), da ženske berejo pogostejše in raznovrstnejša gradiva (Sainsbury in Schagen, 2004) ter da je pojmovanje branja kot vrednote povezano z boljšimi bralnimi navadami (Applegate in Applegate, 2004).

Med strokovnimi dejavniki se z razvitejšo bralno kulturo pozitivno povezuje izobrazba – višja stopnja izobrazbe je pogosto povezana z večjo bralno dejavnostjo; nadalje strokovno izpopolnjevanje – tisti pedagoški delavci, ki se redno strokovno izobražujejo, več berejo strokovno literaturo (Cambí, 2006), in tudi delovno okolje

– v šolah, v katerih se spodbuja kultura branja, so tudi učitelji bralno aktivnejši (Cremin idr., 2009).

Na razvitost bralne kulture pa vplivajo tudi širši družbeni dejavniki, kot so npr. dostopnost do bralnega gradiva (šolske knjižnice, e-knjige), digitalne tehnologije in bralna kultura v družbi nasploh.

V naši raziskavi smo ugotavljali, koliko vplivajo na bralna vedenja vzgojiteljev in učiteljev – v smislu pogostosti branja tiskanih knjig, povprečne dolžine branja na teden in pogostost obiskovanja splošnih knjižnic z namenom izposoje knjig, naslednji dejavniki: delovna doba, njihove predhodne izkušnje z branjem iz otroštva in časa šolanja, pojmovanja branja kot vrednote in dveh notranjemotivacijskih elementov – interesa za branje in bralne kompetentnosti.

Raziskave o **delovni dobi** kažejo, da imajo vzgojitelji in učitelji z daljšo delovno dobo pogosto bolj ustaljene/utrine bralne navade oz. bolj razvito bralno kulturo kot mlajši, vendar pa so mlajši bolj dovzetni za nove bralne pristope in branje iz spletnih virov (Applegate in Appelgate, 2004; Berčnik in Devjak, 2017; Marjanovič Umek idr., 2010). Vendar pa nekateri (npr. Cremin idr., 2009) opozarjajo, da ni vedno neposredne korelacije z delovno dobo ter da je odločilen dejavnik osebna motivacija posameznika za branje in vključevanje v bralne skupnosti.

Predhodne izkušnje z branjem, kot so branje staršev otrokom in pozitivne izkušnje z branjem v šolskem obdobju, pomembno vplivajo na razvoj bralne kulture pri učiteljih in vzgojiteljih. Tako npr. Bus idr. (1995) ugotavljajo, da otroci, ki so jim starši pogosto brali, razvijejo bolj pozitiven odnos do branja in večjo bralno pismenost. Te zgodnje izkušnje oblikujejo pozitiven odnos do branja, ki se pogosto ohrani še v odraslost in se prenese tudi v profesionalno vlogo. Podobno je ugotovila Gambrell (1996) v zvezi s pozitivnimi izkušnjami z branjem v času šolanja. Učenci, ki doživijo branje kot prijetno in zanimivo (npr. preko bralnih projektov, knjižničnih ur), razvijejo trajno motivacijo za branje; kasneje pa kot učitelji ali vzgojitelji vključujejo branje v svoje pedagoško delo bolj zavzeto in pogosteje.

Raziskave dosledno kažejo, da se pojmovanje branja kot vrednote oz. zaznavanje **pomembnosti branja** povezuje z razvitostjo njihove bralne kulture. Pri slovenskih vzgojiteljih je Berčnik (2013) ugotovila, da vzgojitelji, ki branje dojemajo kot osebno

in profesionalno vrednoto, pogostejše berejo v prostem času ter večkrat spodbujajo otroke k branju. Podobno ugotavlja Kordigel Aberšek (2009) pri učiteljih – tisti, ki branje cenijo kot kulturno in intelektualno vrednoto, imajo bolj razvito bralno kulturo ter tudi večjo motivacijo za vključevanje branja v pouk. Saj kot poudarjata Appelgate in Appelgate (2004), učitelji, ki sami ne berejo in branja ne vrednotijo, težko navdušujejo učence za branje, kar je znano kot »Petrov učinek« (Česar nimaš, ne moreš dati.).

Interes za branje kot čustveno pozitivno obarvan dejavnik notranje motivacije je povezan z bralnim vedenjem, ki kaže na bolj razvito bralno kulturo pri posamezniku. Tako domače kot tuje raziskave (Appelgate in Appelgate, 2004; Kramar, 2015; Nathanson idr., 2008; Pečjak, 2001) kažejo enak vzorec povezanosti – vzgojitelji in učitelji z višjim interesom več in pogostejše berejo, berejo raznovrstna gradiva, hkrati pa tudi bolj spodbujajo interes za branje pri otrocih in učencih.

Zaznana **bralna kompetentnost/samoučinkovitost** vzgojitelja oz. učitelja je povezana z njegovo bralno kulturo, predvsem pa z njegovo motivacijo za delo z učenci, tudi na področju branja. Tako raziskave kažejo, da učitelji z višjo bralno samoučinkovitostjo več berejo svojim učencem in uporabljajo več bralnih strategij (Gambrell idr., 2000) in sploh razvijajo v razredu bolj pozitivne bralne prakse (Kordigel Aberšek, 2014; Nathanson idr., 2008).

3 Predstavitev raziskave

3.1 Problem prispevka

V prispevku smo sledili dvema raziskovalnima ciljema:

1. Ugotoviti razširjenost nekaterih bralnih navad/vedenj (pogostost branja tiskanih knjig za razvedrilo v prostem času, povprečno dolžino branja na teden in pogostost obiska splošnih knjižnic z namenom izposoje knjig) med posameznimi skupinami strokovnih delavcev v VI – vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji.
2. Raziskati, kateri dejavniki napovedujejo razvitost posameznih vidikov teh bralnih navad/vedenj pri posameznih skupinah strokovnih delavcev. Pri tem smo imeli naslednje napovednike: delovna doba, predhodne izkušnje z

branjem, branje kot vrednota oz. pomembnost branja, interes za branje in bralna kompetentnost.

3.2 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 1391 strokovnih delavcev iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol, od tega je bilo 584 vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, 267 osnovnošolskih in 540 srednješolskih učiteljev. Značilnosti vzorca so po posameznih podsistemih prikazane v tabeli 1.

Tabela 1: Značilnosti vzorca strokovnih delavcev glede na spol in delovno dobo

	VVZ		OŠ		SŠ	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Spol						
moški	6	1,0	24	9,0	127	23,5
ženski	576	98,6	241	90,3	411	76,1
Delovna doba						
0–6 let	117	20,0	48	18,0	95	17,6
7–29 let	381	65,2	163	61,0	282	52,2
30 let in več	86	14,7	56	21,0	163	30,2

Glede na spol je iz tabele razvidno, da so v vseh podsistemih zaposlene pretežno ženske, pri čemer obstajajo statistično pomembne razlike v zastopanosti po spolu v posameznih podsistemih – v VVZ so v 99 % zaposlene ženske, v OŠ v 90 % in v SŠ v 76 % ($\chi^2(3) = 72,350$; $p \leq 0,001$).

Glede na delovno dobo smo uporabili Hubermanovo klasifikacijo učiteljev (1993) glede na dolžino dela v VI in smo jih razdelili v tri skupine: novince/začetnike (0–6 let), usposobljene učitelje/eksperte (7–29 let) in eksperte v izpreganju (več kot 30 let). Rezultati kažejo, da je v vseh podsistemih največ zaposlenih učiteljev z delovno dobo 7–29 let. V VVZ sledijo novinci/začetniki, v OŠ in SŠ pa populacija učiteljev z delovno dobo 30 let in več. Pri tem so razlike med deleži učiteljev v posameznih podsistemih statistično visoko pomembne: $\chi^2(4) = 39,863$; $p \leq 0,001$. Predvsem se pojavljajo razlike med zaposlenimi v VVZ in srednji šoli: v VVZ je zaposlenih več začetnikov in usposobljenih vzgojiteljev/pomočnikov kot v srednji šoli (85 %, 70 %), kjer pa je zaposlenih pomembno več učiteljev z delovno dobo več kot 30 let (30 %) kot pa v osnovni šoli (21 %) in VVZ (15 %).

3.3 Instrumenti

V prispevku prikazujemo del rezultatov, zbranih s pomočjo treh vprašalnikov o bralnih navadah – Vprašalnika o bralnih navadah vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, Vprašalnika o bralnih navadah osnovnošolskih učiteljev in Vprašalnika o bralnih navadah srednješolskih učiteljev, ki jih je oblikovala raziskovalna skupina (glej Haramija, 2025). Iz vseh treh vprašalnikov smo izbrali naslednja enaka vprašanja/postavke, ki omogočajo primerjavo med vsemi tremi skupinami strokovnih delavcev:

- delovna doba,
- predhodne izkušnje z branjem in sicer:
 - pogostost branja v otroštvu s strani staršev/skrbnikov (1 – nikoli/skoraj nikoli, 5 – vsak dan/skoraj vsak dan),
 - pozitivnost/negativnost izkušenj iz obdobja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (1 – zelo negativne, 5 – zelo pozitivne),
- vprašalniki o notranjemotivacijskih dejavnikih: zaznani pomembnosti, interesu in kompetentnosti za branje.

Vprašalnik pomembnosti branja je imel štiri postavke, na katere so udeleženci odgovarjali na 5-stopenjski odgovorni lestvici strinjanja (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Vprašalnik ima ustrezne metrične značilnosti v vseh treh skupinah strokovnih delavcev: v VVZ smo z njim pojasnili 64,186 % pojasnjene variance, v OŠ 60,802 % in v SŠ 63,637 %; ima pa tudi ustrezne Cronbach alfa koeficiente zanesljivosti – 0,76 za OŠ, 0,78 v SŠ in 0,81 v VVZ.

Vprašalnik interesa za branje je imel pet postavk s 5-stopenjsko odgovorno lestvico strinjanja (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam) in ustreznimi merskimi značilnostmi (v VVZ je pojasnil 77,185 % pojasnjene variance, v OŠ 75,545 % in v SŠ 75,772 % ter visokimi Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti – 0,93 v VVZ in 0,92 v OŠ in SŠ).

Vprašalnik kompetentnosti za branje je imel pet postavk, na katere so respondenti odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske lestvice strinjanja (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Vprašalnik ima ustrezne merske značilnosti v vseh treh

vprašalnikov (v VVZ je pojasnil 51,961 % pojasnjene variance, v OŠ 55,203 % in v SŠ 55,167 %; ima ustrezne zanesljivosti – Cronbachova alfa koeficienta sta bila v vprašalnikov za VVZ in OŠ 0,77, v SŠ pa 0,78).

3.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

V prispevku je uporabljen del rezultatov iz širše raziskave »Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in knjižnicah«. Vprašalniki v aplikaciji 1ka so bili posredovani strokovnim delavcem vrtcev, osnovnih in srednjih šol; ti pa so jih, po predhodno danem soglasju, v e-obliki tudi izpolnili. Zbiranje podatkov je potekalo od maja do avgusta 2024.

Dobljene podatke smo obdelali s statističnim programom IBM SPSS Statistics (verzija 29.0). Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili opisne statistične metode (frekvence z relativnimi deleži); za prikaz napovednikov bralnih navad pri posameznih skupinah strokovnih delavcev pa linearno regresijsko analizo.

3.5 Rezultati z interpretacijo

3.5.1 Razširjenost bralnih navad med strokovnimi delavci v VVZ, OŠ in SŠ

Najprej prikazujemo rezultate o značilnostih bralnih navad strokovnih delavcev (v nadaljevanju SD) v posameznih podsistemih, in sicer v samozaznavi sebe kot bralca, v pogostosti pristočasnega branja, povprečnem času branja knjig v prostem času na teden in v obiskovanju splošne knjižnice z namenom izposoje knjig.

Tabela 2: Samozaznava sebe kot bralca

	DA		NE	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Vzgojitelji in pomočniki	379	64,9	205	35,1
Osnovnošolski učitelji	208	77,9	59	22,1
Srednješolski učitelji	412	76,3	128	23,7

Pearsonov hi-kvadrat kaže na visoko statistično pomembno razliko med posameznimi strokovnimi delavci v tem, ali so se označili kot bralci ($\chi^2(2) = 24,055$; $p \leq 0,001$). Kot bralce je samo sebe označilo najmanj strokovnih delavcev v VVZ (65 %), pomembno več pa je bilo učiteljev v osnovnih in srednjih šolah, ki so sebe

označevali kot bralce (78 % in 76 %). V primerjavi z rezultati zadnje raziskave *Knjiga in bralci VII* (Gerčar idr., 2024), v kateri se je za nebralce oz. za zelo občasne bralce izjasnilo kar okrog 70 % odraslih Slovencev, je delež branja pri strokovnih delavcih v VI pomembno višji. Vendar pa se je treba zavedati, da je ta poklicna skupina tista, ki je profesionalno zavezana k razvoju bralne pismenosti in bralne kulture in kot take ne moremo primerjati s splošno populacijo.

Eden izmed najbolj jasnih pokazateljev bralne kulture sta pogostost prostočasnega branja in količina časa, ki ga posameznik v povprečju nameni branju, saj dejansko najbolje odražata njegovo notranjo motivacijo za branje. Rezultate v teh dveh pokazateljih kažeta tabeli 3 in 4.

Strokovne delavce smo glede na pogostost branja razdelili v tri kategorije: bralci, ki berejo pogosto (berejo vsak dan/skoraj vsak dan ali vsaj 1–2-krat na teden), občasni bralci (berejo 1–2-krat na mesec) in bralci, ki berejo redko (manj kot 1-krat na mesec ali nikoli/skoraj nikoli).

Tabela 3: Pogostost branja za užitek v prostem času

Pogostost branja za užitek	redko		občasno		pogosto	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Vzgojitelji in pomočniki	129	22,1	123	21,1	332	56,8
Osnovnošolski učitelji	24	9,0	52	19,5	191	71,5
Srednješolski učitelji	45	8,3	90	16,6	405	75,0

V splošnem lahko ugotovimo, da je med vsemi skupinami strokovnih delavcev največji delež tistih, ki berejo pogosto, najmanjši pa tistih, ki berejo redko. Vendar pa vrednost $\chi^2(4)$, ki je 61,566, kaže, da obstajajo med posameznimi skupinami strokovnih delavcev statistično visoko pomembne razlike v pogostosti branja v prostem času ($p \leq 0,001$). Med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev je pomembno večji delež tistih, ki berejo redko (22 %), kot med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, kjer je takih le 9 oz. 8 %. In obratno – med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji je pomembno večji delež tistih, ki berejo pogosto (72 % in 75 %), kot pri vzgojiteljih in pomočnikih vzgojiteljev (57 %).

Tabela 4: Povprečna dolžina branja v prostem času na teden

Dolžina branja za užitek na teden	0–1 ura		1–4 ure		4–7 ur		Več kot 7 ur	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Vzgojitelji in pomočniki	264	45,2	248	42,5	45	7,7	27	4,6
Osnovnošolski učitelji	94	35,2	123	46,1	28	10,5	22	8,2
Srednješolski učitelji	175	32,4	230	42,6	79	14,6	56	10,4

Tabela 4 kaže relativno enoten vzorec časa branja v prostem času na teden pri strokovnih delavcih. Največ strokovnih delavcev v vseh podsistemi bere v prostem času med eno do dve uri na teden. Po deležu jim sledijo učitelji, ki berejo do 1 ure na teden, nato tisti, ki berejo 4–7 ur, najmanjši pa je delež tistih, ki berejo več kot 7 ur na teden. Pri tem je vrednost $\chi^2(6)$ 38,309 in je statistično pomembna ($p \leq 0,001$). To kaže, da med posameznimi skupinami strokovnih delavcev obstajajo pomembne razlike v dolžini prostočasnega branja. Te razlike so zlasti izrazite med vzgojitelji in pomočniki ter srednješolskimi učitelji. Med vzgojitelji in pomočniki je pomembno večji delež tistih, ki branju namenjajo najmanj časa na teden, v primerjavi s srednješolskimi učitelji. In obratno, med tistimi, ki branju namenjajo več kot 7 ur na teden, je najmanjši delež vzgojiteljev in pomočnikov in največji delež srednješolskih učiteljev.

Kot zadnji pokazatelj bralne kulture strokovnih delavcev smo vzeli pogostost obiska splošne knjižnice z namenom izposoje tiskanih knjig (tabela 5). Pri tem kriteriju smo strokovne delavce razdelili v štiri skupine: zelo redko (tisti, ki gredo v knjižnico redkeje kot na 3 mesece), redko (knjižnico obiščejo na 2–3 mesece), pogosto (v knjižnico gredo 1-krat na mesec) in zelo pogosto (v knjižnico gredo 2–4-krat na mesec).

Tabela 5: Pogostost uporabe splošne knjižnice z namenom izposoje tiskanih knjig

Pogostost obiska splošne knjižnice	Zelo redko		Redko		Pogosto		Zelo pogosto	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Vzgojitelji in pomočniki	134	24,2	229	41,3	137	24,7	54	9,7
Osnovnošolski učitelji	66	25,6	98	38,0	62	24,0	32	12,4
Srednješolski učitelji	108	20,5	202	38,4	152	28,9	64	12,2

Podatki kažejo, da med strokovnimi delavci v posameznih podsistemi ni statistično pomembnih razlik v pogostosti obiskovanja splošne knjižnice zaradi izposoje tiskanih knjig ($\chi^2(6)$ 6,854; $p = 0,335$). Kaže se enoten vzorec obiskovanja knjižnice – največ strokovnih delavcev si izposoja knjige v splošni knjižnici 1-krat na mesec; temu sledijo po deležih tisti, ki knjižnico obiskujejo tudi pogostejše; najmanjši delež strokovnih delavcev v vseh podsistemi pa je tistih, ki knjižnico obiskujejo redkeje kot na vsake tri mesece.

3.5.2 Napovedniki bralnih navad pri strokovnih delavcih

Drugo raziskovalno vprašanje je bilo, kateri dejavniki pri posameznih skupinah strokovnih delavcev napovedujejo njihove trenutne bralne navade, to so pogostost in povprečen čas branja knjig v prostem času na teden ter obisk splošne knjižnice. Rezultati regresijske analize za posamezne vidike bralnih navad pri vseh skupinah strokovnih delavcev so prikazani v tabelah 6, 7 in 8.

Tabela 6: Napovedniki pogostosti branja za užitek pri skupinah strokovnih delavcev

	Vzgojitelji/pomočniki			Učitelji osnovne šole			Učitelji srednje šole		
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β
1. korak Delovna doba									
	0,02	0,00	0,17***	0,01	0,01	0,08	0,02	0,00	0,17**
R ² /Δ R ²	0,057/0,057***			0,045/0,045***			0,050/0,050***		
2. korak Izkušnje:									
starši/skrb- niki	0,06	0,03	0,07*	0,05	0,04	0,07	0,03	0,03	0,05
– v OŠ	–0,04	0,05	–0,03	–0,01	0,01	–0,01	–0,03	0,05	–0,03
– v SŠ	0,08	0,05	0,06	0,07	0,07	0,07	0,04	0,05	0,04
R ² /Δ R ²	0,172/0,113***			0,106/0,061***			0,149/0,099***		
3. korak Notr. motivacija:									
– pomemb- nost	–0,09	0,09	–0,05	–0,00	0,12	–0,00	0,20	0,09	0,12*
– interes	0,70	0,07	0,53***	0,55	0,08	0,48***	0,51	0,06	0,45***
– kompet- entnost	0,12	0,08	0,07	0,03	0,10	0,02	0,00	0,07	0,00
R ² /Δ R ²	0,386/0,214***			0,296/0,190***			0,361/0,212***		

Opombe. B – beta koeficient; SE(B) – standardna napaka beta koeficienta; β – standardiziran beta koeficient; R² – koeficient multiple korelacije; Δ R² – sprememba koeficienta multiple korelacije

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Iz tabele 6 lahko razberemo, da so vsi napovedniki pomembno prispevali k pojasnitvi pogostosti branja pri vseh treh skupinah strokovnih delavcev. Z vsemi napovedniki smo uspeli pojasniti 21,4 % razlik v pogostosti branja pri vzgojiteljih in pomočnikih, 21,2 % razlik pri srednješolskih učiteljih in 19 % razlik pri osnovnošolskih učiteljih. Kot daleč najmočnejši napovednik se je pri vseh treh skupinah strokovnih delavcev pokazal interes za branje. Pri vzgojiteljicah sta pomembno napovedovali pogostost branja delovna doba, ki kaže, da so starejše vzgojiteljice brale pogosteje kot mlajše, ter njihove predhodne izkušnje z branjem staršev/skrbnikov. Tiste, ki so bile že v otroštvu deležne več branja s strani staršev/skrbnikov, tudi same kot odrasle pogosteje berejo. Pri srednješolskih učiteljih pa je bil pomemben napovednik tudi zaznana pomembnost branja – tisti učitelji, ki so zaznavali branje kot bolj pomembno, so tudi pogosteje brali.

Tabela 7: Napovedniki časa branja knjig v prostem času na teden pri skupinah strokovnih delavcev

	Vzgojitelji/pomočniki			Učitelji osnovne šole			Učitelji srednje šole		
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β
1. korak Delovna doba									
	0,12	0,05	0,09*	0,15	0,08	0,11	0,08	0,05	0,06
R ² /Δ R ²	0,018/0,018**			0,030/0,030**			0,006/0,006		
2. korak Izkušnje:									
starši/skrbniki	0,05	0,02	0,10*	0,10	0,04	0,12**	0,04	0,03	0,06
– v OŠ	−0,08	0,04	−0,11*	−0,06	0,06	0,03	−0,06	0,05	−0,06
– v SŠ	−0,02	0,04	−0,02	0,03	0,06	0,03	0,05	0,05	0,05
R ² /Δ R ²	0,073/0,055***			0,101/0,070***			0,112/0,105***		
3. korak Notr. motivacija:									
– pomembnost	0,03	0,07	0,02	0,07	0,11	0,04	0,01	0,08	0,00
– interes	0,33	0,05	0,38***	0,38	0,07	0,38***	0,41	0,06	0,40***
– kompetentnost	0,21	0,06	0,17***	0,22	0,09	0,15*	0,23	0,07	0,18***
R ² /Δ R ²	0,257/0,184***			0,283/0,018***			0,3060/0,194***		

Opombe. B – beta koeficient; SE(B) – standardna napaka beta koeficienta; β – standardiziran beta koeficient; R^2 – koeficient multiple korelacije; ΔR^2 – sprememba koeficienta multiple korelacije

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Iz tabele 7 lahko ugotovimo, da so vsi napovedniki (z izjemo delovne dobe pri srednješolskih učiteljih) pomembno prispevali k pojasnjevanju razlik v povprečni količini časa branja knjig na teden pri vseh skupinah strokovnih delavcev. Največ razlik smo uspeli pojasniti pri srednješolskih učiteljih (30,6 %), nekoliko manj pri osnovnošolskih učiteljih (28,3 %), najmanj pa pri vzgojiteljih in pomočnikih (25,7 %). Kot najmočnejša napovednika količine časa, ki ga strokovni delavci v prostem času v povprečju na teden namenjajo branju knjig, sta se pri vseh skupinah pokazala interes za branje in lasten občutek kompetentnosti. Pri vzgojiteljih in pomočnikih ter učiteljih OŠ so se kot pomemben napovednik pokazale še izkušnje iz otroštva, ko so jim brali starši/skrbniki. Več kot so bili oboji deležni branja, dlje časa so v povprečju v prostem času tudi kot odrasli namenili branju.

Pri vzgojiteljih in pomočnikih vzgojiteljev smo ugotovili še dva pomembna specifična napovednika – prvi je bil delovna doba (tisti z daljšo delovno dobo so brali več) in njihove izkušnje z branjem v času osnovne šole, pri čemer je bil to negativni napovednik. To pomeni, da so tisti, ki so imeli iz časa osnovnošolskega izobraževanja z branjem tako v šoli kot družini bolj negativne izkušnje, so kot odrasli brali več. To ugotovitev, sicer v nasprotju z večino rezultatov drugih raziskav, bi morda lahko pojasnili s tem, da so se mnogi morda spomnili težkih začetkov učenja branja, ki je zahtevalo veliko truda in bilo povezano tudi s pritiski okolja – tako s strani staršev kot učiteljev. Vendar pa bi bilo treba to tezo preveriti z nadaljnjo kvalitativno raziskavo (npr. z intervjuji s posamezniki ali s pogovori v fokusnih skupinah).

Kot lahko razberemo iz tabele 8, lahko pri vseh treh skupinah z izbranimi napovedniki pojasnimo le manjši delež razlik med posameznimi skupinami strokovnih delavcev glede pogostosti obiskovanja splošne knjižnice zaradi izposoje knjig (pri vzgojiteljih 10,8 % pojasnjene variance, pri učiteljih OŠ 8,7 %, še največ pri učiteljih SŠ – 21 %).

Med napovedniki največ pojasnijo, zakaj nekdo obiskuje knjižnico, dejavniki notranje motivacije, še zlasti interes, ki je pomemben napovednik pri vseh treh skupinah, in bralna kompetentnost, ki je pomemben napovednik pri vzgojiteljih in pomočnikih ter srednješolskih učiteljih.

Tabela 8: Napovedniki pogostosti obiska knjižnic za izposajo knjig pri strokovnih delavcih

	Vzgojitelji/pomočniki			Učitelji osnovne šole			Učitelji srednje šole		
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β
1. korak Delovna doba	−0,00	0,01	−0,01	0,00	0,01	0,01	−0,02	0,01	−0,17***
R ² /Δ R ²	0,001/0,001			0,007/0,007			0,016/0,016*		
2. korak Izkušnje:									
starši/skrbniki	0,05	0,05	0,05	0,02	0,08	0,02	0,06	0,06	0,05
− v OŠ	−0,03	0,08	−0,02	0,04	0,14	0,02	−0,19	0,10	−0,12
− v SŠ	−0,02	0,09	−0,01	−0,15	0,14	−0,09	0,06	0,11	0,04
R ² /Δ R ²	0,029/0,028**			0,010/0,003			0,070/0,053***		
3. korak Notr. motivacija:									
− pomembnost	0,05	0,15	0,02	0,11	0,26	0,04	0,53	0,19	0,18**
− interes	0,35	0,11	0,20**	0,63	0,17	0,31***	0,34	0,14	0,16*
− kompetentnost	0,38	0,13	0,16**	−0,17	0,22	−0,06	0,45	0,16	0,19**
R ² /Δ R ²	0,108/0,079***			0,087/0,076***			0,210/0,140***		

Opombe. B – beta koeficient; SE(B) – standardna napaka beta koeficienta; β – standardiziran beta koeficient; R² – koeficient multiple korelacije; Δ R² – sprememba koeficienta multiple korelacije

p < 0,05; **p < 0,01; *p < 0,001*

Poleg tega opazimo tudi dva specifična napovednika pri srednješolskih učiteljih – zaznano pomembnost branja, ki kaže, da bolj kot se jim zdi branje pomembno, pogosteje si izposojajo knjige v knjižnicah, in delovno dobo, ki kaže, da si pogosteje izposojajo knjige mlajši srednješolski učitelji kot starejši.

4.6 Praktične implikacije raziskovalnih ugotovitev

V raziskavi glede razvitosti bralnih navad pri posameznih skupinah strokovnih delavcev smo ugotovili, da najpogosteje in tudi v povprečju najdaljši čas berejo za razvedrilo srednješolski učitelji, najmanj pogosto in tudi najkrajši čas pa vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev. Glede pogostosti obiska splošnih knjižnic z namenom izposoje knjig pa med njimi ni bilo razlik.

Če izhajamo iz ugotovitev študij, ki govorijo o tem, da je pri vzgoji mladih bralcev vzgojitelj/učitelj njihov ključni model in da dobro razvita bralna kultura vpliva tudi na delo z otroki in mladostniki (npr. Cremin, 2009; Clark in Douglas, 2011), potem

se kaže potreba po ozaveščanju vseh strokovnih delavcev, še zlasti pa tistih iz VVZ, o pomenu lastnega branja in branja otrokom/učencem. To pa zahteva tudi večjo institucionalno podporo – od razvoja bralne kulture na delovnem mestu do rednih usposabljanj za spodbujanje bralne kulture pri strokovnih delavcih, da jo bodo posledično lahko razvijali tudi pri otrocih in mladostnikih.

Pri napovednikih dobrih bralnih navad smo ugotovili, da daljša *delovna doba* napoveduje pogostejše branje pri vzgojiteljih in njihovih pomočnikih in srednješolskih učiteljih ter v povprečju daljši čas branja knjig za razvedrilo na teden. To lahko kaže, ali da so starejši vzgojitelji in učitelji skozi profesionalni razvoj uspeli razviti dobre bralne navade, kar potrjuje smiselnost profesionalnih usposabljanj strokovnih delavcev, lahko pa ta rezultat priča tudi o tem, da se mlajši strokovni delavci bolj kot na branje tiskanega gradiva (kar smo preverjali v našem primeru) usmerjajo na branje spletnih gradiv (Berčnik in Devjak, 2017). Zato bi bilo smiselno več pozornosti o pomenu bralne kulture nameniti zlasti izobraževanju strokovnih delavcev – začetnikov, s čimer bi lahko spodbudili razvoj bralne kulture tako v njihovem osebnem kot v poklicnem življenju.

Zaključimo lahko, da je delovna doba lahko eden od dejavnikov, ki vpliva na bralno kulturo vzgojiteljev in učiteljev, vendar ta vpliv ni enoznačen. Pomembno vlogo igrajo tudi individualne značilnosti, kot so npr. njihove izkušnje z branjem v otroštvu in notranja motivacija za branje.

Naši rezultati kažejo, da *predhodne izkušnje, povezane z branjem staršev/skerbnikov* imajo dolgoročne posledice zlasti na strokovne delavce v vrtcu, saj napovedujejo pri njih pogostejše branje za razvedrilo in tudi daljši čas tega branja v povprečju na teden. To je skladno z ugotovitvami že omenjenih raziskav v uvodu (Bus idr., 1995; Appelgate in Appelgate, 2004), kar posledično povečuje verjetnost, da bodo razvijali tudi bralno kulturo otrok.

Pojmovanje branja kot vrednote oz. *pomembnost branja* se je pokazala kot odločilen napovednik pogostosti branja za razvedrilo in pogostosti obiska knjižnice zaradi izposoje knjig pri srednješolskih učiteljih. To potrjuje temu, da je tudi v obdobju srednješolskega izobraževanja še kako pomemben učitelj kot pozitiven zgled navdušenosti nad branjem, če želi učinkovito spodbujati bralno kulturo in razvijati bralno pismenost pri dijakih.

Kot najmočnejša napovednika dobre bralne kulture strokovnih delavcev sta se pokazala interes in kompetentnost. *Interes za branje* je tisti, ki najmočnejše napoveduje pogostejše branje za razvedrilo, povprečen čas branja na teden in pogostejšo izposojajo knjig iz knjižnic pri vseh skupinah strokovnih delavcev. Te bralne navade vzgojiteljev in učiteljev pa so potem povezane s pogostejšimi dejavnostmi za razvoj bralne kulture pri otrocih in mladostnikih.

Kompetentnost oz. občutje bralne samoučinkovitosti pa se pri vseh strokovnih delavcih povezuje z daljšim časom branja za razvedrilo na teden ter s pogostejšo izposojajo knjig iz knjižnic.

Zato je v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev treba te najprej ozvestiti, da brez dobro razvite lastne bralne kulture ne bodo mogli uspešno razvijati bralne kulture otrok in mladostnikov. Razvita bralna kultura strokovnih delavcev ne pomaga le k njihovi osebni, pač pa tudi k profesionalni rasti in kot taka je pomemben dejavnik njihove splošne pedagoške kompetentnosti.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Applegate, A. J. in Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Berčnik, S. (2013). *Vloga vzgojitelja pri razvoju bralne pismenosti*. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Berčnik, S. in Devjak, T. (2017). Razvijanje bralne kulture učiteljev v slovenskih osnovnih šolah. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 55–69.
- Bilban, T. in Perenič, U. (2020). *Bralna kultura v vrtcih in šolah: Poročilo Bralne značke Slovenije*.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Cambi, F. (2006). *Pedagogika kot humanistična znanost*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Clark, C. in Douglas, J. (2011). *Young People's Reading and Writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. National Literacy Trust.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S. in Safford, K. (2009). *Teachers as Readers: Building Communities of Readers*. UKLA.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M. in Pennington, C. (2000). *Early childhood and elementary literacy instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

- Gerčar, J., Kovač, M., Blatnik, A. in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII*. UMco.
- Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (ur.). (2000). *Engagement and motivation in reading*. Jossey-Bass.
- Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Švab, K., Usenik, J., Vilar, P., Voršič, I., Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in knjižnicah*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Kordigel Aberšek, M. (2009). *Didaktika književnosti*. Maribor: Pedagoška fakulteta UM.
- Kordigel Aberšek, M. (2014). Samopodoba in samoučinkovitost učiteljev pri poučevanju jezika in branja. *Didactica Slovenica*, 29(2), 22–34.
- Kramar, M. (2015). Vloga vzgojitelja pri razvoju zgodnje pismenosti otrok. *Šolsko polje*, 26(5–6), 47–62.
- Loh, C. E. in Sun, B. Q. (2020). Cultural capital, habitus and reading futures: Middle-class adolescent students' cultivation of reading dispositions in Singapore. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 234–252. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1724314>
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Kranjc, S. (2010). *Branje in bralna pismenost v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2019). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/strategije/Nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti.pdf>Nacionalna strategija
- Nathanson, S., Pruslow, J. in Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313–321.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.
- Pečjak, S. (2001). *Branje in bralna pismenost – stališča učiteljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sainsbury, M. in Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238>.
- Vovk Korže, M. (2008). *Branje v vrtcu: prakse in izživi*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

OSNOVNOŠOLSKI IN SREDNJEŠOLSKI UČITELJI KOT BRALNI ZGLED: ANALIZA BRALNIH NAVAD

SABINA OGRAJŠEK,¹ DRAGICA HARAMIJA^{1,2}

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
sabina.ograjsek@um.si, dragica.haramija@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

Prispevek predstavlja bralne navade osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in je nastal v okviru projekta *Bralni vzorci: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* o bralnih navadah vzgojiteljev, osnovnošolskih učiteljev, srednješolskih učiteljev, univerzitetnih učiteljev na pedagoških smereh študija, študentov pedagoških smeri ter knjižničarjev v šolskih in splošnih knjižnicah. Osredinili smo se na 5 vprašanj, povezanih z branjem osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, in sicer (1) koliko časa tedensko namenijo branju knjig, (2) koliko knjig so prebrali v zadnjih 12 mesecih, (3) pogostost branja glede na namen, (4) vrsto tiskanih gradiv, ki jih berejo, ter (5) ali se dojemajo kot bralci. Nekatere podatke smo primerjali tudi z drugimi raziskavami (npr. Knjiga in bralci VII). Ugotavljamo, da slovenski osnovnošolski in srednješolski učitelji na splošno izkazujejo visoko bralno angažiranost, ki presega povprečje splošne populacije, pri čemer se jih večina dojema kot bralce, kar ustvarja dobro izhodišče za vlogo bralnega vzora.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.2)

ISBN
978-961-299-025-1

Ključne besede:
bralna pismenost,
bralne navade učiteljev,
bralna kultura,
branje,
učitelj kot bralni zgled



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.2)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:

reading literacy,
teachers' reading habits,
reading culture,
reading,
teachers as reading role
models

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS AS READING ROLE MODELS: AN ANALYSIS OF READING HABITS

SABINA OGRAJŠEK,¹ DRAGICA HARAMIJA^{1,2}

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
sabina.ograjsek@um.si, dragica.haramija@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

This paper examines the reading habits of primary and secondary school teachers and was conducted within the framework of the project “Reading Role Models: Reading Habits of Professionals in Kindergartens, Schools, Faculties, and Libraries,” which investigates the reading practices of preschool, primary and secondary school teachers, university teachers in pedagogical fields, students in pedagogical programs, and librarians in both school and public libraries. We focused on five questions related to the reading behavior of primary and secondary school teachers: (1) the amount of time they allocate weekly to reading books; (2) the number of books they have read in the past twelve months; (3) reading frequency according to purpose; (4) the types of printed materials they read; and (5) whether they perceive themselves as readers. Some data were also compared with findings from other studies (e.g., Books and Readers VII). We find that Slovenian primary and secondary school teachers generally exhibit a high level of reading engagement, exceeding the average observed in the general population, and that the majority perceive themselves as readers, thereby providing a solid foundation for their role as reading role models.



University of Maribor Press

1 Uvod

Bralna pismenost se, kot poudarja Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019), razvija v celotnem človekovem življenju in je prva od osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, opredeljenih v evropskem referenčnem okviru (Svet Evropske unije, 2018, str. 8):

Pismenost je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način.

Temeljni cilj razvoja bralne pismenosti je opolnomočenje (mladih) državljanov za kakovostno participacijo v družbenem in posameznikovem življenju, pri čemer bralna pismenost zajema štiri medsebojno povezane dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje (Pečjak in Gradišar, 2015). Razvoj teh dejavnosti pri posamezniku je odvisen od starosti, zmožnosti, potreb in predznanja, pri čemer se bralna pismenosti (oz. njeni gradniki) razvija procesno.

Haramija (2020) predstavi devet temeljnih elementov (gradnikov) bralne pismenosti, s pomočjo katerih je mogoče nuditi podporo posameznikom, zlasti kadar se pojavijo težave pri posameznem gradniku bralne pismenosti. V formalnem izobraževanju se ti elementi posameznega gradnika razvijajo skupaj s preostalimi gradniki bralne pismenosti v povezavi s cilji in vsebinami pri vseh predmetih oz. predmetnih področjih.

1. gradnik: **govor** predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter otrokov razvoj jezikovnih zmožnosti.
2. gradnik: **motiviranost za branje** predstavlja interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralno samoučinkovitost mladih bralcev.
3. gradnik: **razumevanje koncepta bralnega gradiva** osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil.
4. gradnik: **glasovno zavedanje** predstavlja analize teoretičnih podstav glasovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika glede na različne pristope.

5. gradnik: **besedišče** vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil; širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje.
6. gradnik: **tekoče branje** osvetljuje tehnike branja (natančnost, hitrost, izraznost, ritem), zlasti glede na možnost preverjanja otrokovega napredka.
7. gradnik: **razumevanje besedila** predstavlja sistematično razvijanje branja z razumevanjem (uzaveščanje procesa branja ob uporabi različnih bralnih strategij), pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih, povezanih z vsemi predmetnimi področji.
8. gradnik: **odziv na besedilo in tvorjenje besedil** predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju veščine pisanja ustreznih besedil.
9. gradnik: **kritično branje** opozarja na prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu ter avtorjevega načina pisanja; oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem.

Ker se bralna pismenost razvija intenzivno zlasti v času izobraževanja oz. v izobraževalnem prostoru, ni presenetljivo, da prežema vsa področja dejavnosti v vrtcu ter vse predmete v osnovni in srednji šoli ter da jo štejemo za kroskurikularno dejavnost, kar pomeni »specifičen način doseganja posameznih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni« (Ahačič idr., 2022, str. 23). Zato je pomembno, da imajo otroci, učenci ali dijaki stik z raznolikim bralnim gradivom, torej z leposlovjem in informativno (poučno) literaturo, da bi razvili zavedanje o pomenu branja na vseh področjih dejavnosti v vrtcu (jezik, matematika, gibanje, umetnost, naravoslovje, družboslovje) ali pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli.

K vzpostavljanju takšnega bralno stimulativnega okolja pomembno prispevajo tudi kulturni dejavniki, ki jih izpostavlja IFLA (2015): stalna obkroženost otrok z bralnim gradivom v vrtčevskem, šolskem in domačem okolju; spodbujanje vloge knjižnice kot dinamičnega učno-kulturnega središča, ki presega vlogo zgolj izposojevalne institucije; redno glasno branje, dokler so otroci še poslušalci; ter odrasli, ki s svojim zgledom utrjujejo bralno kulturo.

Med ključnimi dejavniki za razvijanje bralne pismenosti in bralne kulture pri otrocih ter mladih so torej odrasli, ki spremljajo njihov razvoj in so bralni zgled. V prvi vrsti so to starši oz. skrbniki, hkrati pa s(m)o tudi strokovni delavci v izobraževalni in

knjižnični dejavnosti izredno pomembni spodbujevalci bralnih navad otrok, učencev, dijakov, študentov in drugih odraslih v izobraževalnem procesu. Zavedanje pedagoških delavcev, da jezik ni zgolj sistem pravil, temveč diskurzivna dejavnost, ki izpostavlja živ, dinamičen značaj jezika in ki v socialnem kontekstu ustvarja pomen, je ključno za učinkovito poučevanje: omogoča jim, da pri obravnavi učne vsebine hkrati upoštevajo jezik kot sistem (npr. slovnična pravila) in kot diskurz (npr. namere avtorja) ter s tem razkrijejo neločljivo povezanost med razumevanjem vsebine in rabo jezika (Beacco idr., 2017).

Pod sloganom Literacy for life (Pismenost za življenje) je že pred dvajsetimi leti pod okriljem UNESCO nastal priročnik *The role of libraries in the creation of literate environments*, v katerem je še posebej poudarjena vloga učiteljev pri razvijanju bralne pismenosti. Njihova naloga je spodbujati branje za užitek in ga predstaviti kot temelj nadaljnega izobraževanja. V šoli se namreč prevečkrat poudarja zgolj tehnika branja; učenci sicer znajo glasno brati, a ne razvijejo sposobnosti samostojnega učenja iz pisnih besedil (Krolak, 2005). Učitelji bi morali spodbujati branje dodatnih leposlovnih in informativnih gradiv za pouk in za branje v prostem času, pri čemer je treba poudariti, da je težko spodbujati nekaj, česar sami ne poznajo ali če njim samim branje ne pomeni vrednote in izziva.

Poseben problem učiteljev kot bralnih zgledov je tudi v (ne)razumevanju slovenščine kot učnega jezika pri vseh predmetih. Posebna pozornost slovenščini (kot prvemu ali drugemu jeziku), ki obsega štiri položaje, to je državni jezik, jezik okolja, jezik izobraževanja in učni predmet, je poudarjena že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011). Razvoj jezikovne zmožnosti je ključen za učni uspeh, vendar šole jezik tradicionalno obravnavajo kot ločen predmet, omejen predvsem na besedišče, črkovanje, ločila in slovnico. Takšno ozko razumevanje zajema le majhen del tega, kar jezik pomeni za poučevanje in učenje vseh predmetov. Zato morajo učitelji vseh področij zavestno vključevati raznolike rabe jezika v pouk in prepoznati, da je jezik temeljno orodje za učenje in razumevanje vsebine predmeta (Beacco idr., 2017).

V zadnjem desetletju, ko tudi v Sloveniji sledimo gradnikom bralne pismenosti, pa vendarle vedno znova ugotavljamo, da pismenost (ne samo v Sloveniji!) upada. To dokazujejo mednarodne študije, v katerih sodeluje tudi Slovenija. Za odrasle se izvaja raziskava PIAAC (b. d.), ki je namenjena populaciji med 16. in 65. letom, pri čemer

se preverja le pisno razumevanje: dekodiranje, razumevanje in interpretacija. Za otroke in mladino sta pomembni dve raziskavi, PIRLS (b. d.)¹ in PISA (b. d.)².

V prispevku se, ob zavedanju pogosto spregledane vloge odraslega kot bralnega zgleda, posvečamo analizi bralnih navad osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev. Na podlagi razširjenosti in razvitosti teh navad želimo oceniti, v kolikšni meri učitelji predstavljajo učinkovit zgled pri spodbujanju bralne pismenosti.

2 Metodologija

Prispevek temelji na podatkih, zbranih v okviru projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (CRP V5-2361), ki poteka od 1. 10. 2023 do 30. 9. 2025. V njem sodeluje 17 raziskovalcev s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Cilj projekta je celostno proučiti bralne navade in dejavnike bralne pismenosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter knjižnični dejavnosti, z namenom prepoznavanja njihove vloge kot bralnih vzorov pri spodbujanju bralne pismenosti. V tem prispevku predstavljamo le del rezultatov projekta, in sicer tiste, ki se nanašajo na pogostost in namen branja osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev.

2.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 807 učiteljev. V nadaljevanju predstavljamo demografske podatke za osnovnošolske in srednješolske učitelje.

V raziskavi je sodelovalo 267 osnovnošolskih učiteljev iz 28 osnovnih šol, saj se učitelji iz ene šole, kljub prvotno potrjenemu sodelovanju, niso odzvali. Vzorec je izrazito feminiziran (90,3 %), medtem ko moški predstavljajo nekaj manj kot desetino vseh sodelujočih (9,0 %), delež neopredeljenih je zanemarljiv (0,7 %). Povprečna starost udeležencev znaša 45,15 leta (SD = 9,43) in v kombinaciji s

¹ PIRLS – Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study); namen raziskave je preverjanje bralne pismenosti učenk in učencev konec 4. razreda (ne glede na starost).

² PISA – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment); PISA je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. Izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Raziskava poteka v triletnih ciklih, prvi cikel je bil izveden v letu 2000; V raziskavo so zajeti 15-letni učenci, učenke, dijakinje in dijaki, ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo.

povprečno delovno dobo 18,29 leta ($SD = 11,09$) priča o pretežno zreli, profesionalno uveljavljeni skupini: več kot polovica učiteljev (64,4 %) ima med 7 in 31 let delovne dobe, začetnikov z največ tremi leti dobe je manj kot desetina (6,4 %). Po strokovnem profilu prevladujejo učitelji predmetnega pouka (55,8 %), sledijo razredni učitelji (36,7 %), medtem ko vzgojitelji in učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja skupaj ne dosegajo desetine vzorca. Kar se tiče regijske porazdelitve, največ anketirancev prihaja iz podravske regije (34,8 %), sledijo pomurska (13,9 %) in osrednjeslovenska regija (9,7 %); posavska, primorsko-notranjska, zasavska in koroška regija so zastopane zgolj z nekaj posamezniki.

V raziskavi so sodelovali tudi srednješolski učitelji, pri čemer jih je sodelovalo 540 iz 38 srednjih šol. Kljub temu da so prvotno potrdili sodelovanje v študiji, se učitelji iz 4 srednjih šol niso odzvali na povabilo za izpolnitev anketnega vprašalnika. V vzorcu prevladujejo ženske (76,1 %), medtem ko moški tvorijo dobro petino sodelujočih (23,5 %). Povprečna starost sodelujočih znaša 49,27 leta ($SD = 9,75$), povprečna delovna doba pa 20,88 leta ($SD = 11,56$), kar kaže na pretežno izkušen kader: približno dve petini učiteljev ima med 19 in 31 let prakse (39,6 %), slaba petina poučuje že 32 let ali več (19,4 %), medtem ko začetniki z največ tremi leti delovne dobe predstavljajo zgolj desetino vzorca (10,0 %). Skoraj polovica anketirancev (46,9 %) deluje v okoljih poklicnega in strokovnega izobraževanja; v splošnoizobraževalnih programih deluje slaba tretjina učiteljev (32,8 %), petina pa poučuje na šolah, ki združujejo oba tipa izobraževanja (20,4 %). Največ sodelujočih prihaja iz osrednjeslovenske regije (22,4 %), sledita podravska (18,9 %) in gorenjska regija (14,3 %), medtem ko sta primorsko-notranjska in posavska regija najslabše zastopani.

2.2 Merski instrument

Kot merski instrument je bil uporabljen anketni vprašalnik. Vprašalnik je bil vsebinsko sestavljen iz treh delov in je vseboval:

1. demografske podatke,
2. splošni del z vprašanji o bralnih navadah in dejavnikih bralne pismenosti, ki je bil enak/zelo podoben za vse skupine udeležencev,
3. specifični del, ki je spraševal udeležence o njihovih praksah v zvezi z bralno pismenostjo oz. spodbujanjem te.

Na tej osnovi smo oblikovali dve različici vprašalnika – eno za osnovnošolske in drugo za srednješolske učitelje – pri čemer sta si delili enoten splošni del, specifični del pa je bil prilagojen značilnostim posamezne izobraževalne stopnje.

V tem prispevku se osredotočamo na postavke iz skupnega splošnega sklopa vprašalnika, in sicer na tiste, ki so merile (a) pogostost branja knjig v prostem času, (b) obseg prebranih knjig v zadnjih dvanajstih mesecih, (c) namene oziroma motive branja, (č) vrsto tiskanih gradiv, ki jih učitelji berejo, ter (d) samopercepcijo učiteljev kot bralcev.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

K sodelovanju v raziskave so bile z elektronskim sporočilom povabljene osnovne in srednje šole. Sodelovanje v študiji je prvotno potrdilo 29 osnovnih in 42 srednjih šol. Šolam, ki so potrdile sodelovanje, smo na elektronski naslov koordinatorja, ki ga je predhodno določila šola, posredovali dopis, v katerem smo jih seznanili s potekom raziskave in njihovimi nalogami. Na elektronske naslove koordinatorjev smo poslali tudi povezave do anketnih vprašalnikov. Hkrati smo koordinatorje obvestili, da je njihova naloga, da vprašalnike posredujejo posameznim skupinam strokovnih delavcev na njihovi šoli.

Anketna vprašalnika sta bila pripravljena v aplikaciji 1ka. Zbiranje podatkov je potekalo od maja 2024 do avgusta 2024, pri čemer je bila večina podatkov pridobljenih v maju in juniju 2024.

2.4 Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim programom IBM SPSS Statistics (verzija 29.0). Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili opisno statistično metodo, in sicer frekvence. Za primerjavo bralnih navad med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji smo uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev test, ki je primeren za analizo razlik pri ordinalnih spremenljivkah ali podatkih, ki ne sledijo normalni porazdelitvi. Uporabili smo tudi hi-kvadrat preizkus.

3 Rezultati

Rezultati so predstavljeni v treh vsebinskih sklopih: najprej so obravnavani izsledki za osnovnošolske učitelje, nato za srednješolske učitelje, na koncu je podana še primerjava bralnih navad obeh skupin.

3.1 Osnovnošolski učitelji

3.1.1 Pogostost branja knjig v prostem času

Tabela 1: Tedenska količina časa, ki jo osnovnošolski učitelji v prostem času namenijo branju knjig

Prostočasna aktivnost:	N	Količina časa:							
		nič/skoraj nič	do pol ure	od pol ure do 1 ure	od 1 do 2 uri	od 3 do 4 ure	od 4 do 7 ur	več kot 7 ur	skupaj
		%	%	%	%	%	%	%	%
Branje knjig	267	8,6	11,6	15,0	25,1	21,0	10,5	8,2	100,0

Največji delež osnovnošolskih učiteljev – natančneje četrtnina – tedensko bere v obsegu od ene do dveh ur. Sledita skupini osnovnošolskih učiteljev, ki berejo tri do štiri ure tedensko, ter tisti, ki berejo od pol do ene ure na teden. Iz teh podatkov izhaja, da je v časovni razpon od pol ure do štirih ur tedenskega branja zajeta več kot polovica anketiranih osnovnošolskih učiteljev.

Poleg tega skoraj petina osnovnošolskih učiteljev tedensko bere več kot štiri ure, pri čemer približno desetina poroča o več kot sedmih urah branja tedensko. Medtem ko nekateri osnovnošolski učitelji izkazujejo visoko stopnjo bralne aktivnosti, pa pri približno petini osnovnošolskih učiteljev opazamo zelo nizko stopnjo branja ali celo njegovo odsotnost.

3.1.2 Število prebranih knjig v slovenskem jeziku

Osnovnošolski učitelji so poročali o številu knjig, prebranih v zadnjih 12 mesecih, kar glede na termin zbiranja podatkov (maj 2024) zajema obdobje od maja 2023 do maja 2024.

Tabela 2: Število knjig v slovenskem jeziku, ki so jih osnovnošolski učitelji prebrali v zadnjih 12 mesecih

Branje knjig v zadnjih 12 mesecih:	N	Število knjig:						
		nič	1 do 3 knjige	4 do 5 knjig	6 do 10 knjig	11 do 20 knjig	več kot 20 knjig	skupaj
		%	%	%	%	%	%	%
Število prebranih knjig v slovenščini v zadnjih 12 mesecih, ki niso vezane na delo	267	4,9	18,0	16,1	25,1	16,5	19,5	100,0
Število prebranih knjig v slovenščini v zadnjih 12 mesecih, ki so vezane na delo	267	11,6	48,7	22,8	9,0	5,2	2,6	100,0

Ugotavljamo, da so skoraj vsi osnovnošolski učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, v zadnjih 12 mesecih prebrali vsaj eno knjigo v slovenščini, ki ni bila vezana na delo. Še več – več kot polovica jih je prebrala šest ali več knjig. Največ osnovnošolskih učiteljev je sicer prebralo od šest do deset knjig, sledijo pa tisti, ki so prebrali več kot 20 knjig, ter tisti z 1 do 3 prebranimi knjigami. Le majhen delež osnovnošolskih učiteljev v tem obdobju ni prebral nobene knjige.

Pri številu prebranih knjig v slovenščini, ki so vezane na delo, ugotavljamo, da je največ osnovnošolskih učiteljev – skoraj polovica – prebralo eno do tri knjige v zadnjih 12 mesecih. Dobra desetina jih je poročala, da v tem obdobju niso prebrali niti ene knjige. Manj kot petina osnovnošolskih učiteljev je prebrala šest ali več knjig.

Iz tega izhaja, da so osnovnošolski učitelji v zadnjih 12 mesecih pogostejše posegali po knjigah v slovenščini, ki niso vezane na delo, kot po strokovni literaturi.

3.1.3 Namen branja

Najpogostejši namen branja je priprava na delo – dobra polovica osnovnošolskih učiteljev namreč bere s tem namenom vsak dan ali skoraj vsak dan, dodatna četrtnina pa nekajkrat tedensko. Le majhen delež tega skoraj nikoli ne počne.

Tabela 3: Pogostost branja osnovnošolskih učiteljev glede na namen

Namen branja:	N	Pogostost:					
		nikoli ali skoraj nikoli	manj kot enkrat na mesec	enkrat ali dvakrat na mesec	enkrat ali dvakrat na teden	vsak dan ali skoraj vsak dan	skupaj
		%	%	%	%	%	%
Za pripravo na delo	267	1,9	4,9	11,2	25,8	56,2	100,0
Za razvedrilo in sprostitvev	267	1,1	7,9	19,5	29,6	41,9	100,0
Za profesionalni razvoj	267	0,4	8,2	35,2	36,7	19,5	100,0

Tudi branje za razvedrilo in sprostitvev je zelo razširjeno. Dve petini osnovnošolskih učiteljev bereta s tem namenom (skoraj) vsak dan, še slaba tretjina pa enkrat ali dvakrat na teden.

Branje za profesionalni razvoj je prisotno, a nekoliko manj pogosto. Največ osnovnošolskih učiteljev se s tem namenom posveča branju enkrat ali dvakrat na teden, medtem ko jih dobra tretjina bere na mesečni ravni. Le petina bere s tem namenom vsak dan ali skoraj vsak dan.

3.1.4 Vrsta gradiva

Ugotavljamo, da dobri dve petini osnovnošolskih učiteljev tiskana gradiva bereta vsak dan ali skoraj vsak dan. Nekajkrat na teden tiskana gradiva bere dobra četrtnina osnovnošolskih učiteljev. Osnovnošolski učitelji, ki gradiva berejo nekajkrat na mesec, predstavljajo približno petino sodelujočih. Približno desetina osnovnošolskih učiteljev bere tiskana gradiva zelo redko, torej nekajkrat na leto ali manj.

Na vprašanje o pogostosti branja posameznih gradiv v tiskani obliki, ki ga obravnavamo v nadaljevanju, so odgovarjali tisti osnovnošolski učitelji, ki so pri vprašanju o pogostosti branja gradiv v tiskani obliki odgovorili, da berejo gradiva v tiskani obliki nekajkrat na mesec, nekajkrat na teden ali vsak dan oz. skoraj vsak dan.

Med tiskanimi gradivi, ki jih berejo osnovnošolski učitelji, se najpogosteje pojavljajo dnevno časopisje in revije: približno tretjina osnovnošolskih učiteljev jih prebira nekajkrat tedensko, nadaljnja tretjina nekajkrat mesečno, preostali pa le občasno. Podoben vzorec, a z rahlo nižjo intenzivnostjo, se kaže pri pravljicah in pripovedkah,

kjer redno branje (tedensko) ohranja približno četrtnina udeležencev, tretjina poseže po njih nekajkrat mesečno, ostali pa le občasno. Sledijo poučne knjige in priročniki: tedensko jih prebira petina osnovnošolskih učiteljev, skoraj polovica mesečno, tretjina pa zgolj nekajkrat na leto. V strokovnih revijah se polovica osnovnošolskih učiteljev »orientira« z mesečnim pregledom, le vsak deseti jih bere tedensko, medtem ko slabi dve petini to počneta le redko. Knjige za osebno rast so prav tako uvrščene med priložnostno branje: tedensko po njih poseže vsak sedmi, dobri dve petini mesečno, preostali pa samo občasno.

Tabela 4: Pogostost branja posameznih gradiv v tiskani obliki med osnovnošolskimi učitelji

Gradivo v tiskani obliki:	N	Pogostost:			
		nekajkrat na leto ali manj	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	skupaj
		%	%	%	%
Dnevno časopisje, revije	238	35,3	34,0	30,7	100,0
Pravljice, pripovedke, mitologija	238	39,9	33,2	26,9	100,0
Informativne ali poučne knjige, priročniki, enciklopedije	238	32,4	47,9	19,7	100,0
Strokovne revije	238	38,7	50,8	10,5	100,0
Knjige za osebno rast	238	43,7	41,6	14,7	100,0
Pustolovska in potopisna proza	238	58,4	36,6	5,0	100,0
Ljubezenska proza	238	63,4	29,4	7,1	100,0
Socialno-psihološka (družbena) proza	238	61,8	33,6	4,6	100,0
Detektivke ali kriminalke	238	64,7	27,3	8,0	100,0
Avtobiografska ali biografska proza	238	68,9	28,2	2,9	100,0
Poezija	238	72,7	20,6	6,7	100,0
Dramatika	238	73,5	23,5	2,9	100,0
Zgodovinska proza	238	81,1	16,8	2,1	100,0
Fantastika	238	87,4	10,5	2,1	100,0
Srhljivke/grozljivke	238	92,0	5,9	2,1	100,0
Znanstvena fantastika	238	91,2	8,0	0,8	100,0

Pri leposlovju se izriše izrazito periferen položaj: pustolovsko-potopisna proza, ljubezenski romani, socialno-psihološka proza in kriminalke sodijo med gradiva, ki jih več kot tri petine osnovnošolskih učiteljev bere le nekajkrat na leto ali še redkeje; tedensko jih bere zgolj do 8 %. Poezijo in dramatiko redno prebira še manjši delež (do 7 % tedensko), velika večina pa ostaja pri zelo redkih stikih s tem žanrom. Najredkeje so fantastika, znanstvena fantastika in grozljivke, kjer so skoraj vsi anketiranci poročali, da po tovrstnih besedilih posežejo le izjemoma.

3.1.5 Dojemanje sebe kot bralca

Tabela 5: Dojemanje sebe kot bralca med osnovnošolskimi učitelji

Dojemanje sebe kot bralca:	N	Da	Ne	Skupaj
		%	%	%
	267	77,9	22,1	100,0

Večina osnovnošolskih učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, se doživlja kot bralce. A dobra petina se jih ne prepozna v tej vlogi.

3.2 Srednješolski učitelji

3.2.1 Pogostost branja knjig v prostem času

Tabela 6: Tedenska količina časa, ki jo srednješolski učitelji v prostem času namenijo branju knjig

Prostočasna aktivnost:	N	Količina časa:							
		nič/skoraj nič	do pol ure	od pol ure do 1 ure	od 1 do 2 uri	od 3 do 4 ure	od 4 do 7 ur	več kot 7 ur	skupaj
		%	%	%	%	%	%	%	%
Branje knjig	540	6,5	11,9	14,1	23,1	19,4	14,6	10,4	100,0

Največji delež srednješolskih učiteljev bere od ene do dve uri na teden. Sledijo srednješolski učitelji, ki berejo od tri do štiri ure na teden, in tisti, ki berejo od pol ure do ene ure na teden. Iz tega izhaja, da je v časovni razpon od pol ure do štirih ur tedenskega branja zajeta več kot polovica anketiranih srednješolskih učiteljev.

Poleg tega četrtnina srednješolskih učiteljev tedensko bere več kot štiri ure, pri čemer približno desetina poroča o več kot sedmih urah branja tedensko. Medtem ko nekateri srednješolski učitelji izkazujejo visoko stopnjo bralne aktivnosti, pa pri približno petini srednješolskih učiteljev opazamo, da berejo do pol ure na teden ali manj.

3.2.2 Število prebranih knjig v slovenskem jeziku

Srednješolski učitelji so poročali o številu knjig, prebranih v zadnjih 12 mesecih, kar glede na termin zbiranja podatkov (maj 2024) zajema obdobje od maja 2023 do maja 2024.

Tabela 7: Število knjig v slovenskem jeziku, ki so jih srednješolski učitelji prebrali v zadnjih 12 mesecih

Branje knjig v zadnjih 12 mesecih:	N	Število knjig:						
		nič	1 do 3 knjige	4 do 5 knjig	6 do 10 knjig	11 do 20 knjig	več kot 20 knjig	skupaj
		%	%	%	%	%	%	%
Število prebranih knjig v slovenščini v zadnjih 12 mesecih, ki niso vezane na delo	539	8,0	22,1	14,7	20,4	14,8	20,0	100,0
Število prebranih knjig v slovenščini v zadnjih 12 mesecih, ki so vezane na delo	539	11,7	45,6	21,2	12,8	4,8	3,9	100,0

Ugotavljamo, da so skoraj vsi srednješolski učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, v zadnjih 12 mesecih prebrali vsaj eno knjigo v slovenščini, ki ni bila vezana na delo. Več kot polovica jih je prebrala šest ali več knjig. Največ srednješolskih učiteljev je sicer prebralo eno do tri knjige, sledijo pa tisti s šestimi do desetimi prebranimi knjigami ter tisti, ki so prebrali več kot 20 knjig. Slaba desetina srednješolskih učiteljev v tem obdobju ni prebrala nobene knjige.

Pri številu prebranih knjig v slovenščini, ki so vezane na delo, ugotavljamo, da je največ srednješolskih učiteljev – skoraj polovica – v zadnjih 12 mesecih prebralo eno do tri knjige v slovenščini. Dobra desetina jih je poročala, da v tem obdobju ni prebrala niti ene knjige. Malo več kot petina srednješolskih učiteljev je prebrala šest ali več knjig.

Iz tega izhaja, da so srednješolski učitelji v zadnjih 12 mesecih pogostejše posegali po knjigah v slovenščini, ki niso vezane na delo, kot po strokovni literaturi.

3.2.3 Namen branja

Tabela 8: Pogostost branja srednješolskih učiteljev glede na namen

Namen branja:	N	Pogostost:					
		nikoli ali skoraj nikoli	manj kot enkrat na mesec	enkrat ali dvakrat na mesec	enkrat ali dvakrat na teden	vsak dan ali skoraj vsak dan	skupaj
		%	%	%	%	%	%
Za pripravo na delo	540	0,9	5,6	13,7	32,6	47,2	100,0
Za razvedrilo in sprostitev	540	2,4	5,9	16,7	31,1	43,9	100,0
Za profesionalni razvoj	540	1,5	8,0	24,8	37,2	28,5	100,0

Najpogostejši namen branja je priprava na delo – slaba polovica srednješolskih učiteljev namreč bere s tem namenom vsak dan ali skoraj vsak dan, dodatna tretjina pa nekajkrat tedensko. Le majhen delež tega skoraj nikoli ne počne.

Tudi branje za razvedrilo in sprostitev je zelo razširjeno. Dve petini srednješolskih učiteljev bereta s tem namenom (skoraj) vsak dan, še slaba tretjina pa enkrat ali dvakrat na teden.

Branje za profesionalni razvoj je prisotno, a nekoliko manj pogosto. Največ srednješolskih učiteljev se s tem namenom posveča branju enkrat ali dvakrat na teden, medtem ko jih četrtnina bere na mesečni ravni. Dobra četrtnina bere s tem namenom vsak dan ali skoraj vsak dan.

3.2.4 Vrsta gradiva

Ugotavljamo, da dobri dve petini srednješolskih učiteljev tiskana gradiva bereta vsak dan ali skoraj vsak dan. Nekajkrat na teden tiskana gradiva bere dobra četrtnina srednješolskih učiteljev. Srednješolski učitelji, ki gradiva berejo nekajkrat na mesec, predstavljajo približno petino sodelujočih. Približno desetina srednješolskih učiteljev bere tiskana gradiva zelo redko, torej nekajkrat na leto ali manj.

Na vprašanje o pogostosti branja posameznih gradiv v tiskani obliki, ki ga obravnavamo v nadaljevanju, so odgovarjali tisti srednješolski učitelji, ki so pri vprašanju o pogostosti branja gradiv v tiskani obliki odgovorili, da berejo gradiva v tiskani obliki nekajkrat na mesec, nekajkrat na teden ali vsak dan oz. skoraj vsak dan.

Tabela 9: Pogostost branja posameznih gradiv v tiskani obliki med srednješolskimi učitelji

Gradivo v tiskani obliki:	N	Pogostost:			
		nekajkrat na leto ali manj %	nekajkrat na mesec %	nekajkrat na teden %	skupaj %
Dnevno časopisje, revije	495	32,7	32,3	34,9	100,0
Informativne ali poučne knjige, priročniki, enciklopedije	495	32,9	45,1	22,0	100,0
Strokovne revije	495	35,4	51,9	12,7	100,0
Knjige za osebno rast	495	52,9	34,7	12,3	100,0
Socialno-psihološka (družbena) proza	495	55,2	33,9	10,9	100,0
Pravljice, pripovedke, mitologija	495	65,3	22,0	12,7	100,0
Detektivke ali kriminalke	495	65,9	25,3	8,9	100,0
Pustolovska in potopisna proza	495	63,2	34,5	2,2	100,0
Avtobiografska ali biografska proza	495	66,3	30,7	3,0	100,0
Poezija	495	73,5	19,2	7,3	100,0
Dramatika	495	72,9	23,3	3,8	100,0
Ljubezenska proza	495	75,6	20,6	3,8	100,0
Zgodovinska proza	495	78,4	19,4	2,2	100,0
Fantastika	495	85,9	12,7	1,4	100,0
Znanstvena fantastika	495	88,1	10,5	1,4	100,0
Srhljivke/grozljivke	495	93,5	5,5	1,0	100,0

Srednješolski učitelji v tiskani obliki najpogosteje berejo dnevno časopisje in revije. Nekaj več kot tretjina srednješolskih učiteljev namreč dnevne časopise ali revije bere vsaj nekajkrat na teden, skoraj enak delež jih bere nekajkrat na mesec, slaba tretjina pa le občasno. Informativne in poučne knjige (priročniki, enciklopedije) tedensko bere dobra petina srednješolskih učiteljev, skoraj polovica po njih poseže nekajkrat na mesec, preostali pa le občasno, torej nekajkrat na leto ali redkeje. Strokovne revije mesečno bere dobra polovica srednješolskih učiteljev, tedenska raba je omejena na približno desetino srednješolskih učiteljev, medtem ko jih okoli tretjina bere le občasno. Po knjigah za osebno rast na tedenski ravni posega dobra desetina srednješolskih učiteljev, dobra tretjina jih bere tovrstno gradivo nekajkrat na mesec.

Leposlovje predstavlja obrobni del njihovega bralnega repertoarja. Socialno-psihološko prozo, detektivke ali kriminalke, pustolovsko in potopisno prozo ter avtobiografsko oz. biografsko prozo srednješolski učitelji berejo le občasno: večina srednješolskih učiteljev po teh žanrih poseže zgolj nekajkrat na leto ali še redkeje, tedensko pa jih bere do približno 10,0 % sodelujočih srednješolskih učiteljev. Poezijo

in dramatiko redno prebira še manjši delež. Srednješolski učitelji najredkeje berejo fantastiko, znanstveno fantastiko in grozljivke.

3.2.5 Dojemanje sebe kot bralca

Tabela 10: Dojemanje sebe kot bralca med srednješolskimi učitelji

Dojemanje sebe kot bralca:	N	Da	Ne	Skupaj
		%	%	%
	540	76,3	23,7	100,0

Večina srednješolskih učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, se doživlja kot bralce. A slaba četrtina se jih ne prepozna v tej vlogi.

3.3 Primerjava bralnih navad osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev

Tabela 11: Primerjava bralnih navad osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev

Bralne navade:	Skupina:	N	$\bar{R}$	U	P
Pogostost branja knjig v prostem času	Osnovnošolski učitelji	267	386,14	67322,00	0,120
	Srednješolski učitelji	540	412,83		
Število prebranih knjig v slovenščini v zadnjih 12 mesecih, ki niso vezane na delo	Osnovnošolski učitelji	267	419,09	67793,00	0,173
	Srednješolski učitelji	540	395,78		
Število prebranih knjig v slovenščini v zadnjih 12 mesecih, ki so vezane na delo	Osnovnošolski učitelji	267	393,30	69232,00	0,352
	Srednješolski učitelji	540	408,55		
Pogostost branja z namenom priprave na delo	Osnovnošolski učitelji	267	425,76	66279,50	0,042
	Srednješolski učitelji	540	393,24		
Pogostost branja z namenom razvedrila in sprostitve	Osnovnošolski učitelji	267	395,49	69817,50	0,438
	Srednješolski učitelji	540	408,21		
Pogostost branja z namenom profesionalnega razvoja	Osnovnošolski učitelji	267	372,95	63800,00	0,005
	Srednješolski učitelji	540	419,35		

Primerjava bralnih navad med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji kaže, da čeprav sta si skupini osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, kar se tiče bralnih navad, precej podobni, se statistično značilne razlike kažejo pri namenu branja ($p < 0,05$). Ugotavljamo, da osnovnošolski učitelji pogosteje berejo z namenom priprave na pouk kot srednješolski učitelji, medtem ko srednješolski učitelji pogosteje berejo za namen profesionalnega razvoja kot osnovnošolski učitelji.

Tabela 12: Primerjava vrste gradiv, ki jih berejo osnovnošolski in srednješolski učitelji

Bralne navade:	Skupina:	N	$\bar{R}$	U	P
Poezija	Osnovnošolski učitelji	238	368,58	58528,50	0,856
	Srednješolski učitelji	495	366,24		
Zgodovinska proza	Osnovnošolski učitelji	238	360,38	57329,50	0,404
	Srednješolski učitelji	495	370,18		
Avtobiografska ali biografska proza	Osnovnošolski učitelji	238	360,58	57376,50	0,487
	Srednješolski učitelji	495	370,09		
Ljubezenska proza	Osnovnošolski učitelji	238	397,82	51569,50	< 0,001
	Srednješolski učitelji	495	352,18		
Pustolovska ali potopisna proza	Osnovnošolski učitelji	238	381,25	55513,00	0,137
	Srednješolski učitelji	495	360,15		
Socialno-psihološka (družbena) proza	Osnovnošolski učitelji	238	345,44	53773,50	0,030
	Srednješolski učitelji	495	377,37		
Detektivke ali kriminalke	Osnovnošolski učitelji	238	368,83	58468,50	0,846
	Srednješolski učitelji	495	366,12		
Srhljivke/ grozljivke	Osnovnošolski učitelji	238	370,89	57978,00	0,433
	Srednješolski učitelji	495	365,13		
Pravljice, pripovedke, mitologija	Osnovnošolski učitelji	238	433,91	42981,00	< 0,001
	Srednješolski učitelji	495	334,83		
Dramatika	Osnovnošolski učitelji	238	364,97	58422,00	0,816
	Srednješolski učitelji	495	367,98		
Fantastika	Osnovnošolski učitelji	238	363,49	58070,00	0,601
	Srednješolski učitelji	495	368,69		
Znanstvena fantastika	Osnovnošolski učitelji	238	359,28	57067,00	0,205
	Srednješolski učitelji	495	370,71		
Informativne ali poučne knjige, priročniki, enciklopedije	Osnovnošolski učitelji	238	364,34	58272,00	0,799
	Srednješolski učitelji	495	368,28		
Knjige za osebno rast	Osnovnošolski učitelji	238	389,81	53476,50	0,026
	Srednješolski učitelji	495	356,03		
Dnevno časopisje, revije	Osnovnošolski učitelji	238	355,31	56226,50	0,290
	Srednješolski učitelji	495	372,41		
Strokovne revije	Osnovnošolski učitelji	238	356,31	56361,00	0,293
	Srednješolski učitelji	495	372,14		

Primerjava bralnih navad pokaže, da se osnovnošolski in srednješolski učitelji statistično značilno razlikujejo le pri štirih zvrsteh: osnovnošolski učitelji pogosteje segajo po ljubezenski prozi, po pravljicah, pripovedkah in mitoloških besedilih ter po knjigah za osebno rast, medtem ko srednješolski učitelji nekoliko pogosteje berejo socialno-psihološko (družbeno) prozo; pri vseh drugih žanrih – od poezije, dramatike, zgodovinskih, pustolovskih in avtobiografskih del do kriminalk, fantastike, dnevnega časopisja, poučne literature in strokovnih revij – razlike niso bile statistično značilne ($p > 0,05$), kar kaže, da sta skupini pri večini vrst tiskanega gradiva primerljivo bralno (ne)aktivni.

Tabela 13: Primerjava samoocene bralne identitete osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev

Dojemanje sebe kot bralca:	Da	Ne	Skupaj
Skupina:	%	%	%
Osnovnošolski učitelji	77,9	21,1	100,0
Srednješolski učitelji	76,3	23,7	100,0
$\chi^2 = 0,26$ $p = 0,611$			

Ugotavljamo še, da se podoben delež tako osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljev dojema kot bralce. Izid hi-kvadrat preizkusa ni pokazal statistično značilnih razlik.

4 Diskusija in sklep

Bralne navade učiteljev predstavljajo pomemben del njihovega poklicnega delovanja. McKool in Gespass (2009) namreč ugotavljata, da učitelji, ki dnevno berejo več kot 30 minut, v pouk dosledneje vključujejo učinkovite pedagoške strategije in z učenci pogosteje delijo lastne bralne izkušnje ter s tem spodbujajo bralno motivacijo in navade učencev. Za oceno bralnih navad slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in njihove vloge kot bralnih vzorov za učence in dijake smo najprej preučili, koliko časa v prostem času tedensko oz. dnevno namenjajo branju. Med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji nismo odkrili bistvenih razlik v količini časa, ki ga namenijo branju knjig v prostem času. Ugotavljamo, da približno dve petini slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev dnevno bereta okoli 30 minut. A hkrati ostaja približno tretjina osnovnošolskih in srednješolskih

učiteljev, ki bere le občasno. V tej skupini se skriva tveganje, da bralna kultura šole ne bo dosledno vzdrževana.

Bralne navade osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev smo preverjali tudi na podlagi števila knjig, ki so jih prebrali v zadnjih 12 mesecih. Večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev je v zadnjih 12 mesecih prebrala več kot šest knjig v slovenskem jeziku, ki niso bile vezane na delo, kar kaže na prisotnost osebnega interesa za branje. Nadalje ugotavljamo, da je petina tako osnovnošolskih kot tudi srednješolskih učiteljev v omenjenem obdobju prebrala več kot 20 tovrstnih knjig. Delež osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, ki v zadnjih 12 mesecih niso prebrali nobene knjige, je relativno nizek, a nekoliko višji pri srednješolskih učiteljih kot pri osnovnošolskih. Raziskava Knjiga in bralci VII nam omogoča primerjavo bralnih navad osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev s splošno populacijo. Osnovnošolski in srednješolski učitelji so v obdobju 12 mesecev prebrali več knjig kot splošna populacija: delež tistih, ki niso prebrali nobene knjige, je med njimi precej manjši kot pri splošni populaciji, medtem ko je med učitelji bistveno več tistih, ki so prebrali več kot 20 knjig v obdobju 12 mesecev. Na splošno se kaže višja bralna angažiranost osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v primerjavi s splošno populacijo (Gerčar, 2024).

Tudi pri strokovnem branju so rezultati osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev zelo podobni. Približno polovica učiteljev v obeh skupinah je v zadnjih 12 mesecih prebrala od 1 do 3 strokovne knjige. Manj kot petina učiteljev v obeh skupinah je prebrala šest ali več strokovnih knjig, dobra desetina pa v tem obdobju ni prebrala nobene. Če primerjamo branje strokovnih knjig z branjem knjig, ki niso vezane na delo, ugotovimo, da osnovnošolski in srednješolski učitelji v povprečju preberejo več knjig, ki niso vezane na delo, kot strokovnih knjig.

Pomemben vidik bralnih navad osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev predstavljajo tudi motivi, ki posameznika vodijo k branju. Najpogostejši razlog za branje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev je priprava na delo, sledi branje za razvedrilo in sprostitev, medtem ko je branje za profesionalni razvoj prisotno manj pogosto. Ugotovili pa smo, da osnovnošolski učitelji pogosteje berejo z namenom priprave na pouk kot srednješolski učitelji. A srednješolski učitelji berejo pogosteje z namenom profesionalnega razvoja kot osnovnošolski učitelji.

Poleg motivov, ki vodijo osnovnošolske in srednješolske učitelje k branju, je pomembno tudi, kaj osnovnošolski in srednješolski učitelji berejo. Osnovnošolski in srednješolski učitelji najpogosteje posegajo po dnevnem časopisu in revijah. Med pogostejšimi vrstami gradiva, ki jih osnovnošolski in srednješolski učitelji berejo, so tudi informativne ali poučne knjige, priročniki, enciklopedije, strokovne revije in knjige za osebno rast. Med leposlovjem pa izstopajo pravljice, pripovedke, mitologija, pustolovska in potopisna, ljubezenska ter socialno-psihološka proza. Ugotovili smo, da osnovnošolski učitelji pogosteje posegajo po ljubezenski prozi, po pravljicah, pripovedkah in mitoloških besedilih ter po knjigah za osebno rast, medtem ko srednješolski učitelji nekoliko pogosteje berejo socialno-psihološko (družbeno) prozo. Ugotavljamo, da ostajajo druge zvrsti na obrobju učiteljskega bralnega repertoarja.

Nazadnje smo preverili še, ali se osnovnošolski in srednješolski učitelji dojemajo kot bralce. Skoraj tri četrtine osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se ima za bralce. Kljub temu četrtina brez jasne bralne identitete ostaja pedagoško kritična, saj učitelji, ki se ne dojemajo kot bralce, praviloma redkeje modelirajo branje in spodbujajo bralno motivacijo učencev. Pedagoški delavci (ne glede na stroko) bi morali biti pozorni na vse tri položaje učenja (oz. branja), kakor jih predvidevajo *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir*, ki spodbujajo formalne, neformalne in priložnostne oblike izobraževanja, pri čemer gre za podporo ljudem »pri izboljšanju njihovih kompetenc od zgodnjega otroštva skozi vse življenje« (Svet Evropske unije, 2018, str. 4).

Ugotavljamo, da slovenski osnovnošolski in srednješolski učitelji na splošno izkazujejo visoko bralno angažiranost, ki presega povprečje splošne populacije, in večina se jih dojema kot bralce, kar ustvarja dobro izhodišče za vlogo bralnega vzora. Hkrati pa obstaja pomemben delež tistih, ki berejo le občasno ali nimajo jasno razvite bralne identitete, kar lahko omejuje dosledno modeliranje bralnih navad pri učencih oz. dijakih. Ključnega pomena je, da šole aktivno spodbujajo tudi tiste osnovnošolske in srednješolske učitelje, ki so manj angažirani, na primer z zagotavljanjem časa in dostopa do raznovrstnih gradiv ter z organizacijo bralnih skupin in strokovnih delavnic. Le tako bo vloga učitelja kot bralnega vzora, podprta z urejenimi pogoji in kulturo, ki ceni branje, lahko v čim večji meri spodbujala branje učencev oz. dijakov in prispevala k trajnostni bralni kulturi.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panić, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M. in Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. in Sheils, J. (2017). *Razsežnost učnega jezika pri vseh predmetih: Kratek priročnik za razvoj kurikula in usposabljanje učiteljev*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/razseznost-ucnega-jezika.pdf>
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Gerčar, J. (2024). Desetletna primerjava vprašanj iz raziskav KIB. V S. Rugelj (ur.), *Knjiga in bralci VII* (str. 13–38). Umco.
- Haramija, D. (2020). Predgovor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. (str. 1–4). Univerzitetna založba UM.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2015). *School Library Guidelines*. (2015). <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>
- Krolak, L. (2005). *The role of libraries in the creation of literate environments*. UNESCO Institute for Education. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/literacy-and-reading/publications/role-of-libraries-in-creation-of-literate-environments.pdf>
- McKool, S. S. in Gespass, S. (2009). *Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices*. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. (2019). <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Programme for International Student Assessment (PISA)*. (b. d.). <https://www.oecd.org/pisa/>
- Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. (b. d.). <https://www.oecd.org/skills/piaac/>
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. (b. d.). <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/>
- Svet Evropske unije. (2018). *Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

BRANJE ODRASLIH: PRESTIŽ ALI VREDNOTA

PETRA JAVRH^{1,2}

¹ Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, Slovenija

petra.javrh@acs.si

² Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

petra.javrh@acs.si

V svetu digitalnih informacij je branje kot dekodiranje sporočil ena od temeljnih funkcij, ki jih je treba čim bolje obvladati. V prispevku obravnavamo bralne spodbude z vidika izobraževanja odraslih. Analizirali smo umeščenost in predvidene spodbude za branje v kurikulumih javno veljavnih programov za odrasle. Analiza je bila utemeljena na predpostavki, da bodo javno veljavni programi v svojih kurikulumih vsebovali tudi razvoj bralnih spretnosti, saj jim to nalagajo *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov za odrasle*. Opozarjamo na potrebo po upoštevanju mnogoterih življenjskih izkušenj, s tem pa specifičnost bralnih spodbud pri odraslih. Spodbujanje bralnih spretnosti je strokovno izredno zahteven korak na področju neformalnega izobraževanja odraslih. Upoštevati bi bilo treba vse ključne specifičnosti, ki jih v ta proces s seboj prinašajo odrasli. Te so posebej povezane z avtonomijo pri odločitvi za vključitev v neformalno učenje, raznovrstnimi življenjskimi izkušnjami in motivacijo odraslih, ki jo pogosto usmerjajo tudi skrita osebna prepričanja ter kompleksni kontekstualni dejavniki.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.3)

ISBN

978-961-299-025-1

Ključne besede:

odrasli bralci,
bralna zmožnost,
neformalno izobraževanje
odraslih,
bralne spodbude,
bralni vzori



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.3)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
adult readers,
reading skills,
non-formal adult education,
reading encouragement,
reading role models

ADULT READING: PRESTIGE OR VALUE

PETRA JAVRH^{1,2}

¹ Slovenian Institut for Adult Education, Ljubljana, Slovenia
petra.javrh@acs.si

² University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
petra.javrh@acs.si

In the world of digital information, reading as the decoding of messages is one of the fundamental skills that should be mastered as effectively as possible. This paper discusses the encouragement of reading from the perspective of adult education. We analyzed how reading-related support and incentives are integrated into the curricula of officially recognized programs in adult education. The analysis was based on the assumption that such programs include the development of reading skills in their curricula, as required by the *Guidance for the Preparation of Adult Education Programs*. We emphasize the importance of considering adults diverse life experiences, which shape the specific nature of reading support for adult learners. Supporting the development of reading skills is a professionally demanding task in the context of non-formal adult education. It is essential to take into account the key characteristics that adult learners bring to the learning process. These are particularly related to their autonomy in deciding to engage in non-formal education, their diverse life experiences, and the influence of personal beliefs and complex contextual factors.



University of Maribor Press

1 Uvod

»Tudi tisti, ki niso bralci, aktivni bralci, se mogoče zavedajo pomena branja in imajo nekateri kar slabo vest ..., vendar jih tok življenja nese drugam in za te stvari mogoče zmanjkuje časa. Prav te neaktivne bralce bi morali z nekimi aktivnostmi spodbuditi k branju.«

Splošna knjižničarka, fokusna skupina (SPK_4)¹

Na področju izobraževanja odraslih je opredelitev temeljne sporazumevalne zmožnosti za odtonek drugačna od opredelitve, kadar se ta aplicira za mlade in otroke. Besedilna zmožnost je v kontekstu izobraževanja odraslih najširša kategorija, ki obsega vrsto znanj, spretnosti in vedenj na zelo različnih ravneh, saj to temeljno zmožnost pridobivamo in širimo od rojstva pa vse do pozne starosti. Branje je ena od njenih štirih ključnih komponent.

Branje je v svojem temelju zmožnost ustreznega dekodiranja številnih implicitnih sporočil višjega reda, skritih v besedilih, ki jih bralec neposredno sprejme skozi akt branja (OECD, 2013). Branje odraslim omogoča razumevanje različnih besedil, namenjenih za učenje in užitek, iskanje informacij v različnih medijih in iz različnih virov (zemljevidov, leksikonov, razpredelnic), iz uradnih, neuradnih, zasebnih in javnih besedil; branje pa pomeni tako glasno branje pred drugimi, branje knjig, razumevanje piktogramov itd. (OECD, 2016). V strokovni literaturi je s pojmom branje pogosto povezan tudi pojem bralna pismenost. Grosman (2012) trdi, da se od preprostega branja in pisanja pismenost razlikuje ravno po poznavanju primerne rabe obeh dejavnosti. V analizi o spodbujanju branja odraslih smo se osredotočili na dve področji bralnih spodbud v izobraževanju odraslih: na raziskovalne podatke o razvitosti bralne spretnosti odraslih v Sloveniji, ki jo je osvetlila raziskava Spretnosti odraslih – PIAAC, ter na umeščenost in načrtovan obseg predvidenih spodbud za branje v kurikulumih neformalnih javnoveljavnih programov za odrasle, v katerih bi lahko razbrali, koliko so odrasli deležni bralnih spodbud, s tem pa ugotavljali, kakšne izzive strokovnjaki srečujejo v okviru svojih delovnih nalog pri spodbujanju branja.

Dobro razvite bralne zmožnosti odraslih so za celotno družbo pomembne prav zaradi izjemnega položaja odraslih, predvsem staršev, vzgojiteljev in učiteljev, da mlade generacije tudi s svojim zgledom spodbudijo k branju. Spodbuda k branju ni

¹ Fokusna skupina je bila izvedena z izkušenimi knjižničarki, pospeševalci branja, v okviru projektnega raziskovalnega načrta CRP v letu 2025.

samoumevna. Če odrasli to res želijo, se morajo otresti morebitne lastne bralne nezmožnosti in imeti tudi primerno znanje o tem, zakaj je branje pomembno za uspešnost v vsakodnevnem delovanju posameznika, torej še posebej za mlade (prim. Fras Popovič idr., 2025).

Temeljna zmožnost sporazumevanja je tesno povezana z razvojem posameznikovih kognitivnih sposobnosti, razumevanjem sveta in povezanostmi z drugimi ljudmi. Pri tem ne gre le za obvladovanje besednjaka in slovnice, uporabe različnih funkcij jezika in vrst besedne interakcije (različne vrste in načini izmenjavanja sporočil v maternem jeziku). Pri besedilni spretnosti kot celoti – s tem pa tudi pri bralni komponenti – ne gre le za poznavanje, ampak tudi učinkovito uporabo in 'znajdenje' med vrstami literarnih in neliterarnih besedil, za zaznavanje različnih slogov in jezikovnih zvrsti ter občutek za spremenljivost uporabljenega jezika (Spretnosti štejejo, 2016).

V sodobnem svetu digitalnih informacij je branje kot dekodiranje sporočil še vedno ena od temeljnih funkcij, ki jih je za uspešno spopadanje s problemi treba čim prej in čim bolje obvladati. Že pred več kot desetletjem so se države Evropske unije zavzele za enotno opredelitev tistih ključnih zmožnosti, ki bi jih kateri koli odrasel v prihodnosti nujno potreboval za premagovanje izključenosti in dejavnejšo udeležbo v družbenih dejavnostih ter tudi za osebno zadovoljstvo. Opredeljenih je bilo osem ključnih zmožnosti (Javrh in Kuran, 2012). Med njimi je bila besedilna zmožnost ena od tistih, ki so na nek način predpogoj za obvladovanje vseh drugih. Iz evropskih in nacionalnih dokumentov je razvidno, da so bile v izhodišču temeljne zmožnosti enakovredne. Izsledki raziskave PIAAC 2016 (Možina, 2022) pa so s primerjavo mednarodnih podatkov zelo očitno potrdili, da je za razvoj drugih zmožnosti najprej treba krepiti najbolj osnovne: branje in pisanje, računanje in digitalne spretnosti. Zato so bile vse te tri skupaj koncipirane kot »spretnosti za obdelavo informacij« (OECD, 2013). V skladu z Izhodišči za pripravo javno veljavnih programov (2020) bi morale biti prav te osnovne zmožnosti smiselno vključene v vse take programe, med njimi tudi komponenta branja v okviru besedilne zmožnosti. Prav pri tem pa pogosto strokovni delavci oziroma izobraževalci odraslih zaradi specifičnosti dela z odraslimi naletijo na precej velike težave. Grosman (2012, str. 176), ki je med drugim veliko javno razpravljala tudi o »edinstvenosti branja odraslih«, je še posebej v zvezi s tem izpostavila poseben paradoks: »Strokovnjaki opozarjajo, da mora bralec pri branju vsaki dve sekundi razbrati osem do deset besed, jih med sabo primerjati ter oceniti njihovo primernost glede na nastajajoče predstave o besedilu. Zato ni

potrebe, da bi mentorji oziroma učitelji v programih za izobraževanje ranljivih morali prikrivati dejstva, da je branje zelo zahtevna miselna dejavnost, ki zahteva od bralca velik trud. Da bi usvojili tekočo bralno zmožnost, bi morali učeči se tudi veliko vaditi in vedeti, da brez vaje v branju ne bodo zaostajali samo pri bralnem razvoju, marveč tudi pri šolskem uspehu in v življenjski uspešnosti.«

Besedilne zmožnosti so bile za potrebe sodobnega raziskovanja o tem, koliko so te zmožnosti pomembne in koliko se uporabljajo v vsakodnevem življenju odraslih, kasneje nekoliko ožje opredeljene, in sicer kot zmožnost razumeti in uporabiti pisna besedila ter z njimi doseči svoje cilje (OECD, 2013). Po tej definiciji obsegajo kombinacijo veščin: dekodiranja, razumevanja in interpretacije. Tako so razumljene kot zmožnost konstrukcije pomena, ovrednotenja besedila ter njegove uporabe v različnih kontekstih. V tej opredelitvi pa se nanašajo na zapisana besedila – torej gre za neposredno povezavo oziroma odvisnost od bralne komponente. Opozoriti je treba, da sta po tej opredelitvi izpuščeni področji tvorjenje besedila (pisanje) in govorjeni jezik (OECD, 2013).

Novejša raziskava o bralnih navadah in branju je Knjiga in bralci, kot ena od redkih slovenskih longitudinalnih raziskav na področju, ki se izvaja dobrih petdeset let (Blatnik idr., 2024). Nove podatke pa bo dala tudi mednarodna raziskava PIAAC, ki se bo v Sloveniji izvajala od 2025 do 2029 in to drugič zaporedoma. Phillips in Kovač (2023, str. 63) v povezavi z raziskovanjem bralnih navad poudarita, da je branje dejavnost z malo snovnimi sledmi, po drugi strani pa dejavnost, za katero dolgo ni bilo posebnega raziskovalnega interesa. »Bralne navade strokovnih delavcev v slovenskih knjižnicah so slabo poznane. Izvedenih je bilo le nekaj parcialnih raziskav, ki se preučevanja bralnih navad strokovnih knjižničnih delavcev niso lotile celostno« (Fras Popovič idr., 2025, str. 2). Zelo redko in v manjšem obsegu pa so v središču pozornosti v zvezi z razvojem bralnih zmožnosti odraslih strokovnjaki, ki so zadalženi za razvoj te zmožnosti in naj bi bili tudi sami 'uradni' bralni vzori (prim. Fras Popovič idr., 2025, str. 2).

2 Bralne spodbude v kurikulumih javnoveljavnih programov za odrasle

Javnoveljavni programi za odrasle, ki ne dajejo javnoveljavne izobrazbe, so posebna vrsta izobraževalnih programov za odrasle, ki so se v Sloveniji začeli pripravljati po letu 1996, po sprejetju prvoletnega Zakona o izobraževanju odraslih, še posebej po sprejetju Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov za odrasle leta 1999 (v

nadaljevanju Izhodišča), ki so nastala kot rezultat kurikularne prenovе izobraževanja odraslih konec devetdesetih let. Gre za programe, ki imajo status javnoveljavnih programov za odrasle, kar pomeni, da po zaključku programa odrasli lahko pridobijo javnoveljavno potrdilo o uspešnem zaključku programa. Ti programi ne dajejo javnoveljavne izobrazbe, saj ne omogočijo pridobitve stopnje izobrazbe. Za izvajanje teh programov morajo biti izvajalci vpisani v razvid izvajalcev pri pristojnem ministrstvu in imeti ustrezne kadre (Možina, 2022).

Analiza javnoveljavnih programov je bila v okviru CRP Bralni zgledi zamišljena ob predpostavki, da bodo ti programi v svojih kurikulih imeli med cilji zapisan tudi razvoj bralnih spretnosti, saj jim to nalagajo Izhodišča. Ta pa ne določajo, v kakšnem obsegu naj bi to bilo. Vključitev temeljnih zmožnosti se prepušča presoji strokovnega delavca, ki jih v izvedbeni kurikulum vključuje v skladu z analizo in poznavanjem konkretne ciljne skupine, za katero se program pripravlja in kasneje izvaja. Z analizo v okviru CRP smo ugotovili, da ni mogoče oceniti, v kakšnem deležu bodo temeljne zmožnosti dejansko načrtovane, saj je to odvisno od vsakokratnega izvedbenega kurikula. Pomembno je še drugo dejstvo: ko govorimo o branju kot sestavnem delu temeljnih zmožnosti, je treba tudi upoštevati, da javnoveljavni programi v jedru niso namenjeni temeljnemu opismenjevanju. Za ta cilj so bili razviti posebni programi za odrasle, na primer Program osnovne šole za odrasle ali program Opismenjevanje v slovenščini za odrasle govorce drugih jezikov in drugi.

Bralna komponenta je v praksi izobraževanja odraslih razumljena kot del besedilne zmožnosti, ki sodi med temeljne zmožnosti. Glede na modularno zasnovo javnoveljavnih programov je predvideno, da bodo prav temeljne zmožnosti smiselno integrirane v posamezne module, ne glede na njihovo vsebino. Javnoveljavni program ima običajno obvezni, izbirni in odprti del kurikula ter več vsebinskih modulov. V modulih so strukturirane posamezne zaokrožene teme. Organizirano usposabljanje lahko poteka v tečajni obliki, lahko tudi na daljavo. Izpeljava posameznega modula naj se v skladu z andragoško doktrino prilagaja posamezni ciljni skupini in kognitivnim posebnostim udeležениh odraslih. Predpostavka snovalcev javnoveljavnih programov za odrasle je bila prav ta, da bodo izobraževalci odraslih sistematično v vsakega od modulov smiselno integrirali temeljne kompetence (med njimi tudi bralno komponento). To praktično pomeni, da bi na primer v modul o poznavanju različnih vrst zdravilnih zelišč integrirali vaje ali skupinsko delo, ki bi zahtevalo preiskovanje tiskanih ali digitalnih priročnikov (torej

besedil) in branje krajših opisov zelišč. Tako bi se hkrati z vsebino pridobivala, razvijala in krepila tudi bralna komponenta besedilne zmožnosti.

Razvoj in izvajanje neformalnih javnoveljavnih programov je na novo uredil Zakon o izobraževanju odraslih leta 2018. Ta določa vrste, obvezne sestavine in pogoje za izvajalce ter za strokovne delavce². Opredelil je tudi dve vrsti javnoveljavnih programov, ki ne dajejo javnoveljavne izobrazbe, in sicer: a) programe za zviševanje ravni pismenosti in temeljnih zmožnosti odraslih ter b) programe za zviševanje splošne izobraženosti. Obe vrsti programov predvidevata, da bodo bralne spodbude sestavni del izvedbenih kurikulumov. Doslej je bilo razvitih 24 javnoveljavnih programov za odrasle, ki ne dajejo javnoveljavne izobrazbe. Nastajali so postopoma od leta 1996 dalje. Najnovejši trije programi so s področja finančne pismenosti zdravega načina življenja in trajnostnosti (Možina, 2022).

Programe usposabljanja za življenjsko uspešnost, t. i. UŽU-programe, sestavlja šest javnoveljavnih programov za zviševanje pismenosti in temeljnih zmožnosti, ki slonijo na izvirnem slovenskem modelu izobraževanja ranljivih skupin odraslih. Slovenski model izobraževanja ranljivih skupin odraslih izhaja iz aktualnih potreb odraslih udeležencev. Programi so po obsegu daljši, vsaj 100-urni, in zasnovani tako, da med udeležbo nujno okrepijo tudi temeljne zmožnosti, med njimi pa – kot zelo redki programi za odrasle – tudi bralne komponente, saj v teh programih udeleženci tudi berejo. To je posebnost UŽU-programov, saj se vanje vključujejo udeleženci iz ranljivih skupin, ki te dejavnosti v vsakdanjem življenju ne marajo in je ne obvladajo dobro.³

Obstajajo še t. i. »kratki neformalni programi za odrasle«, ki pa nimajo javnoveljavnega značaja. Tudi ti programi so pogosto skladni z izhodišči za javnoveljavne programe, saj imajo ambicijo, da se lahko priznajo kot del kurikula obsežnejših javnoveljavnih programov. To pomeni, da tudi ti v svojih vsebinah predvidevajo razvoj bralne komponente. Kako bo te elemente dejansko vključil v izvedbeni kurikulum, se v celoti prepušča strokovnemu delavcu. Ob tem je treba

² Smernice za njihovo izvajanje so zapisane v Resoluciji nacionalnega programa za izobraževanje odraslih v obdobju 2022–2030 v okviru 1. prednostnega področja, ki obsega splošno neformalno izobraževanje odraslih.

³ Z izjemo programa Slovensčine kot drugega in tujega jezika so bili vsi javnoveljavni programi, ki ne dajejo javnoveljavne izobrazbe, razviti na Andragoškem centru Slovenije, v sodelovanju z omrežji izobraževalnih organizacij za izobraževanje odraslih in drugimi specializiranimi ustanovami. Programa Začetna integracija priseljencev in program Opismenjevanja za mlade priseljence sta bila oblikovana v sodelovanju s Centrom za slovenščino kot drugi in tuji jezik.

upoštevati, da so kratki programi namenjeni določeni tematiki in ne temeljnemu opismenjevanju.

3 Bralna komponenta besedilne zmožnosti odraslih

Raziskava Spretnosti odraslih – PIAAC 2016⁴ (v nadaljevanju PIAAC) je potekala kot del mednarodne raziskave OECD, v kateri je skupaj s Slovenijo sodelovalo 39 držav. Raziskava je bila izvedena v treh krogih: v letih 2013, 2016 in 2019. Slovenija je sodelovala v drugem krogu, leta 2016. Slovenski del raziskave je bil izveden na reprezentativnem vzorcu odrasle populacije v starosti od 16 do 65 let, ki je od leta 2014 do 2015 živel v Sloveniji. Vzorec je obsegal več kot 5000 odraslih, ki so bili neposredno testirani na domu (več o tem v Javrh, 2016). Raziskava je pomembno prispevala k razumevanju stanja bralne pismenosti odraslih, saj je z uporabo testnih metod natančneje pokazala stanje bralne veščine in navade pri odraslih (OECD, 2013).⁵

Dosežki pri besedilnih spretnostih so bili opisani z različnimi ravni obvladovanja te zmožnosti, ki so opisale, kako uspešen je posameznik pri procesiranju bolj ali manj zahtevnih informacij, to pomeni, kako uspešno lahko dostopa, razume, se odzove, analizira in uporablja informacije, ki so tiskane ali se pojavljajo na zaslonu. Splošno so rezultati raziskave pokazali, da ima v Sloveniji vsak četrti odrasel med 16. in 65. letom zelo šibke besedilne zmožnosti. Na najnižje ravni se je tako uvrstilo 24,9 % odraslih⁶. Na teh ravneh besedilnih zmožnosti so odrasli sposobni prebrati le kratka besedila o znanih temah in nato v njih najti eno natanko določeno informacijo, ki je po obliki in vsebini enaka vprašanju oziroma navodilu. Z deležem 37,54 % odraslih na najvišjih ravneh se je Slovenija umestila precej pod povprečje držav OECD (delež 45,21 % na najvišjih ravneh). »Nižje deleže odraslih z najvišjimi dosežki v besedilnih zmožnostih so imele v državah Evropske unije le še: Španija, Grčija in Italija« (prim. Možina, 2022, str. 70).

⁴ V Sloveniji se je akronim PIAAC prevajal kot raziskava Spretnosti odraslih.

⁵ V letih 2014–2015 je potekal terenski zajem podatkov. Raziskava je postregla tudi z informacijami o tem, kako odrasli uporabljajo svoje spretnosti na delovnem mestu in v vsakdanjem življenju, o njihovi izobrazbi, jezikovnem in družbenem okolju, sodelovanju v programih za izobraževanje in usposabljanje odraslih, vključenosti na trg dela, o zdravju, sodelovanju v družbenih procesih ter drugih vidikih njihovega življenja (npr. slike, grafi).

⁶ Povprečje za vse sodelujoče OECD države je 19,8 %.

Odrasli v Sloveniji, ki so v tej raziskavi na vseh merjenjih pokazali najnižje ravni zmožnosti, so manj izobraženi, praviloma starejši od 45 let, izhajajo iz šibkejših socialnih okolij, pogosto so priseljenci, so manj pogosto vključeni v organizirane oblike izobraževanja, imajo nizke dohodke, pogosteje so neaktivni na trgu dela, so manj zdravi, manj zaupajo institucijam ter manj pogosto sodelujejo v prostovoljskih dejavnostih kot drugi odrasli prebivalci. Za naše razmišljanje pa je pomembno tudi, da ob vsem tem izkazujejo tudi manj razvito bralno kulturo in bralne navade, kar so pokazale korelacijske analize (Javrh, 2018). Merjenje besedilne zmožnosti ni zgolj raziskovanje, koliko so odrasli usposobljeni za reševanje vsakodnevnih problemov, kar je pokazal tudi izračun korelacij med ravno spretnosti posameznika in njegovim udejstvovanjem v družbi: pozitivna družbena naravnost je statistično pomembno višja pri odraslih, ki so imeli dosežke na višjih ravneh. V Sloveniji je 94,4 % odraslih, ki so zelo dobro obvladali besedilno zmožnost (in s tem tudi bralno komponento), menilo, da je njihovo zdravstveno stanje odlično, medtem ko so tisti, ki so to zmožnost slabo obvladali, zdravje kot odlično ocenili le v 70,7 %. Odrasli z višjimi dosežki pri besedilni zmožnosti so trikrat pogosteje od odraslih z nizkimi dosežki (na 1. ravni ali pod njo) poročali, da drugim zaupajo (24,7 % v primerjavi s 7,6 %). Razlika med podobnimi skupinami je bila v drugih državah OECD v povprečju manjša (13,0 %) kot v Sloveniji (17 %). Prav tako so v Sloveniji odrasli z visokimi rezultati dvakrat pogosteje od odraslih z nizkimi dosežki verjeli, da lahko vplivajo na politične procese. Tudi prostovoljstvo je bilo med tistimi z zelo dobrimi rezultati veliko pogostejše (44,9 %) kot med odraslimi s slabimi rezultati (26,5 %).

Merjenje besedilnih zmožnosti je obsegalo tudi test branja. Glede na nizko stopnjo nepismenih odraslih oseb v razvitem svetu je bil ta specifični del merjenja namenjen predvsem zagotavljanju podrobnejših informacij o odraslih z zelo nizkimi stopnjami obvladovanja branja in ni zajel celotnega vzorca. Modul testiranja je bil izveden v 29 od 33 sodelujočih držav/gospodarstev (Finska, Francija, Japonska in Ruska federacija pri tej oceni niso sodelovale). Besedila, ki so bila vključena v merjenje bralne komponente besedilne spretnosti, so bila lahko v obliki tiskanega gradiva (krajših delovnih zvezkov) ali pa so se pojavila na zaslonu. Vešči bralci (2. raven ali več) so sposobni tovrstne operacije izvajati avtomatizirano in so pravilno opravili skoraj vse naloge, zato so bili rezultati raziskave predstavljeni le za tiste, ki so obvladali besedilno zmožnost kot celoto le na 1. ravni ali pod njo, saj so se v teh dveh podskupinah rezultati med seboj precej razlikovali.

Odrasli v vsakodnevnem življenju berejo gradiva v zelo različnih kontekstih, ta pa pogojujejo vrste besedil, s katerimi pridejo v stik, naravo vsebine, motiviranost za branje ter tudi način, na katerega se besedila interpretira. Besedila, ki so bila izbrana za merjenje besedilnih spretnosti, so bila prav iz tega razloga povezana s štirimi širokimi konteksti: delo, osebno življenje, družba in skupnost ter izobraževanje in usposabljanje. Bralna komponenta je bila definirana kot niz veščin prepoznavanja oziroma dekodiranja besed, ki so bistvene za razumevanje pomena v besedilih, in sicer na ravni: besedišča (prepoznavanje besed), razumevanja pomena in tekočega branja. Obsegala je torej dekodiranje in razumevanje besed, stavkov in odlomkov besedil, obseg besedišča in hitrost branja (Javrh, 2016). Pri nalogah s tiskanim besediščem so morali udeleženci testiranja na primer iz nabora štirih alternativnih besed izbrati besedo, ki ustreza sliki predmeta. Naloge za testiranje obdelave stavkov so od njih zahtevale, da ugotovijo, ali je stavek logično smiselno glede na lastnosti iz resničnega sveta. Naloge za testiranje razumevanja odlomkov so vključevale branje proznega besedila. Pri določenih točkah besedila so testiranci morali izbirati med dvema besedama in izbrati besedo, ki bi bila v kontekstu odlomka najbolj smiselna. Kot omenjeno, so bili v ocenjevanje bralne komponente vključeni tisti udeleženci testiranja, ki niso uspešno opravili temeljnega preizkusa besedilne ali matematične pismenosti v različici ocenjevanja na računalniku, in vsi udeleženci, ki so eksplicitno želeli opravljati le papirno različico testiranja.

V okviru preučevanja kognitivnih strategij je metodologija te raziskave izhajala iz predpostavke, da bralci na splošno uporabljajo tri široke kognitivne strategije, ko se odzivajo na pisna besedila: (1) Dostop in identifikacija, ki vključujeta iskanje informacij v besedilu. Na eni strani je to lahko sorazmerno enostavna operacija, ko so iskane informacije takoj prepoznane, na drugi pa je lahko zelo zapletena, saj zahteva razmišljanje s sklepanjem in razumevanje pripovednih strategij. (2) Integriranje in interpretiranje – to je razumevanje odnosov med različnimi deli besedila, ko se bralec dokoplje do pomena in potegne zaključke iz besedila kot celote. (3) Ovrednotenje in premislek, ki od bralca zahtevata, da informacije v besedilu poveže z drugimi informacijami, znanjem in izkušnjami, na primer oceni relevantnost ali verodostojnost besedila (OECD, 2013).

Bralne veščine so bile pričakovano boljše v povezavi z višjimi ravni besedilnih spretnosti, kar pomeni, da so odrasli, ki so se uvrstili na višjih ravneh, bistveno bolje razumeli tako besednjak kot stavke pa tudi odlomke besedila. Dokazana je bila pozitivna povezanost med besedilnimi zmožnostmi (bralne veščine so ena od

njihovih komponent) in zmožnostmi reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Dobro razvita besedilna zmožnost je – kot se je potrdilo s to raziskavo – v resnici nujno potrebna osnova, da se zmožnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih sploh lahko razvije in uporablja. V tem kontekstu je zaskrbljujoče, da se je Slovenija glede na dosežke drugih primerljivih držav pri besedilnih zmožnostih umestila dokaj nizko.

4 Ugotovitve

Izbrane ugotovitve o branju odraslih v Sloveniji po raziskavi Spretnosti odraslih – PIAAC

Dosežena izobrazba je najmočnejši napovedovalec dosežkov pri besedilnih zmožnostih, kar pomeni zelo veliko verjetnost, da bo podobna slika tudi pri bralni komponenti. Bralne navade so v tesni korelaciji z razvitostjo vseh treh merjenih zmožnosti. V povprečju se odstotek pogostosti branja povečuje z vsako dodatno stopnjo izobrazbe. Pri večini sodelujočih držav v raziskavi Spretnosti odraslih – PIAAC je razlika v povprečnem dosežku tistih, ki berejo pogostejše, in tistih, ki nikoli ne berejo, zelo velika (OECD, 2016). Glede na odstopanje naše države od primerljivih držav v EU se ponuja zaključek, da to kaže premalo razvito bralno kulturo oz. bralne navade odraslih v celotni populaciji.

V Sloveniji je bil delež odraslih, ki so brali knjige vsaj enkrat na teden, pod povprečjem OECD. Glede na mednarodne primerjave o branju je zelo zgovoren podatek, da odrasli s terciarno izobrazbo v Sloveniji berejo knjige približno tako pogosto, kot jih berejo odrasli na Švedskem, če imajo končano le srednjo šolo (Možina, 2022). Izobraževanje je lahko katalizator, ki povečuje motivacijo za branje knjig, prav tako pogosto pa lahko branje kot tako dvigne izobraževalne težnje.

Dosežki starejših generacij so praviloma nižji kot dosežki mlajših generacij, kar je splošna ugotovitev raziskave in velja za vse sodelujoče države. Slovenija se srečuje s hitrejšim upadanjem besedilnih zmožnosti pri starejši generaciji, kot je to značilno za druge države. Raziskava je potrdila, da besedilne spretnosti po približno 35. letu starosti, ko so na vrhuncu, postopno usihajo (Možina, 2021). V Sloveniji je ta upad po 35. letu starosti bolj izrazit. Za generacije starejših od 50 let ali 65 let to tudi pomeni, da bodo še hitreje kot njihovi evropski vrstniki izgubljali bralne veščine, ker so te že v izhodišču imeli primerljivo nižje. Kaže pa se še dodaten problem: v

Sloveniji bomo težje kot v drugih državah zmožnosti starejših generacij obnavljali in ohranjali z izobraževanjem in usposabljanjem, posebej zato, ker se prav starejši z nizkimi ravni (med njimi pa še posebej manj izobraženi) v zelo majhnem obsegu vključujejo v izobraževanja.

Slovenija je ena tistih držav, v kateri je izobrazba staršev zelo pomemben dejavnik razvitosti besedilne zmožnosti, kar ni ugoden podatek. Problem se pogloblja zaradi prenosa odklonilnih navad do branja, ki se generacijsko prav zaradi tega dejavnika še bolj intenzivno prenaša (Možina, 2022). Zaradi nizkih besedilnih zmožnosti starši manj pogosto ustrezno podpirajo otrokov zgodnji kognitivni in jezikovni razvoj ter načrtno manj pogosto spodbujajo predbralne veščine. V državah EU so večje razlike v dosežkih glede na izobrazbo staršev le še v Nemčiji, na Madžarskem in na Poljskem. Ko k temu prištejemo še dejstvo, da tudi slovenski šolski sistem v manjši meri kot na primer skandinavski sistemi kompenzira razlike, ki nastajajo zaradi izključenosti in ranljivosti staršev, se pokaže dokaj zapletena in kritična slika prihodnosti.

Tako v Sloveniji kot v drugih državah OECD dobro obvladovanje besedilne zmožnosti pozitivno vpliva na vključenost v delovno silo in na višino plačila. Za odrasle z višjo stopnjo obvladovanja je v povprečju verjetneje, da bodo sodelovali na trgu dela in da bodo zaposleni. Povsem podobno lahko sklepamo glede bralne komponente. Problem pa je tudi regionalna neenakost. Razlike v povprečnih dosežkih slovenskih regij se ujemajo s kazalniki razvitosti regij (Javrh, 2022). V sekundarnih analizah podatkov se je pokazalo, da obstaja statistično značilna povezanost med kakovostjo človeškega kapitala, merjenega z dosežki v besedilni zmožnosti, in gospodarsko učinkovitostjo, merjeno v BDP, tako na ravni države kot tudi regije. Najvišji BDP na prebivalca ima osrednjeslovenska regija. Ta regija ima največ delovnih mest in vendar tudi veliko delovnih migracij, kar viša njen BDP na prebivalca.

Kljub splošno povečani udeležbi v izobraževanju odraslih v zadnjih letih se polarizacija v udeležbi odraslih v vseživljenjskem učenju med skupinami odraslih povečuje. Odrasli z nižjimi dosežki v besedilni zmožnosti, še posebej manj izobraženi, starejši, iz šibkejših socialnih okolij in neaktivni v prostovoljskih dejavnostih se občutno manj pogosto izobražujejo (Mirčeva, 2018). Vseživljenjskega učenja se udeležuje bistveno manj neaktivnih kot zaposlenih in brezposelnih. To pa potrjuje ugotovitve slovenskih andragogov, ki se posvečajo preučevanju motivacije

ranljivih skupin za udeležbo v programih za življenjsko uspešnost (prim. Javrh, 2021). Že Radovan (2008) je na primer ugotavljal, da se za ovirami »pomanjkanje časa, denarja in družinske obveznosti« skrivajo nizka motivacija, odklonilni odnos do učenja ter pomanjkanje ustreznega poprejšnjega znanja ali spretnosti.⁷

Vse naštetu v novo luč postavlja pomen vključenosti bralnih spodbud in nujnost razvijanja bralne kulture v programih neformalnega izobraževanja odraslih. Upoštevati bo treba, da v izobraževanju odraslih pri spodbujanju bralne pismenosti, še posebej pa bralne kulture odraslih s šibkimi bralnimi navadami, trčimo ob kompleksno področje nekdanjih šolskih izkušenj z branjem in ob branju. Na primer: ko na površje pridejo neprijetne izkušnje z branjem pred skupino ter posameznikova podoba bralca, ki so sem jim pridružili še vplivi različnih delovnih kontekstov, ki jim je oz. jim je bil ta kot zaposleni izpostavljen.

Pomembna je tudi usposobljenost strokovnjakov, ki branje odraslih pospešujejo. Kot smo ugotavljali v analizah podatkov raziskave v CRP (Haramija idr., 2025), je branje na delovnem mestu tistih strokovnih delavcev, ki so zadolženi za razvoj in spodbujanje branja, lahko sicer formalno določeno, a kakovost in pomembnost branja za strokovnjaka sodi v kategorijo mehkih veščin, ki jih ni mogoče enostavno regulirati. Povezati jih je treba v zavzeto oblikovano bralno kulturo, ki služi profesionalnemu in strokovnemu razvoju. Taki bralni kulturi naj bi pripadalo celotno profesionalno področje, ne le nekaj zanesenih posameznikov.

Spodbujanje branja v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle

Podatki raziskave PIAAC so pokazali, da je v Sloveniji več kot 400.000 odraslih med 16. in 65. letom starosti, ki so imeli zelo šibke besedilne zmožnosti (Možina, 2021), kar kaže na problem razvite bralne komponente oziroma bralne kulture pri skoraj četrtini vseh odraslih v državi. Pri reševanju te problematike so lahko ob primernih poudarkih posebej uporabni javnoveljavni programi za odrasle. Za dvig bralne kulture tako obširnega dela populacije bi bili primerni zaradi razvejanje mreže izobraževalnih institucij za odrasle in javne službe, ki je na ravni države organizirana na tem področju. Opisano problematiko je vsaj posredno naslovila tudi anketa

⁷ Vpliv teh dejavnikov na delež udeležbe v izobraževanju in usposabljanju ni nekaj novega ali nepričakanega, zaznali so jo tudi v preteklosti ali v nekaterih drugih državah (glej IALS, 1994–1998).

Andragoškega centra Slovenije (Možina, 2022), v kateri je sodelovalo več kot 100 načrtovalcev politik in strokovnjakov v izobraževanju odraslih. Kot prednostni problem so sodelujoči izpostavili ciljne skupine, ki imajo omejen dostop do dobrin, in tiste ciljne skupine, ki nimajo razvitih temeljnih zmožnosti. Možina (2022) pa ne glede na ugotovljene potrebe in priporočila načrtovalcev politik in strokovnjakov ugotavlja, da je programov za dvig pismenosti in temeljnih zmožnosti malo in tudi, da se izvajajo v premajhnem obsegu, da bi si lahko obetali izboljšanje stanja pismenosti in temeljnih zmožnosti v populaciji odraslih.

S tega vidika je spodbujanje bralne kulture odraslih dokaj pereče vprašanje, ki bi terjalo podrobnejšo analizo in pridobitev dodatnih empiričnih podatkov. Zgovorno je tudi to, da iz rezultatov omenjene spletne ankete Andragoškega centra Slovenije ni posebej razvidna potreba po programih za spodbujanje branja odraslih. Respondenti so kot pomembnejše izpostavili potrebe po programih z drugih področij: zdravja in zdravega življenjskega sloga, trajnostnega razvoja, medgeneracijskega sodelovanja in solidarnosti, narave in okolja, digitalne pismenosti, osebnostnega razvoja, poznavanja pravnega sistema in institucij ter kulturne in zgodovinske dediščine.

5 Kaj bi bilo treba posebej premisliti ob pripravi bralnih spodbud za odrasle

Praksa kaže, da bodo nekateri odrasli brez posebnih spodbud vstopili v vlogo učenca, saj zaradi dobrih izkušenj iz obdobja otroštva in mladosti ne bodo doživljali močnejših odporov. Najverjetneje bo identiteta teh odraslih ne glede na njihovo starost postopno redefinirana z občutno pozitivnejšim prepričanjem, da so kakovostni bralci, kljub temu da so se šele v odraslosti naučili poglobljenih veščin branja (prim. Javrh, 2011). Kljub temu pa je potreben poglobljen razmislek, kdaj se odrasli lahko dobro počuti v vlogi učenca oziroma tistega, ki bi se lahko v odraslosti naučil kakovostnega branja.

Kako pa bodo v vlogo učenca vstopali odrasli, ki v obdobju otroštva in mladosti niso imeli dovolj pozitivnih izkušenj z branjem, ne v izobraževalnem okolju ne v domačem okolju? Praviloma odrasli s primanjkljaji v bralnih veščinah ravnajo neskladno s svojimi potrebami (Javrh, 2011). V življenjskih okoliščinah, ko bi bilo usvajanje novih veščin najbolj logična izbira, se bodo umaknili, v njih pa se bodo poglobljali novi, močnejši odpori. To na primer še posebej velja za akt glasnega

branja. Slab bralec se bo prej ali slej znašel v življenjskih okoliščinah, ki ga bodo vodile v javni nastop z branjem, čeprav morda le pred ožjimi družinskimi člani. Takrat se za odrasle s slabimi bralnimi veščinami nenadoma ponovi zelo neugodna življenjska situacija. Počutijo se izpostavljene in v ospredje ponovno prihajajo prepričanja, da niso bralci in da to tudi nikoli ne morejo postati. Sproži se proces negativne motivacije za učenje veščin branja oziroma za pridobivanje višjih bralnih spretnosti. Posledica teh odporov bo najpogosteje prav ta, da odrasli kljub pomoči strokovnjakov ne bo želel ponovno vstopiti v vlogo, ki mu je že nekoč v otroštvu ali celo še v pozni mladosti prinašala boleča in neprijetna izkustva neuspešnega bralca pred vrstniki ali pomembnimi odraslimi (prim. Javrh in Možina, 2020). Takrat je občutil izpostavljenost, tudi globok sram, ponižanje, lahko celo izgubo samospoštovanja. To se je odrazilo v jasno izraženem prepričanju, da nikoli več ne želi biti učenec, da je glasno branje oziroma javno nastopanje nasploh zelo neprijetna dejavnost in da prav on (za razliko od vseh drugih) ni dovolj sposoben zanjo (Javrh, 2011). Prav s tem, da branje vztrajno zavrača – kljub morda ustreznim spodbudam iz okolja – drsi v sivo območje ranljivosti (Javrh, 2021). V skladu z andragoško stroko je treba poudariti, da se odrasli vseskozi učijo, saj življenjske okoliščine posameznika – ne glede na njegovo starostno obdobje – nenehno silijo k učenju. Učijo se tudi iz opisanih okoliščin, vendar jih praviloma prav to »učenje« oziroma izkušnja utrjujeta v prepričanjih, da so neuspešni bralci in da bodo taki tudi ostali. Zaradi notranjih odporov in ovir se ne bodo želeli učiti prav tistega, kar bi jim pomagalo razrešiti konkreten problem – neuspeh pri branju. Tudi Illeris (2006; 2007) v zvezi s tem opozarja na potrebo po posebni občutljivosti pri rabi jezika, s katerimi se naslavlja ali nagovarja odrasle, ki nimajo dovolj razvitih bralnih veščin. Še posebej v skupinah z nizkimi temeljnimi zmožnostmi so posamezniki v odnosu do izobraževanja subjektivno globoko ambivalentni (hkrati želijo in ne želijo sodelovati pri učenju). Pomanjkljiva večšina branja v šoli je zanje pomenila osem ali devet let občutka, da niso dovolj dobri, da niso ustrezni, da so porinjeni ob rob in bi šolo radi čim prej zapustili. Le redki se kot odrasli k temu problemu želijo vrniti in tvegati ponovne slabe izkušnje.

Strokovni delavec, ki se srečuje z nalogo spodbujanja branja pri odraslih, ne sme pozabiti, da ima pred seboj odraslo osebo: »Zaradi tega morajo obstajati posebne spodbude, relevantne priložnosti, ki so smiselno povezane s potrebami, ki jih odrasli doživljajo ... Odločilnega pomena je, da se iniciative namerno izogibajo takšnih dogovorov, dejanj, ubeseditvev ali nanašanj, ki bi na kakršenkoli način lahko bili doživljeni kot ponižujoči, nespoštljivi, pootročevalni ali podobno, saj to ni le žaljivo,

ampak bi lahko predstavljalo nadvse dobrodošel posameznikov izgovor (bodisi pred samim seboj ali pred drugimi) za umik« (Illeris, 2006, str. 18).

Učitelji, ki se ukvarjajo z neformalnim izobraževanjem odraslih, niso zavezani šolskim učnim načrtom, zato se pri svojem delu lahko izognejo tistim oblikam pogovora o prebranih besedilih, ki odrasle preveč spominjajo na nekdanjo vlogo učencev v šoli. »Namesto tega lahko namenijo vso pozornost pogovoru o tem, kako so posamezniki v bralni skupini besedilo razumeli. Različna razumevanja istega besedila so najboljša podlaga za primerjavo in spoznanje, da je vsako besedilo mogoče brati in razumeti različno, glede na bralčev lastni prispevek, ki je nujen za razumevanje besedila« (prim. Grosman, 2012, str. 178). Kot učinkovita metoda spoznavanja zahtevnejših oblik branja pa se je v izobraževanju odraslih izkazala tudi metoda refleksije ob izbranem leposlovnem besedilu, v kateri izobraževalci odraslih udeležence vprašajo po njihovem osebnem mnenju in motivih. To je podlaga za načrten razvoj kritičnega branja v odrasli dobi ne glede na stopnjo izobrazbe učečih se. Primerjave razumevanja med udeleženci omogočajo razmislek o tem, katero razumevanje med njimi je bližje besedilnemu temelju oziroma ohranja največ podatkov, značilnosti in posebnosti iz besedila ter kakovost leposlovnega branja in razumevanja (Javrh in Kuran, 2012).

6 Zaključek

S prikazom empiričnih podatkov, navajanjem teoretskih izhodišč in dosedanjih izkušenj iz prakse v izobraževanju odraslih smo opozorili predvsem na potrebo po upoštevanju mnogoterih življenjskih izkušenj, s tem pa na specifičnost bralnih spodbud pri odraslih. Lahko naletimo na odrasle, katerih življenjske izkušnje so, za razliko od otrok in mladine, že dolgo usodno negativno povezane z branjem in samopodobo bralca. Potreben je strokovni razmislek, kdaj se ti odrasli lahko dobro počutijo v vlogi učenca, ki bi se lahko v odraslosti naučil kakovostnega branja!

Spodbujanje bralnih spretnosti je torej strokovno zahteven korak na področju neformalnega izobraževanja odraslih in ne more le slediti izkušnjam s področja izobraževanja otrok in mladine. Še manj je primerno, da prihaja do reduciranja tega zelo občutljivega procesa zgolj na usvajanje bralnih veščin pri odraslih. Upoštevati bi bilo treba vse ključne specifičnosti, ki jih v ta proces odrasli s seboj prinašajo. Kot smo navajali zgoraj, so te specifičnosti posebej povezane z avtonomijo pri odločitvi za vključitev v neformalno učenje, mnogoterimi življenjskimi izkušnjami in

motivacijo odraslih, ki jo pogosto usmerjajo tudi skrita osebna prepričanja ter kompleksni kontekstualni dejavniki. Ob vsem naštetem ne gre spregledati, da se izobraževalci odraslih o pomenu branja lahko navdihujejo tudi iz izkušenj z mladimi in otroki:

»Ko otroke v knjižnici vprašam: ali vam je branje zanimivo, je za vas pomembno ..., v zadnjem času najpogosteje izpostavijo, da jih branje umiri. In to se mi zdi, da je taka pomembna stvar, da bi morali mogoče malo več poudarjati pri teh bralnih navadah: branje v teh časih v resnici umirja.«

Splošna knjižničarka, fokusna skupina (SPK_7)

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Blatnik, A., Gerčar, J., Kovač, M., Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2024*. UMco.
- Fras Popović, S., Vilar, P. in Javrh, P. (2025). Raziskovanje bralnih navad in bralne kulture slovenskih knjižničarjev: metodološka izhodišča. *Organizacija znanja*, 30(1–2), 2530004. <https://doi.org/10.3359/oz2530004>
- Grosman, M. (2012). Pomen branja za sporazumevanje odraslih. V P. Javrh in M. Kuran (ur.), *Temeljne zmožnosti odraslih: priročnik za učitelje* (str. 168–181). Andragoški center Slovenije.
- Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Švab, K., Usenik, J., Vilar, P., Voršič, I., Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in knjižnicah*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15–28.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Oxford: Routledge.
- Izhodišča za pripravo javnoveljavnih programov za odrasle*. (2020). Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.). (2011). *Obrazi pismenosti*. Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2016). *Raziskava spretnosti odraslih: metodologija in rezultati – na kratko*. Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.). (2018). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016*. Tematske študije: raziskovalno poročilo. 2., posodobljena izdaja.
- Javrh, P. (2021). Izzivi inkluzije in izobraževanje odraslih oseb s posebnimi potrebami. V I. Srebotnik in M. Povše (ur.), *Izzivi inkluzije pri vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami* (str. 20–49). Andragoško društvo Slovenije.
- Javrh, P. (ur.). (2022). *Spretnosti odraslih v slovenskih regijah. Sekundarna študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih – PLAAC*. Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.). (2025). *Opolnomočenje. Nove strategije doseganja in ozaveščanja odraslih*. Andragoški center Slovenije
- Javrh, P. in Možina, E. (ur.). (2020). *Kompetenten za izvajanje izobraževanja za razvoj temeljnih spretnosti v delovnem okolju. Vodnik za usposabljanje izobraževalcev*. Andragoški center Slovenije.

- Javrh, P. in Kuran, M. (ur.). (2012). *Temeljne zmožnosti odraslih: priročnik za učitelje*. Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J. (2018). Slovenski model udeležbe odraslih v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave. V P. Javrh (ur.), *Spretnosti odraslih* (str. 103–116). Andragoški center Slovenije.
- Možina, E. (ur.). (2021). *Ugotovitve raziskave Spretnosti odraslih – PLAAC v Sloveniji – povzetki raziskave in študij*. Andragoški center Slovenije, elektronski vir.
- Možina, E. (2022). *Potrebe po javnoveljavnih programih za odrasle, ki ne dajejo javnoveljavne izobrazbe*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/potrebe-po-javnoveljavnih-programih-za-odrasle-ki-ne-dajejo-javnoveljavne-izobrazbe/>
- OECD. (2013). *Raziskava spretnosti odraslih: vodnik za bralca (Slovenski prevod 2015)*. Andragoški center Slovenije.
- OECD. (2016). Slovenia - Country Note - Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD.
- Phillips, A. in Kovač, M. (2023). *Je to knjiga?* Cankarjeva založba.
- Radovan, M. (2008). *Značilnosti motivacije in samoregulativnega učenja in izobraževanja na daljavo*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, FF, Oddelek za psihologijo.
- Raziskovalno poročilo PLAAC – Strokovne podlage in priporočila*. (2017). Andragoški center Slovenije.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22-30). (2022). *Uradni list RS*, št. 49/22. Državni zbor. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO138#>

BRALNA KULTURA STROKOVNIH IN VODSTVENIH DELAVCEV SLOVENSКИH KNJIŽNIC

KATARINA ŠVAB, POLONA VILAR, TJAŠA JUG

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

katarina.svab@ff.uni-lj.si, polona.vilar@ff.uni-lj.si, tjasa.jug@ff.uni-lj.si

Bralna kultura strokovnih in vodstvenih delavcev slovenskih knjižnic do sedaj še ni bila celovito proučevana, zato je bila v sklopu ciljnega raziskovalnega projekta »*Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*« (CRP V5-2361) opravljena vrsta raziskav, da bi zapolnila vrzel v tem znanju. Ta prispevek se osredotoča na rezultate dveh spletnih anket, ki sta bili izvedeni med strokovnimi in vodstvenimi delavci slovenskih knjižnic v letu 2024. Na anketo je odgovorilo 797 strokovnih in 76 vodstvenih delavcev, zaposlenih v slovenskih knjižnicah. V prispevku so predstavljeni glavni rezultati ankete s poudarkom na raznolikih dejavnostih, projektih in institucijah, s katerimi slovenske knjižnice sodelujejo. Rezultati so pokazali, da imajo knjižnični delavci branje za vrednoto in zanj posvečajo veliko svojega prostega časa, saj ta dejavnost pogosto formalno ni del tedenskih delovnih obveznosti. Od tod izhaja tudi zavezanost k spodbujanju bralne kulture svojih uporabnikov na različne načine.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.4)

ISBN

978-961-299-025-1

Ključne besede:

bralna kultura,
strokovni knjižnični
delavci,
vodstveni delavci,
slovenske knjižnice,
splošne knjižnice,
šolske knjižnice,
visokošolske knjižnice



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.4)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
reading culture,
professional librarians,
managerial staff,
public libraries,
school libraries,
academic libraries

THE READING CULTURE OF PROFESSIONALS AND MANAGERS IN SLOVENIAN LIBRARIES

KATARINA ŠVAB, POLONA VILAR, TJAŠA JUG

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
katarina.svab@ff.uni-lj.si, polona.vilar@ff.uni-lj.si, tjasa.jug@ff.uni-lj.si

The reading culture of professional and managerial staff in Slovenian libraries has never been comprehensively analysed. This gap has been addressed through several studies conducted as part of the targeted research programme "*Reading Role Models: Reading Habits of Professionals in Kindergartens, Schools, Faculties, and Public Libraries*" (CRP V5-2361). This paper focuses on the results of two online surveys conducted in 2024 among Slovenian library staff. A total of 797 professionals and 76 managers working in Slovenian libraries participated in the surveys. The article presents the main findings, with particular attention to the various activities, projects, and institutions with which Slovenian libraries collaborate. Library staff consider reading as a core value and dedicate a significant portion of their free time to it, as not all libraries allocate time for reading within their weekly work schedules. This explains their strong commitment to promoting reading culture among their users in various ways.



University of Maribor Press

1 Uvod

Knjižničarji in knjižnice v dobi umetne inteligence ostajajo za družbo izjemno pomembni, saj poleg zagotavljanja dostopa do informacijskih virov s svojimi storitvami aktivno prispevajo k razvoju bralnih navad in motivaciji za branje pri različnih ciljnih skupinah. Branje je namreč temeljna veščina, ki presega zgolj pismenost in predstavlja ključno veščino za osebni, kulturni in profesionalni razvoj posameznika. Bralna kultura kot pojem povezuje bralno motivacijo in bralne navade. V Sloveniji se že vrsto let izvaja longitudinalna študija Knjiga in bralci, ki preučuje bralne navade Slovencev od leta 1973. Poleg poznavanja splošne bralne kulture prebivalcev je zelo pomembno poznati in razumeti tudi bralno kulturo in navade knjižničarjev, ki jih pogosto povezujemo z vlogo posrednika branja, profesionalnega bralca in tistega, ki spodbuja bralno kulturo pri svojih uporabnikih, v instituciji, znotraj katere deluje, ali lokalni skupnosti. Poleg tega je razumevanje bralnih navad knjižničarskih strokovnih in vodstvenih delavcev, njihove motivacije, bralne kulture in dejavnosti, ki jih izvajajo, nujno tudi za kakovostno oblikovanje bralnospodbujevalnih programov in izobraževanj za knjižničarje.

Namen raziskave je bil preveriti bralne navade in prakse strokovnih in vodstvenih knjižničnih delavcev ter preučiti njihov odnos do branja, pogostost branja, vplive iz otroštva, načine pridobivanja gradiva ter tudi vire in oblike strokovnega izpopolnjevanja na področju bralne pismenosti ter vključevanja v projekte, ki spodbujajo branje. V središče zanimanja in raziskovanja smo postavili vprašanje bralne kulture in bralnih navad slovenskih knjižničnih strokovnih delavcev in vodstva slovenskih knjižnic ter dejavnosti, ki jih izvajajo slovenske knjižnice (splošne, šolske in visokošolske) za svoje uporabnike oziroma svoje skupnosti. Rezultati ponujajo dragocen vpogled v prakso in izzive knjižničnega poklica z vidika branja in služijo kot pomembna osnova za nadaljnje načrtovanje strokovnega izobraževanja ter razvoj bralnih strategij in projektov v knjižnicah.

2 Pregled literature

Pogosto naj bi bila ljubezen do branja ena izmed pomembnih motivacij za usmeritev v bibliotekarski poklic. Mnogi posamezniki zakulisje stroke spoznajo v okviru študija bibliotekarstva, kjer se usposabljaajo za delo v vseh tipih organizacij, ki se ukvarjajo s produkcijo, ohranjanjem in distribucijo informacij. Pomemben vidik formalnega izobraževanja predstavlja razumevanje pomena branja za osebni in družbeni

razvoj, hkrati pa tudi pridobivanje širokega nabora znanj in spretnosti za spodbujanje ter razvijanje te spretnosti pri različnih tipih uporabnikov. Bodoči informacijski strokovnjaki se med študijem pogosto tudi prvič srečajo s strokovno in z znanstveno literaturo s tega področja, ki glede na tuje raziskave (Sánchez-García idr., 2022; Thanuskodi, 2011) poleg študijskega gradiva predstavlja večino prebranega gradiva v tem življenjskem obdobju.

Študij bibliotekarstva in ostala formalna izpopolnjevanja, ki so obvezna komponenta za vstop v bibliotekarski poklic, pa so le osnova za profesionalni napredek in razvoj bralne kulture. Etični kodeks slovenskih knjižničarjev (2025) poudarja, da poslanstvo strokovnih delavcev v knjižnicah ni le zagotavljanje kakovosti in dostopnosti raznovrstnih informacijskih virov ter storitev za svoje uporabnike. V ospredje je namreč postavljena tudi skrb za lasten strokovni razvoj ter stalno formalno in neformalno izobraževanje, pri čemer ključno vlogo igra tudi dobra bralna kondicija. Podobno nekatere mednarodne smernice, vezane na knjižnično dejavnost, na primer IFLA Guidelines for Continuing Professional Development: Principles and Best Practices (Varlejs idr., 2016), kot enega ključnih vidikov profesionalnega razvoja med drugim navajajo branje vsebin s področja bibliotekarstva, informacijske znanosti in druge relevantne literature.

Tuje raziskave (Avachite, 2013; Dilevko in Gottlieb, 2003; Naveed in Ameen, 2015; Weaver, 2002) so pokazale, da imajo knjižničarji branje za pomemben del svojega dela. Najpogosteje sicer iščejo in prebirajo gradivo z namenom razreševanja specifičnega problema oziroma za zadovoljevanje informacijskih potreb uporabnikov, pogosto pa to počnejo tudi z vidika lastnega strokovnega razvoja in za spremljanje aktualnih novic. Dilevko in Gottlieb (2003), ki sta v Ameriki in Kanadi opravljala raziskavo s splošnimi in visokošolskimi knjižničarji, sta ugotovila, da velika večina (89 % visokošolskih in 79 % splošnih) knjižničarjev zaznava pozitiven vpliv branja za lastno profesionalno udejstvovanje, kot je recimo izvajanje referenčnega dela, izgradnja knjižnične zbirke, osebnotna in strokovna rast, krepitev splošnega znanja, svetovanje za branje ipd. Visokošolski knjižničarji so pri tem izpostavili tudi vpliv poznavanja raznolikih aktualnih dogodkov in novih knjižnih naslovov na prepoznavanje profesionalne vloge referenčnega knjižničarja in vzor, ki ga s tem znanjem lahko dajejo študentom (Dilevko in Gottlieb, 2003). Podobno so Sala idr. (2021) v raziskavi z brazilskimi šolskimi knjižničarji ugotovili, da ti prepoznajo vpliv branja književnosti na njihovo strokovno dejavnost, saj jim poznavanje tovrstne

literature omogoča, da se lahko približajo učencem in s tem krepijo medsebojne odnose.

V slovenskem prostoru imamo le malo raziskav, ki bi celovito in neposredno obravnavale bralne navade strokovnih delavcev v knjižnicah. Freljih (1999) je v okviru diplomskega dela ugotovila, da slovenski splošni knjižničarji v prostem času zelo pogosto posežejo po knjigah. Velika večina udeležencev raziskave je namreč odgovorila, da preberejo več kot 10 knjig letno, skoraj polovica pa več kot 30 knjig na leto. Med njimi je glede na priljubljenost prevladovala strokovna literatura, sledili so ji časopisi in revije, šele nato pa sta na vrsto prišli književnost in priročna literatura. Do podobnih ugotovitev je prišel Kanič (2010, 2017), ki je izvedel serijo manjših raziskav glede branja strokovne literature in e-knjig med slovenskimi knjižničarji. Ugotovil je, da udeleženci raziskave dokaj pogosto posegajo po strokovni literaturi, pri čemer dajejo prednost besedilom v maternem jeziku. Rezultati raziskave iz leta 2017 so pokazali tudi, da strokovno literaturo vsaj enkrat tedensko ali pogostejše prebira 48 % anketiranih knjižničarjev. Izsledki iste raziskave (Kanič, 2017) so razkrili še, da je v tistem času več kot polovica anketirancev občasno brala strokovne bloge, do katerih pa so imeli kritičen pogled, predvsem glede njihove kakovosti in ažurnosti vsebin. Tudi Zdolšek (2025) v magistrskem delu ugotavlja, da je velika večina anketiranih strokovnih delavcev v slovenskih splošnih knjižnicah rednih bralcev, ki pa najraje posegajo po tiskanih leposlovnih knjigah. V manjši meri berejo tudi elektronske knjige, ki jih uporabljajo predvsem za prebiranje težje in strokovne literature, najmanj pa poslušajo zvočne knjige. Ugotovil je tudi, da strokovni in vodstveni delavci pogostejše berejo strokovno in neleposlovno literaturo kot drugi zaposleni v knjižnicah. Poleg tega posamezniki, ki menijo, da sedaj berejo več in da so se njihove bralne navade v zadnjih petih letih spremenile, to počnejo ravno zaradi dela in potrebe po strokovnem izpopolnjevanju (Zdolšek, 2025).

Kljub dobrim bralnim navadam pa med strokovnimi delavci v knjižnicah obstaja želja oziroma prepričanje, da bi lahko brali več. V raziskavi, ki sta jo izvedla Dilevko in Gottlieb (2003), so visokošolski knjižničarji priznali, da čas, ki bi ga v nasprotnem primeru lahko posvečali branju, običajno namenijo družini, gospodinjskim opravilom in drugim hobijem, pogosto pa na njihove bralne aktivnosti poleg pomanjkanja časa vpliva tudi utrujenost. Podobno so v raziskavi, ki je bila opravljena z amerišskimi knjižničarji (Weaver, 2002), udeleženci kot najpogostejša razloga za nebranje navedli pomanjkanje časa in odsotnost organiziranega časa za branje na delovnem mestu. Medtem ko imajo ponekod knjižničarji v sklopu svojega delovnega

časa in obveznosti odmerjen čas za branje (Dilevko in Gottlieb, 2003) ali pa je pozitiven odnos do branja in literature celo formalno izpostavljen za opravljanje njihovega dela (Merga in Ferguson, 2021), ta vidik ni enako prisoten v različnih državah in med različnimi tipi knjižničarjev.

Na spodbujanje in razvijanje bralnih navad strokovnih delavcev v knjižnicah ne vplivajo le formalne zahteve delodajalcev, ampak tudi motivacija in spodbude stroke. Pri tem lahko ravno strokovni dogodki pomembno vplivajo na posameznikov razvoj kompetenc, motivacijo do dela in odnos do branja (Fras Popović, 2021; Fras Popović in Vilar, 2022). Tudi Hardy in Hastings (2015) sta ugotovila, da lahko programi in dogodki, usmerjeni v razvijanje bralnih kompetenc knjižničnih delavcev, pozitivno vplivajo na njihove bralne prakse in odnos do branja. Poleg strokovnih srečanj in delavnic gre lahko tudi za manj formalna srečanja, kot so recimo bralni klubi za bibliotekarje, ki služijo kot orodje za izmenjavo aktualnih raziskovalnih izsledkov, dobrih praks in delovnih izkušenj. Tovrstne dejavnosti podpirajo vseživljenjsko učenje in lahko pozitivno vplivajo na strokovno udejstvovanje, raziskovanje, utrjevanje medsebojnih odnosov in opolnomočenje ter posredno tudi na razvoj same stroke (Brown in Shaindlin, 2021; Irvin, 2023).

Čeprav lahko v strokovni literaturi zasledimo številna poročila dobrih praks ob izvedbi projektov, dejavnosti in storitev, s katerimi knjižnice spodbujajo bralne navade uporabnikov, ostaja področje, ki se nanaša na dejavnosti za usposabljanje in razvijanje bralne kulture med knjižničarji, slabo raziskano. Slovenski knjižničarji se sicer udeležujejo različnih posvetovanj, kongresov in srečanj, organiziranih v okviru sekcij pod okriljem Zveze bibliotekarskih društev Slovenije, ravno tako pa imajo na voljo paleto različnih izobraževanj, ki jih ponujajo raznovrstne institucije in večje knjižnice. Kljub temu je malo znanega o tem, kako tovrstna izpopolnjevanja vplivajo na njihov strokovni razvoj v zvezi z bralno kulturo. Poleg tega je iz prakse razvidno, da v nekaterih knjižnicah nadrejeni aktivno motivirajo svoje zaposlene za branje in to dejavnost občasno celo formalizirajo, vendar v literaturi informacije o dobrih praksah in njihovih učinkih niso pogosto zastopane. Ravno tako nismo zasledili raziskav, ki bi pričale o tem, v kolikšni meri osebna bralna dejavnost strokovnih delavcev v knjižnicah prispeva k oblikovanju in izvajanju programov za spodbujanje branja med uporabniki.

3 Metodologija

Z namenom zapolnitve vrzeli v razumevanju bralne kulture strokovnih delavcev, zaposlenih v knjižnicah, je bil v okviru ciljnega raziskovalnega projekta Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah (CRP V5-2361) zasnovan celovit raziskovalni pristop, ki je vključeval različne udeležence in metode proučevanja. V delu projekta, ki se je nanašal na knjižničarje, sta bila med drugim v letu 2024 pripravljena tudi dva anketna vprašalnika: eden za strokovne knjižnične delavce in drugi za vodstvene delavce knjižnic. Anketa se je izvajala med 15. majem in 12. avgustom 2024. Več o sami metodologiji in izvedbi tega dela raziskave so pisale že Fras Popović idr. (2025). V tem prispevku so izpostavljeni osnovni rezultati in nekatere korelacije, ki kažejo na značilnosti predvsem šolskih in visokošolskih knjižničarjev (ker je število dovolj veliko za tovrstne statistične analize). Tovrstne statistične analize omogoča program Jamovi, v katerem smo naredili Kruskal-Wallisov preizkus na več neodvisnih vzorcih.

V raziskavi je sodelovalo 797 strokovnih knjižničnih delavcev (tabela 1). Glede na spol so prevladovalе ženske (89 %), glede na starost pa strokovni delavci, stari od 41 do 60 let. V tej skupini jih je 29 % spadalo v starostno skupino od 41 do 50 let in 26 % v skupino od 51 do 60 let. Povprečna starost anketirancev, ki delajo v splošni knjižnici, je 45,6 leta, v šolski knjižnici pa 48,7 leta.

Največje število strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, deluje v knjižnicah osrednjeslovenske (28 %) in podravske regije (18 %). Od vseh anketirancev jih 45 % dela v splošnih knjižnicah, 44 % v šolskih in 11 % v visokošolskih knjižnicah. Glede na podatke gre za zelo izkušene strokovne delavce, saj imajo ne glede na to, iz katerega tipa knjižnice prihajajo, v povprečju 16 let delovne dobe v knjižnicah.

V anketi za vodstvene knjižnične delavce je sodelovalo 76 vodstvenih delavcev slovenskih knjižnic, med katerimi ravno tako prevladujejo ženske (87 %). Največ udeležencev raziskave spada v skupino od 55 do 64 let in prihaja iz osrednjeslovenske regije. Večina (64 %) jih je zaposlenih na delovnem mestu direktor oz. direktorica v splošni knjižnici, 32 % je vodij visokošolske knjižnice, prejeli pa smo tudi odgovore iz univerzitetnih knjižnic. 19 % anketirancev ima med 25 in 28 let delovne dobe, več kot 29 let delovne dobe v knjižnični dejavnosti pa ima 24 % vprašanih. Kot vodje knjižnic večinoma delujejo v mestnem okolju (93 %) in

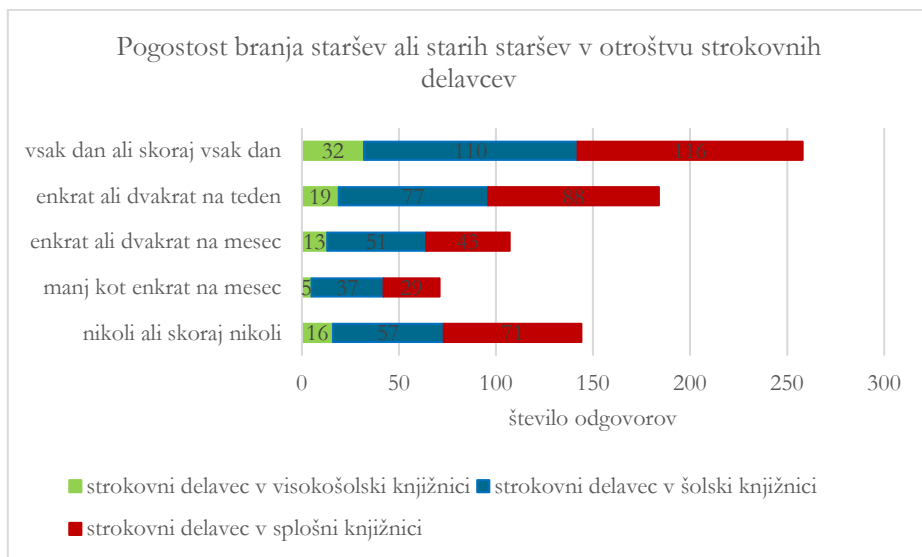
v srednje velikih krajih, ki štejejo med 3000 in 15000 prebivalcev (36 %), ter v večjih mestih, ki imajo do 50000 prebivalcev (31 %).

Tabela 1: Demografski podatki anketirancev – strokovni knjižnični delavci in vodstveni delavci v knjižnicah

spremenljivka	vsebina	strokovni knjižnični delavci frekvenca (delež)	vodstveni delavci frekvenca (delež)
spol	ženski	711 (89 %)	66 (87 %)
	moški	77 (10 %)	10 (13 %)
	drugo	4 (1 %)	/
	ne želim odgovoriti	5 (1 %)	/
vrsta knjižnice	splošna	361 (45 %)	49 (64 %)
	šolska	349 (44 %)	/
	visokošolska	87 (11 %)	27 (36 %)
okolje knjižnice	mestno	/	62 (93 %)
	primestno	/	4 (6 %)
	vaško	/	1 (1 %)
starost	min	22	34
	max	68	64
	povprečje	46,9	51,9
leta delovne dobe na področju knjižnične dejavnosti	min	0	2
	max	43	38
	povprečje	16,5	23,6
leta delovne dobe na vodstvenem delovnem mestu na področju knjižnične dejavnosti	min	/	0
	max	/	38
	povprečje	/	13,7

4 Bralna kultura strokovnih knjižničnih delavcev

Večina anketiranih strokovnih knjižničnih delavcev je bila v otroštvu deležna (skoraj) vsakodnevnega branja s strani staršev ali starih staršev (34 %), po drugi strani pa 9 % anketirancev ni bilo deležnih tovrstne izkušnje (slika 1). Večinoma so jim brali, dokler tega niso bili zmožni sami opravljati tekoče (57 %). Zanimiv je rezultat, da ima 13 % anketirancev izkušnjo glasnega branja. S tem je povezan tudi odgovor knjižničarjev, da so imeli največji vpliv na začetek njihovega samostojnega branja knjig prav starši, sorodniki in domače okolje (45 %), 24 % pa jih meni, da nihče specifično ni odločilno vplival na njihovo branje knjig.

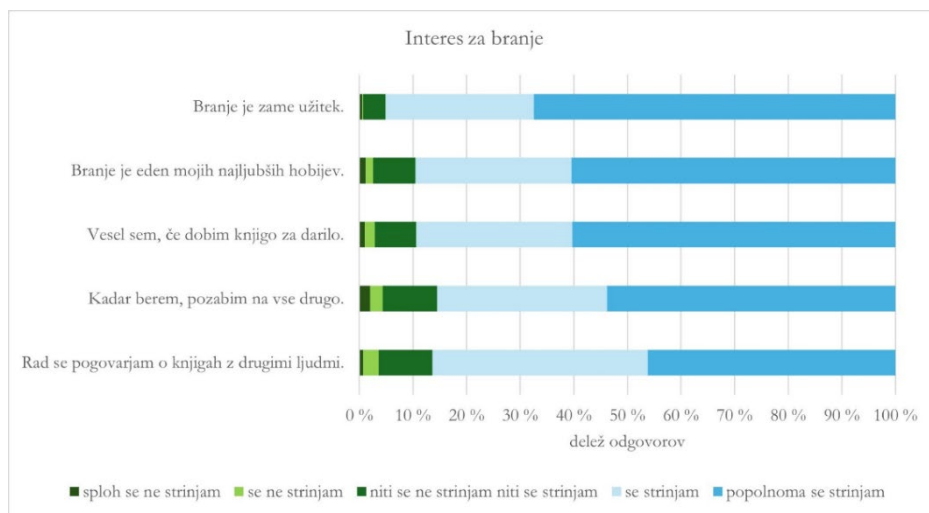


Slika 1: Pogostost branja anketirancem, ko so bili otroci (N = 723)

Glede na rezultate so na branje knjig udeležencev v manjši meri (8 %) vplivali tudi učitelji in profesorji, kot drugo pa so navedli še druge osebe, ki so vplivale na njihove bralne navade. Med njimi so knjižničarji (predvsem v splošni knjižnici), stari starši, sošolke, sosed in župnik. Vzgib za branje je izhajal tudi iz notranje motivacije, vedoželjnosti in radovednosti ter osamljenosti. Zanimivo je, da so kot vplivi navedeni tudi nekateri knjižni žanri (na primer znanstvenofantastični in fantazijski žanr), vonj po knjigah, knjižnica kot zgradba ter celo televizija, saj so jih glede na navedbe pritegnili filmi in risanke, ki so bile posnete na knjižni osnovi.

Več kot polovica anketirancev (53 %) ima zelo pozitivne izkušnje z branjem v šolskem in domačem okolju v času osnovnošolskega izobraževanja. Le 9 % se spominja zelo negativnih izkušenj in bolj negativnih izkušenj, med njimi pa je več šolskih knjižničarjev. Na srednješolsko obdobje ima bolj negativnih kot pozitivnih oz. zelo negativnih izkušenj 13 %. Prav tako je opazen padec z zelo pozitivnih izkušenj v osnovnošolskem obdobju (53 %) na zgolj 34 % zelo pozitivnih izkušenj v srednješolskem obdobju.

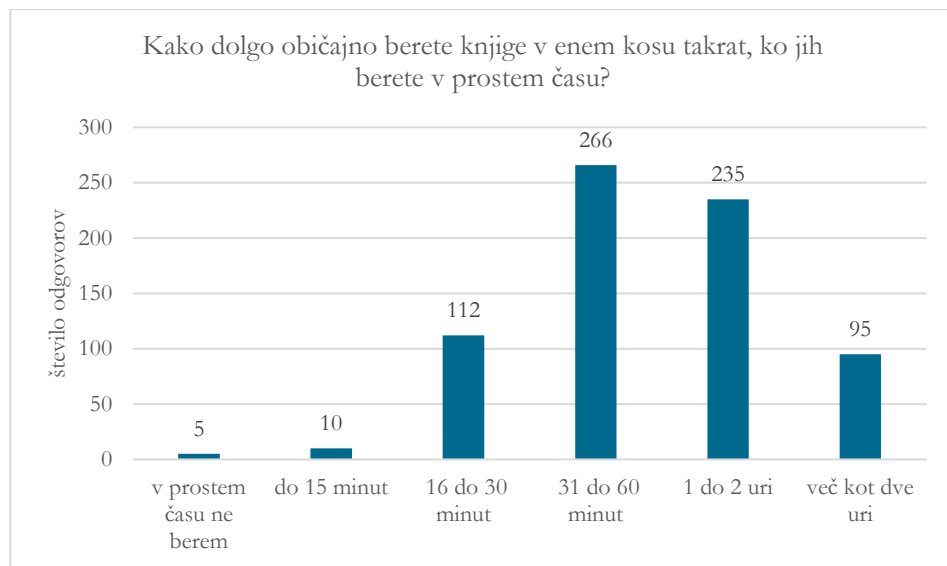
Zelo pozitivno so ocenjevali interes za branje, saj se kar 95 % vprašanih popolnoma strinja oz. strinja, da je branje užitek (slika 2). Rezultati kažejo, da je branje eden najljubših hobijev knjižničnih strokovnih delavcev (89 %) in prav toliko (89 %) jih je veselih, če dobijo knjigo za darilo.



Slika 2: Ocenjen interes za branje

Knjižničarji v svojem prostem času najraje berejo knjige, čemur kar četrtna anketirancev nameni več kot 7 ur tedensko. Glede na vrsto knjižnice, v kateri so zaposleni, največ berejo splošni knjižničarji, sledijo šolski in visokošolski knjižničarji, kar je verjetno povezano tudi z vlogo svetovanja za branje v sklopu njihovih delovnih nalog. Doma vsak ali skoraj vsak dan berejo za razvedrilo in sprostitvev (67 %), za spremljanje novic (63 %) in za osebni razvoj (32 %), manj pa v svojem prostem času berejo za pripravo na delo (30 %) in profesionalni razvoj (21 %). Kot drugo so knjižničarji omenili še branje svojim otrokom. Glede na rezultate so torej slovenski knjižničarji dobri bralci, večina vprašanih pa je tudi navedla, da so v zadnjem mesecu prebrali do 6 knjig. Knjige berejo tako v slovenščini kot v tujih jezikih, čeprav v tujih jezikih bere več splošnih in visokošolskih knjižničarjev kot šolskih knjižničarjev. Glede na pogostost branja v tujih jezikih skoraj polovica (49 %) bere manj kot enkrat na mesec, enkrat ali dvakrat na mesec pa le 24 % vprašanih.

Kadar se knjižničarji odločijo brati, temu opravilu posvetijo od pol ure do ene ure (37 %) ali od ene ure do dve uri (33 %). Več kot 2 uri v kosu običajno bere 17 % vprašanih (slika 3).



Slika 3: Trajanje prostočasnega branja v kosu (N = 723)

S tem je morda povezan tudi razlog, da imajo knjižničarji v povprečju doma veliko število tiskanih knjig. Več kot polovica (54 %) anketirancev pravi, da ima doma več kot 200 knjig, med 101 in 200 pa si jih lasti 19 %. Glede na zvrsti so strokovne knjige v domovih knjižničarjev manj prisotne kot druge vrste gradiva. Največji odstotek udeležencev raziskave (46 %) pravi, da si lasti do 50 strokovnih knjig, po drugi strani pa jih je 14 % takšnih, ki jih ima doma več kot 200.

Anketiranci so zelo podrobno opisali tudi pogostost in način pridobivanja gradiva. Kot je razvidno iz tabele 2, si večina izposodi gradivo v knjižnicah, in sicer najpogosteje v tisti knjižnici, v kateri so zaposleni, dokaj pogosto pa tudi v knjižnicah, v katerih ne delajo. Anketiranci gradivo občasno tudi kupijo ali knjige dobijo v dar. Kot drugo so navedli tudi pridobivanje (brezplačnih in plačljivih) spletnih virov, uporabo gradiva iz svoje domače knjižnice in branje oglednih izvodov, ki jih dobijo pred nakupom v knjižnico.

Tabela 2: Načini in pogostost izposoje gradiva za branje strokovnih knjižničnih delavcev

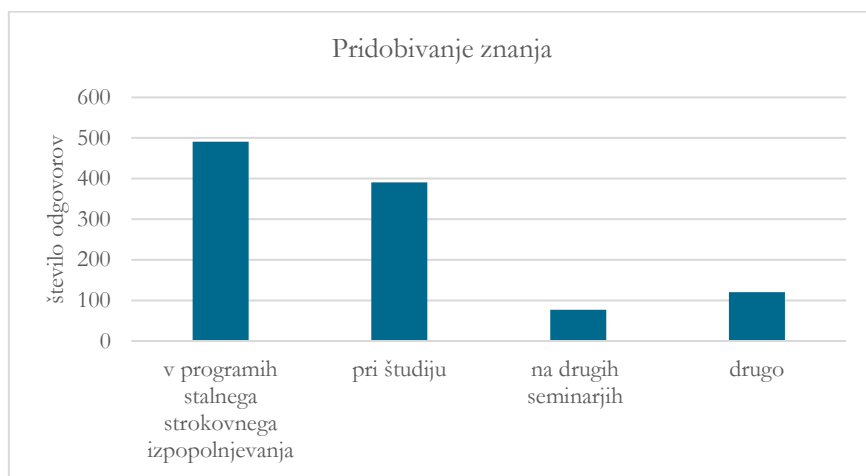
Način izposoje/pogostost izposoje	nikoli	redkeje kot na 3 mesece	vsake 3 mesece	vsaka 2 meseca	enkrat na mesec	dvakrat na mesec	vsak teden
Gradivo si izposodim v knjižnici, v kateri sem zaposlen.	16 (2 %)	63 (9 %)	28 (4 %)	29 (4 %)	72 (10 %)	146 (21 %)	347 (50 %)
Gradivo si izposodim v knjižnici, v kateri nisem zaposlen.	155 (22 %)	195 (28 %)	38 (5 %)	48 (7 %)	105 (15 %)	119 (17 %)	41 (6 %)
Gradivo si izposodim od kolegov/prijateljev/znancev.	296 (42 %)	303 (43 %)	44 (6 %)	23 (3 %)	30 (4 %)	5 (1 %)	0 (0 %)
Gradivo dobim v dar.	142 (20 %)	486 (69 %)	44 (6 %)	18 (3 %)	7 (1 %)	2 (0 %)	2 (0 %)
Gradivo dobim v knjigobeznici, z izmenjavo.	497 (71 %)	173 (25 %)	15 (2 %)	9 (1 %)	5 (1 %)	1 (0 %)	1 (0 %)
Gradivo kupim.	77 (11 %)	308 (44 %)	138 (20 %)	85 (12 %)	62 (9 %)	20 (3 %)	11 (2 %)

Knjižničarji v svojem prostem času radi poslušajo glasbo, a nikoli oziroma skoraj nikoli ne poslušajo zvočnih knjig (85 %) ali podkastov (57 %). Med zvočnimi knjigami nekajkrat na teden posegajo po in poslušajo predvsem informativne ali poučne zvočnice, med katere spadajo knjige iz različnih znanstvenih disciplin, na primer zgodovine, fizike, geografije, psihologije ..., pa tudi priročnike in enciklopedije. S področja leposlovja najpogosteje poslušajo zvočne detektivke in kriminalke. Zelo redko, nekajkrat na leto ali manj, največ anketirancev (več kot 90 %) posluša zvočnice s poezijo, dramatiko ter shriljivke ali grozljivke.

Kot je že bilo omenjeno, udeleženci le redko poslušajo podkaste. Večina anketirancev (71 %) jih posluša zgolj nekajkrat na leto ali manj in le 11 % nekajkrat na teden ali vsak dan. Pogosteje jih poslušajo splošni in visokošolski knjižničarji. Od teh, ki poslušajo podkaste, jih polovica to počne za službene in strokovne namene, kot primerne za tovrstno izpopolnjevanje pa jih prepoznajo predvsem šolski knjižničarji. Glede na rezultate so v času opravljanja raziskave v obdobju enega meseca prebrali tudi zelo malo e-knjig, in sicer večinoma nobene ali največ dve. Po drugi strani so odgovorili, da v digitalni obliki nekajkrat tedensko berejo dnevno časopisje, revije (46 %) in strokovne revije (17 %). Zato toliko bolj preseneča rezultat, da se 5 % knjižničarjev ne smatra za bralce, prav toliko pa jih tudi meni, da v branju niso dobri. Medtem je 8 % anketirancev označilo, da se niti ne strinja niti se strinja, da so dobri bralci, 2 % pa se s to trditvijo sploh ne strinjata.

4.1 Izobraževanja in pridobivanje znanja o branju in znanja o motivaciji za branje

Izredno pomembni in dragoceni so rezultati, ki kažejo na to, kje in na kakšen način so strokovni knjižnični delavci pridobili znanja o branju in znanja o motivaciji za branje (slika 4). Kot najpogostejša načina pridobivanja znanja so navedli programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja (70 %) in formalno izobraževanje v času študija (56 %). Tretjina vprašanih se je v zadnjih treh letih udeležila enega ali dveh izobraževanj o branju, razvoju bralnih zmožnosti in motivaciji za branje. Med njimi se največ izobraževanj udeležujejo šolski knjižničarji. 23 % vprašanih se je v triletnem obdobju udeležilo od treh do petih izobraževanj, enak pa je tudi delež knjižničarjev, ki se v tem času niso udeležili nobenega tovrstnega izobraževanja.



Slika 4: Načini pridobivanja znanja o branju in motivaciji za branje

V programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja so bile najpogostejše izpostavljene naslednje oblike izobraževanj:

1. Strokovni seminarji in simpoziji ter v splošnem izobraževanja v okviru
 - a) **društev:** npr. društvo Bralna značka (Bralne čajanke), Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, Tačke Pomagačke, portal Dobreknjige.si, American Library Association, KUD Police Dubove;
 - b) **uradnih institucij:** npr. Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (Bibliopedagoške šole), Andragoškega centra Slovenije (Andragoški

- kolokvij), Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (študijski program izobraževanja za knjižničarje), Ministrstva za kulturo (Kulturni bazar);
- c) **splošnih knjižnic:** npr. Mestne knjižnice Ljubljana (Strokovne srede, izobraževanja), Mariborske knjižnice (ABC bralne pismenosti);
 - d) **posameznikov:** npr. dr. Vesna Vuk Godina, dr. Tina Bregant.
2. Študijske skupine in srečanja za šolske knjižničarje.
 3. Projekti, prakse in dogodki: npr. Rastem s knjigo, Rastoča knjiga, Menjaj branje za znanje, Mega kviz.
 4. Tematski tečaji: npr. tečaj hitrega branja, skupno branje kot temelj bralne pismenosti (založba KUD Sodobnost), Biblioterapija in empatično branje.

Opaziti je veliko raznolikost izobraževanj, ki se jih knjižnični strokovni delavci udeležujejo, prav tako pa je zaznati tudi raznolik nabor načinov izvedbe teh dogodkov. Omenjeni so tako seminarji, čajanke, simpoziji, konference kot tudi spletna predavanja. Prav slednja bodo verjetno zaradi svoje dostopnosti in priročnosti v prihodnosti še toliko pomembnejša.

Pomembni so jim tudi drugi seminarji in izpopolnjevanja. Obstajajo pa še drugi načini izobraževanja, ki se jih udeležujejo knjižničarji:

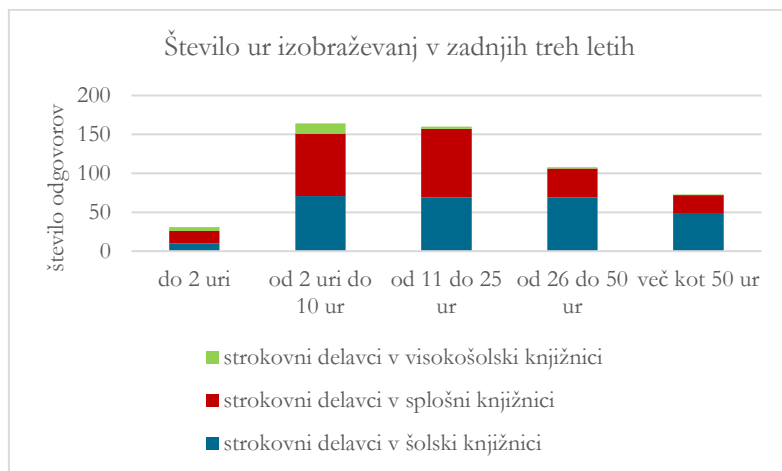
1. Samoizobraževanje, ki izhaja iz osebnega zanimanja za to tematiko in temelji na branju strokovnih, študijskih knjig, priročnikov (Strategije motiviranja za branje), strokovnih člankov, spletnih virov in orodij, ki jih ponujajo videovsebine, npr. na YouTubu, motivacijske objave na družbenih omrežjih, npr. na Pinterestu, ali spletne strani, kot so npr. druzina.pismen.si.
2. Formalna izobraževanja v okviru projektov, ki spodbujajo branje (npr. Objem), ali izobraževanja, ki jih organizira Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Znanja, pridobljena z delovnimi izkušnjami in ob delu v knjižnici.
4. Pogovori s kolegi in medkolegialno sodelovanje, ki vključuje tako pogovore z drugimi knjižničarji kot tudi pogovore s sodelavci na šolah in v instituciji. Ti pogovori izhajajo iz njihovih delovnih izkušenj in znanj, ki so jih pridobili na izobraževanjih.
5. Bralne skupine, krožki in srečanja, na katerih si člani izmenjujejo izkušnje.
6. Knjižni sejmi in razne predstavitve založb.

Projekti so pomembni tudi z vidika izobraževanja o določeni tematiki, razvijanja in realizacije idej ter samega vrednotenja. Več kot tretjina vprašanih (36 %) je bila vključenih v posebne programe ali raziskovalne projekte, ki spodbujajo branje. V svojih odgovorih so udeleženci navedli projekte, ki se izvajajo na različnih ravneh:

1. V večjem številu knjižnic ali celo na ravni države: Rastem s knjigo, Bralna značka (za otroke, mladino in odrasle), Nacionalni mesec skupnega branja (NMSB), Noč knjige, Mesec šolskih knjižnic, Teden pisanja z roko, Get caught reading, #športajmoinberimo, Brati gore, Pismenost na prepihu, Pot knjige.
2. Projekti za otroke: Predšolska bralna značka Petra Nosa, Ciciuhec, Rovka Črkolovka, Pravljичni palček, Moje bralno popotovanje (do 10 let).
3. Projekti za družinsko branje in medgeneracijsko branje: Medgeneracijsko branje, Družinsko branje, Družinska pismenost, Družni nas branje, Projekt z roko v roki (Objem), Družinsko sodelovanje v bralnih izzivih, Beremo skupaj, Projekt z roko v roki (berem z babico/dedkom ipd.).
4. Projekti, ki temeljijo na vzajemnosti, zamenjavi in sodelovanju: Podarim knjigo – dobim knjigo, izmenjava knjižnih kazalk, Menjaj branje in sanje, Obudimo pisanje pisem, Branje ne pozna meja/čitanje bez granica.
5. Projekti posameznih šol (npr. projekti za spodbujanje branja, dogodek Bralna čajanka, Berem, da si novih moči nabere, Knjižni maraton), šolskih knjižnic ali splošnih knjižnic (npr. Poletavci, Knjižni potepuhi, Bodi kul – beri ful, Žarkolov), med katerimi je mnogo projektov, ki delujejo kot bralna značka za različne starosti otrok in odraslih.

Visokošolski knjižničarji so zaradi svojega dela, v sklopu katerega spodbujanje branja leposlovja ni na prvem mestu, manj vključeni v tovrstne projekte. So pa v anketi vprašani visokošolski knjižničarji kljub temu navedli nekatere dejavnosti, v katere so vključeni, na primer Kulturni dnevnik, Literatura v postprodukciji in Bralna značka za odrasle. Nekateri so odgovorili, da so v svojem prostem času člani bralne skupine v splošni knjižnici.

Knjižničarji so izobraževanjem s področja branja in motivacije za branje posvetili veliko časa (slika 5). Največ strokovnih knjižničnih delavcev je v zadnjih treh letih izobraževanjem namenilo od dve do 10 ur oz. do 25 ur.



Slika 5: Obseg dodatnega izobraževanja o bralni pismenosti in bralni kulturi v zadnjih treh letih

Na podlagi zgornjih rezultatov izhaja, da več kot polovici vprašanih (54 %) pridobljena znanja zadostujejo za učinkovito opravljanje dela, obstaja pa 29 % vprašanih, ki menijo, da bi za delo potrebovali več tega znanja.

Čeprav jih tretjina meni, da je v njihovem delovnem okolju branje razumljeno kot pomembno za strokovni razvoj, ima samo tretjina vprašanih v tedenskem načrtu svojih delovnih obveznosti predviden čas za branje. Glede na tip knjižnice je malo razlik, vendar imajo tega časa najmanj visokošolski knjižničarji.

V nadaljevanju analize smo želeli ugotoviti, ali obstaja statistična povezanost med pogostostjo udeležbe na izobraževanjih in bralnimi navadami ter povezanost med odnosom do branja in zaznavanjem lastne usposobljenosti za delo na področju branja. V statistično primerjavo smo vključili le odgovore šolskih in splošnih strokovnih knjižničnih delavcev. Odgovorov visokošolskih knjižničarjev in vodstvenih delavcev zaradi premajhnega števila anketiranih ter razlik v naravi dela nismo vključili.

Rezultati so pokazali, da je najmočnejša povezava z izobraževanjem razvidna pri tistih šolskih knjižničarjih, ki doma berejo tako za razvedrilo kot za profesionalni in osebni razvoj (tabela 3). Rezultati namreč nakazujejo na to, da šolski knjižničarji, ki se udeležujejo večjega števila izobraževanj, tudi pogosteje berejo doma. Pri tem

glavna razloga nista le delovne obveznosti in strokovni razvoj, ampak tudi osebna rast in sprostitev. Pri splošnih knjižničarjih je vidna le statistično značilna povezanost med številom izobraževanj in branjem doma za pripravo na delo.

Tabela 3: Povezanost med udeležbo na izobraževanjih in branjem (Kruskal-Wallisov H)

Branje doma	Šolski knjižničarji				Splošni knjižničarji			
	χ^2	df	p	ϵ^2	χ^2	df	p	ϵ^2
Za pripravo na delo.	7,142	3	0,067	0,02304	9,812	3	0,020	0,03186
Za razvedrilo in sprostitev.	17,389	3	< 0,001	0,05609	3,459	3	0,326	0,01123
Za novice.	2,846	3	0,416	0,00918	0,738	3	0,864	0,00240
Za profesionalni razvoj.	8,838	3	0,032	0,02851	3,428	3	0,330	0,01113
Za osebni razvoj.	8,875	3	0,031	0,02863	2,468	3	0,481	0,00801
Drugo.	0,484	3	0,922	0,01424	1,356	3	0,716	0,05895

Preverili smo tudi morebitno povezanost med izraženimi mnenji o branju in oceno lastne usposobljenosti ter o izobraževanju za branje (tabela 4). Pri šolskih knjižničarjih velja, da tisti, ki imajo večje zaupanje v svojo strokovno usposobljenost in se čutijo bolj kompetentne, običajno v branju uživajo bolj oziroma imajo zanj večji interes ter se v branje tako potopijo, da pozabijo na svet okoli sebe. Pri splošnih knjižničarjih ta povezanost ni razvidna, kar nakazuje na manjši vpliv osebnega interesa za branje na občutek boljše poklicne usposobljenosti.

Tabela 4: Povezanost med mnenjem o svoji usposobljenosti za delo na področju branja in interesom za branje (Kruskal-Wallisov H)

Interes za branje	Šolski knjižničarji				Splošni knjižničarji			
	χ^2	df	p	ϵ^2	χ^2	df	p	ϵ^2
Eden najljubših hobijev.	7,13	4	0,129	0,0230	0,742	4	0,946	0,00242
Rad se pogovarjam z ljudmi o knjigah.	8,37	4	0,079	0,0270	3,895	4	0,420	0,01269
Rad dobim knjigo za darilo.	8,59	4	0,072	0,0277	0,575	4	0,966	0,00187
Branje je užitek.	12,45	4	0,014	0,0402	0,570	4	0,966	0,00186
Ko berem, pozabim na svet okoli sebe.	9,85	4	0,043	0,0318	2,140	4	0,710	0,00697

Rezultati kažejo tudi na statistično povezanost med občutkom strokovne usposobljenosti in mnenjem posameznikov o pomembnosti branja (tabela 5). Šolski knjižničarji, ki se počutijo bolj usposobljene za svoj poklic, imajo tudi bolj razvito zavest o pomenu branja tako za uspeh kot za osebno rast. V primerjavi z drugimi vrstami strokovnih delavcev v knjižnicah iz našega vzorca imajo šolski knjižničarji

pozitivnejša in jasnejša stališča o pomenu branja, saj menijo, da je branje pomembna večšina, in ga vidijo kot ključni dejavnik uspeha. Pozitivna percepcija branja kaže na višje mnenje o lastni usposobljenosti in obratno. Nižje mnenje o svoji usposobljenosti imajo tisti, ki menijo, da je branje izguba časa. Za splošne knjižničarje pa analiza kaže, da ni statistične povezanosti med občutkom usposobljenosti in mnenji o branju. Lahko bi predpostavljali, da branje predstavlja osebno navado, a ga hkrati ne prepoznajo kot obvezne komponente za krepitev svoje strokovne samopodobe. Trditve s splošnim značajem (*»Vsak bi moral brati«*) ali z osebnim pomenom brez širšega konteksta (*»Zame je zelo pomembno«*) niso statistično pomembne.

Med bralno samopodobo in zaznano usposobljenostjo za delo na področju branja obstajajo povezave, ki pa so različno močne pri šolskih in splošnih knjižničarjih (tabela 6). Splošni knjižničarji, ki se imajo za dobre bralce, pogosteje menijo, da imajo dovolj znanja za delo na področju branja. Šolski knjižničarji močneje povezujejo bralno razumevanje in zmožnost učenja z branjem z občutkom kompetentnosti. Medtem je pri splošnih knjižničarjih močneje izražena povezava med bralno samozavestjo in občutkom usposobljenosti.

Tabela 5: Povezanost med mnenjem o svoji usposobljenosti za delo na področju branja in mnenjem o pomembnosti branja (Kruskal-Wallisov H)

Mnenje o branju	Šolski knjižničarji				Splošni knjižničarji			
	χ^2	df	p	ϵ^2	χ^2	df	p	ϵ^2
Pomembna večšina za človeka.	11,16	4	0,025	0,03599	3,45	4	0,485	0,01124
Vsak bi moral veliko brati.	3,55	4	0,471	0,01144	3,18	4	0,528	0,01035
Branje ni tako pomembno.	1,34	4	0,855	0,00431	7,02	4	0,135	0,02285
Branje je med najpomembnejšimi dejavniki uspeha.	10,79	4	0,029	0,03479	4,56	4	0,335	0,01486
Branje je zame zelo pomembno.	6,42	4	0,170	0,02070	2,63	4	0,622	0,00857
Branje je izguba časa.	16,65	4	0,002	0,05369	3,81	4	0,432	0,01242

Poleg tega se šolski knjižničarji, ki imajo več težav z razumevanjem gradiva, počutijo manj usposobljene za delo na področju branja, pri splošnih knjižničarjih pa takšna povezava ni razvidna (tabela 6). Podobno imajo splošni knjižničarji, ki imajo slabšo samopodobo kot bralci, tudi nižje prepričanje v lastno strokovno usposobljenost.

Tabela 6: Povezanost med mnenjem, da imajo šolski in splošni knjižničarji zadosti znanj za delo na področju branja in mnenjem o sebi kot bralcu (Kruskal-Wallisov H)

Ocena branja	Šolski knjižničarji				Splošni knjižničarji			
	χ^2	df	p	ϵ^2	χ^2	df	p	ϵ^2
Sem dober bralec.	8,52	4	0,074	0,0275	22,59	4	< 0,001	0,07359
Lahko se učim z branjem.	11,08	4	0,026	0,0358	8,76	4	0,067	0,02853
Izogibam se (pre)težkemu gradivu.	7,25	4	0,123	0,0234	4,62	4	0,328	0,01506
Veliko gradiva težko razumem.	15,20	4	0,004	0,0490	2,31	4	0,679	0,00752
Nisem dober bralec.	8,07	4	0,089	0,0260	17,20	4	0,002	0,05602

4.2 Priporočila in pozitivne izkušnje za spodbujanje razvoja bralnih zmožnosti

Udeleženci raziskave so v anketi delili svoje pozitivne izkušnje in podali kar nekaj priporočil za spodbujanje razvoja bralnih zmožnosti. Podana priporočila so bila razvrščena v vsebinske sklope oziroma kategorije in so prikazana na sliki 6.

Prvi sklop priporočil se nanaša na družino, in sicer so anketiranci poudarili pomen spodbudnega družinskega okolja na razvoj bralnih zmožnosti otroka. Knjižničarji priporočajo, naj imajo otroci v tem okolju stalen dostop do knjig. Poleg tega pomembno vlogo igrajo starši, ki so jim osebni zgled, redno branje pa naj bi postalo del rutine.

V šoli so pomembni tako učitelji kot tudi šolski knjižničarji, ki naj med seboj sodelujejo, na primer v obliki medpredmetnega povezovanja. To je mogoče doseči s skupnimi učnimi urami, pri katerih knjižničar pride v razred, ali pa z rednim skupinskim obiskovanjem knjižnice. Anketiranci so izpostavili tudi pomembnost glasnega branja, branja v razredu, branja v paru in branja v okviru R.E.A.D.-projektov. Omenili so tudi možnost vzpostavitve bralnih odmorov ali odmorov t. i. 5 minut tihega branja. Pravijo, naj bodo šolski knjižničarji zgled in da morajo poznati strategije za spodbudo motivacije za branje pri učencih. To lahko dosežejo na različne načine, na primer da posameznikom ponudijo lažja, bolj zanimiva besedila ali da prepoznajo, kateri žanr svetovati. S tem je povezano tudi individualno svetovanje za branje, ki naj temelji na trendih, poznavanju bralcev in knjižnične zbirke. Menijo, da morajo knjižničarji svojim bralcem ponujati raznoliko gradivo

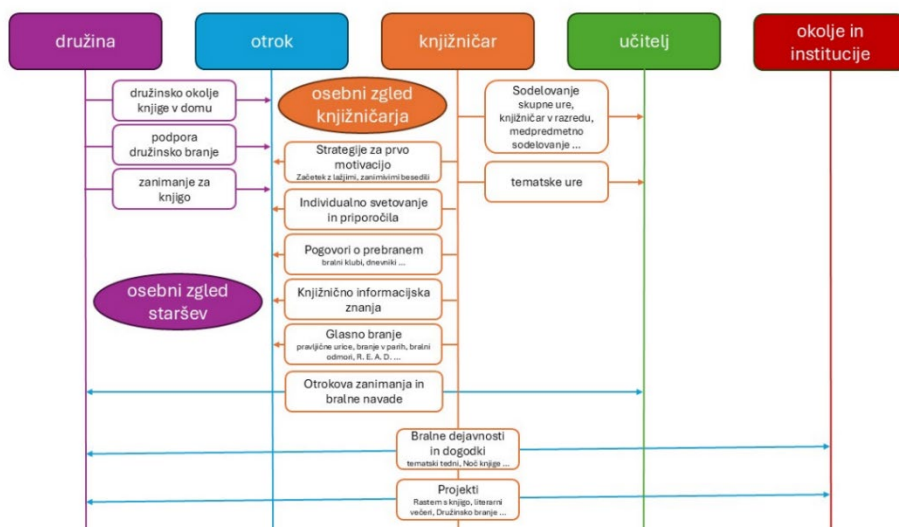
glede na format (tudi e-knjige in zvočne knjige). Poudarili so, da morajo knjižničarji zagotoviti prostor, v katerem se lahko razvije pogovor o prebranih knjigah tako v obliki bralnih krožkov kot bralnih dnevnikov. S tem so lahko povezani tudi drugi dogodki in projekti. Ti se odvijajo na ravni šole, v sodelovanju med različnimi tipi knjižnic ali med različnimi šolami. Poleg tega menijo, da k spodbujanju razvoja bralnih zmožnosti pripomorejo projekti, kot sta Noč knjige in Rastem s knjigo, ter spodbude v obliki priporočilnih seznamov, bralnih značk za otroke, odrasle in zaposlene v institucijah ali pa v obliki vrečk presenečenja (poletne bralne vrečke, Maček v žaklju ipd.). Kot pomembne priložnosti za razvoj bralnih spretnosti so izpostavili tudi bibliopedagoške ure, knjižnično informacijska znanja ter bralne in pravljичne urice.

Za uresničevanje svojega poslanstva in uspešno izvedbo dejavnosti za spodbujanje branja pa se morajo knjižničarji tudi redno izobraževati na tem področju, ozaveščati druge o koristnosti branja ter promovirati branje in z njim povezane storitve. Za to lahko uporabljajo klasične kanale kot tudi inovativnejše pristope, na primer z ustvarjanjem igriciranih dejavnosti.

Poleg tega se knjižničarji zavedajo, da sta za bralno kondicijo potrebna bralna rutina in vsakodnevno branje. Branje jim predstavlja vrednoto in prepoznavajo, da je pomembno za vseživljenjsko učenje in osebno rast vsakega posameznika, v težkih okoliščinah pa ima lahko celo terapevtsko vlogo. Nekateri anketiranci so opozorili, da knjižnični strokovni delavci spodbujajo uporabnike k branju, vendar je potrebna tudi določena stopnja pazljivosti, da se zaradi prepogostih spodbud posameznikom branje ne zameri preveč. Med komentarji je zaslediti tudi pomisleke, ali je mogoče za branje motivirati vse ljudi ali pa naj se uporabi selektiven pristop ter se energija usmerja zgolj v za branje dovzetne posameznike.

Udeleženci raziskave so poudarili tudi pomen medsebojnega sodelovanja med različnimi institucijami, posamezniki, družinami in šolami (slika 6). Na podlagi podanih odgovorov lahko sklepamo, da največ medsebojno sodelujejo šolske in splošne knjižnice, omenjeno pa je bilo tudi sodelovanje z različnimi izobraževalnimi institucijami, društvu (npr. društvo upokoјencev), domovi za upokoјence in varstveno-delovnimi centri, Ljudsko univerzo, muzeji, gledališčem, zaporom, mladinskimi centri, s centrom za socialno delo, z zdravstvenim domom v okviru šole za starše, nacionalnim inštitutom za javno zdravje, zavodom za zaposlovanje, zdraviliščem ter različnimi lokalnimi organizacijami in s podjetji. Poleg tega se je v

praksi že uveljavil pristop, da knjižnice ne vabijo zgolj v svoje prostore, temveč gredo tudi same med ljudi in v okolje lokalne skupnosti. Med odgovori udeležencev so bili podani različni primeri, ko je bila knjižnica na primer prisotna na mestni tržnici, v sklopu dogodkov v okviru Tednov vseživljenjskega učenja ali pa v parku pri zdravilišču, kjer so knjižnični strokovni delavci izvajali dejavnosti poletnega branja.



Slika 6: Kategorije priporočil in pozitivnih izkušenj za spodbujanje razvoja bralnih zmožnosti

5 Vodstveni delavci slovenskih knjižnic

Vodje knjižnic smo spraševali o njihovem odnosu do branja in o vodenju knjižnic. O svojih bralnih navadah so podali zanimivo sliko. Po samooceni se je 98 % vodij knjižnic opredelilo za bralca, povprečno so v zadnjem mesecu prebrali 4,1 knjige, od tega 0,1 e-knjigo in niso poslušali zvočnih knjig. Letno v slovenščini preberejo več kot 20 knjig (delež je 53 %), ki niso vezane na delo, in eno do tri knjige (delež je 38 %), ki so vezane na delo. Podobno kot drugi strokovni delavci v knjižnicah so glede na rezultate tudi vodje knjižnic pogosti bralci, saj jih 77 % bere vsak dan ali skoraj vsak dan za razvedrilo in sprostitev, a le 17 % za pripravo na delo. Za svoje delo in profesionalni razvoj torej berejo manj, saj jih le 43 % to počne enkrat ali dvakrat na teden. Podrobneje so bralne navade vodstvenih delavcev in njihove značilnosti v zvezi z branjem ter s pridobivanjem gradiva predstavljene v znanstveni monografiji *Bralni vzorci: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah* (Haramija idr.,

2025), v tem prispevku pa so izpostavljeni le najpomembnejši odgovori, ki se nanašajo na načine spodbujanja branja, izvajanje dejavnosti in projektov ter sodelovanje z različnimi institucijami.

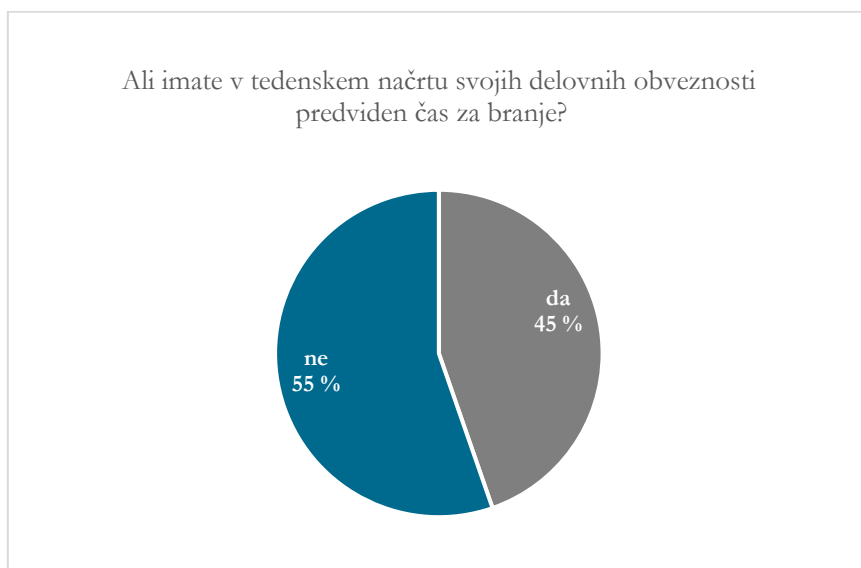
Med rezultati ankete z vodstvenimi delavci izstopa podatek, da se le 25 % udeležencev popolnoma strinja, da je za uresničevanje poslanstva knjižnice odgovoren vodja, 50 % pa se s to trditvijo samo strinja. Rezultati kažejo, da ima 39 % sodelujočih knjižnic v strategiji razvoja knjižnice vključeno zavezo o spodbujanju branja v delovnem okolju. Običajno je ta zapisana v strateških načrtih knjižnice, v strategiji knjižnice in v njeni viziji ter poslanstvu.

Vodstvenim delavcem se zdi izredno pomembno, da imajo njihovi strokovni delavci dovolj znanja o iskanju informacij v različnih bralnih virih (71 %), o pomenu branja za otroški razvoj (59 %), o motivaciji za branje (57 %) in o kritičnem branju. Kar 10 % anketiranim vodjem (predvsem univerzitetnih in visokošolskih knjižnic) se za opravljanje dela zdi nepomembno znanje o začetnem opismenjevanju, o posebnostih branja literarnih besedil in o ustvarjalnih možnostih pogovora o prebranem besedilu ter nadgrajevanju bralnega razumevanja. Po drugi strani menijo, da imajo njihovi strokovni delavci dovolj znanj o branju za opravljanje svojega dela. Vodje so prav tako ponudile vpogled v vključenost svoje institucije v posebne programe oz. raziskovalne projekte za spodbujanje bralne pismenosti in bralne kulture. Polovica splošnih knjižnic je v tovrstne dejavnosti vključena, pri visokošolskih in univerzitetnih knjižnicah pa je to manj prisotno. Kljub vsemu so nekateri posamezniki navedli projekte, pri katerih sodelujejo, na primer Literatura v postprodukciji, Športajmo in berimo, Slovenija bere, (Eko) bralna značka in Bralna značka za odrasle. Kot vodje so bili nekateri anketiranci vključeni tudi v Branje na višjem nivoju, Festival humanistike, projekt Odprti horizonti, študijske krožke v okviru Andragoškega centra Slovenije in v projekt Z branjem do zvezd.

Več kot polovica (57 %) vprašanih vodij meni, da jim pridobljena znanja zadostujejo za učinkovito opravljanje dela, zanimiv pa je predvsem podatek, da v večini knjižnic (88 %) nimajo lastnih načinov spremljanja in evalviranja stanja bralne pismenosti ter bralne kulture v svojem okolju. Tisti, ki tovrstno evalvacijo izvajajo, uporabljajo predvsem ankete, med odgovori pa je bila navedena tudi fokusna skupina. V večini odgovorov sicer ni bilo mogoče identificirati vseh metod, ki so bile uporabljene za namene evalvacije, saj so bili odgovori na to tematiko pogosto navedeni zelo

generično, na primer: »Izvajamo raziskave v okviru kompetenčne vsebine in evalviramo hišne bralne akcije za otroke in odrasle.«

Razlika glede na vrsto knjižnice se kaže predvsem v tem, kolikšen poudarek dajejo vodje knjižnic na branje in bralno kulturo. Čeprav spodbujanje bralne kulture na delovnem mestu med strokovnimi knjižničnimi delavci posredno vpliva tudi na spodbujanje branja uporabnikov, 13 % sodelujočih vodij knjižnic podpira stališče, naj se v njihovi knjižnici branje ne izvaja na delovnem mestu in v sklopu delovnega časa. Poleg tega več kot polovica anketirancev (55 %) v svojem tedenskem načrtu delovnih obveznosti nima predvidenega časa za branje (slika 7). Najpogosteje imajo čas za branje v okviru delovnih obveznosti opredeljen v splošnih knjižnicah, kar je potrdila malce več kot polovica (56 %) anketiranih vodij tega tipa knjižnice.



Slika 7: Predvideni čas za branje v tedenskem načrtu svojih delovnih obveznosti

Rezultati so pokazali, da tudi nekateri vodstveni delavci v okviru svojih delovnih obveznosti občasno glasno berejo uporabnikom. Večinoma tovrstno branje poteka na različnih srečanjih z ustvarjalci, bralnih klubih in v okviru projekta Rastem s knjigo, visokošolski vodja pa je podal tudi primer glasnega branja na svetovanju za branje.

39 % anketiranih vodij nekajkrat letno s svojimi strokovnimi delavci sodeluje pri pripravi in izvedbi učnih ur v izobraževalni ustanovi ali knjižnici, po drugi strani pa je 37 % takih vodij, ki tega ne počnejo nikoli ali skoraj nikoli. Udeleženci so v anketi delili pozitivne izkušnje in podali nekaj predlogov za spodbujanje razvoja bralnih zmožnosti. Izpostavili so pomembnost branja, ki temelji na osebnih interesih in notranji motivaciji: *»Branje naj bo usmerjeno predvsem na področje, ki posameznika zanima.«* Ta dejavnost naj bi bila prijetna in naj bi bogatila posameznikovo življenje, spodbujala kognitivni, čustveni in ustvarjalni razvoj posameznika, bogatila izražanje in razmišljanje, krepila spomin in razvijala empatijo ter človeka delala *»odpornejšega za bivanje in delovanje v vsakdanu«*. Menijo, da je treba redno brati in se o prebranem tudi pogovarjati. Veliko vlogo pri spodbujanju branja naj bi imeli dostopnost do gradiva in okolje ter zgled odraslih, ki berejo svojim otrokom. Tovrstne aktivnosti se po njihovem mnenju lahko spodbujajo tudi kot dejavnost v različnih oblikah, na primer v sklopu bralnih klubov, predstavitev knjižničnih novosti, literarnih natečajev, projektov s šolami, razstavami in predstavitev raziskovalnih dosežkov. Enako je tudi v visokošolskih knjižnicah bralna značka dobro sprejeta tako med študenti kot zaposlenimi.

Velik prispevek k raziskavi so podani komentarji anketirancev, ki izpostavljajo vlogo vodje pri omogočanju pogojev za izvajanja čim več raznolikih dejavnosti za vse skupine uporabnikov. Kar 90 % jih pri tem sodeluje tudi z drugimi institucijami, ni pa presenetljivo, da pri tem izstopajo predvsem direktorji splošnih knjižnic. Najpogosteje sodelujejo z različnimi javnimi zavodi, domovi starejših občanov, Ljudsko univerzo, lokalnimi društvi, s kulturnimi domovi, z varstveno-delovnimi centri, osnovnimi in srednjimi šolami, muzeji ter z drugimi knjižnicami.

6 Diskusija

Raziskava je pokazala, da so slovenski strokovni in vodstveni delavci v knjižnicah redni bralci, saj preberejo veliko knjig, ravno tako pa sami sebe večinoma označujejo za dobre bralce. Le 5 % strokovnih knjižničnih delavcev namreč meni, da niso bralci, med vodstvenimi delavci pa je takšnih le 2 %. Večina anketirancev branje označuje za svojo najljubšo prostočasno aktivnost, ki ji četrтина udeležencev nameni več kot 7 ur tedensko. Pozitiven odnos do branja je med drugim mogoče povezati tudi z dejstvom, da so anketiranim knjižničnim strokovnim delavcem starši v otroštvu pogosto brali, sedaj pa ti v svojem prostem času tega ne počnejo zgolj zase, temveč glasno berejo tudi svojim otrokom ali celo nečakom.

Glede na format je še vedno najbolj priljubljeno tiskano gradivo, kar sovpadaja z rezultati nekaterih drugih raziskav v tem okolju (npr. Frelj, 1999; Zdolšek, 2025). Podobno kot je pred leti ugotovil že Kanič (2010, 2017), se v elektronski obliki berejo predvsem dnevno časopisje in revije, strokovne revije pa so manj zastopane. Iz pridobljenih odgovorov je torej razvidno, da večina anketiranih strokovnih delavcev in vodij knjižnic vsaj do neke mere bere tudi z namenom lastnega strokovnega razvoja. Zanimiva je ugotovitev, da predvsem šolskim knjižničarjem branje ne predstavlja le prostočasne dejavnosti, temveč je tesno prepleteno z zavzetostjo za profesionalni razvoj. Podobno kot so v svoji raziskavi z brazilskimi šolskimi knjižničarji ugotovili Sala idr. (2021), tudi slovenski šolski knjižničarji branje doživljajo bolj celostno in širše, in sicer kot osebno, profesionalno in sprostitveno dejavnost, ki je del njihovega nenehnega strokovnega razvoja. Prav tako se glede na pridobljene podatke šolski knjižničarji na področju branja več izobražujejo kot njihovi kolegi, ki delajo v drugih vrstah knjižnic. Več kot petih izobraževanj s področja branja se je v zadnjih treh letih namreč udeležilo 26 % šolskih knjižničarjev, pri splošnih knjižničarjih pa je bilo takih le 18 %, ravno tako je razvidna razlika v številu ur, ki so jih namenili izobraževanju o tej tematiki. Zato je tudi močna povezanost med občutkom, da imajo dovolj znanja za delo na področju branja, in bralno samooceno (npr. lahko se učim z branjem, gradivo težko razumem) statistično značilna. Splošni knjižničarji pa branje pogosteje doživljajo kot osebno navado in vrednoto, ki pa je manj pogojena z njihovim profesionalnim razvojem in ni nujno v ospredju njihove strokovne samozavesti.

Kot je ugotovil že Zdolšek (2025), zvočne knjige niso pogosto v uporabi, ravno tako pa so v zadnjem času v mednarodnem okolju izjemno v porastu podkasti, zato je zanimiva ugotovitev, da jih slovenski strokovni knjižnični delavci poslušajo zelo redko. Glede na to, da je polovica anketirancev navedla, da tovrstne medije spremlja za službene oziroma strokovne namene, se razlog morda skriva v dejstvu, da imamo v slovenskem knjižničnem prostoru sicer veliko podkastov, ki jih pripravljajo knjižnice, a dokaj malo takšnih s strokovno bibliotekarsko vsebino. Tu se odpira velika priložnost, da bi lahko knjižničarji tudi na takšen način podajali znanje in delili svoje izkušnje ter s tem pripomogli h krepitvi in povezanosti strokovne skupnosti.

Podobno kot je ugotovil že Kanič (2017), so tudi rezultati te raziskave pokazali, da slovenski knjižničarji najpogosteje berejo v maternem jeziku. Čeprav vodstveni delavci v tujih jezikih berejo pogosteje kot drugi strokovni knjižnični delavci, je treba opozoriti, da tu verjetno ne gre zgolj za to, da knjižničarji ne bi zmogli brati v tujih

jezikih, temveč da je branje v knjižnicah povezano tudi s sestavo knjižnične zbirke, ki se glede na tip knjižnice razlikuje. Knjižnična zbirka mora namreč odgovarjati ciljem in poslanstvu knjižnice, pa tudi njenim uporabnikom. Da lahko knjižnični strokovni delavci svetujejo svojim uporabnikom, morajo zelo dobro poznati svojo knjižnično zbirko in zato je razumljivo, da šolski knjižničarji v tujih jezikih berejo manj kot visokošolski knjižničarji, ki skrbijo za večji delež tujejezične literature.

Zanimiva je tudi povezava med nekim načelnim pogledom na pomembnost branja in dejanskimi možnostmi, ki jih vodstveni delavci lahko omogočijo svojim zaposlenim. Kar 77 % vodstvenih delavcev je izrazilo, da dajejo velik oz. zelo velik pomen branju in bralni kulturi v svoji knjižnici. Po drugi strani so rezultati ankete pokazali, da ima samo četrtina knjižnic v tedenskem načrtu svojih delovnih obveznosti predviden čas za branje. Poleg tega je med njimi le 56 % splošnih knjižnic, medtem ko visokošolski knjižničarji tega časa nimajo. Glede na to, da je ravno pomanjkanje časa eden glavnih razlogov za nebranje (Dilevko in Gottlieb, 2003), nekateri knjižničarji pa berejo več ravno zaradi službenih obveznosti in potrebe po strokovnem izpopolnjevanju, bi bilo morda smiselno delček delovnega časa nameniti branju predvsem strokovne literature. Drugo možnost spodbujanja branja predstavlja tudi vzpostavitev (strokovnih) bralnih klubov srečanj, ki so se v tujini izkazali kot izjemno učinkoviti, ne le za spodbujanje vseživljenjskega učenja, ampak tudi za strokovno udejstvovanje in utrjevanje medsebojnih odnosov (Brown in Shaindlin, 2021; Irvin, 2023). Čeprav smo med odgovori zaznali, da se nekateri strokovni knjižnični delavci tovrstnih srečanj že udeležujejo, gre pogosto za splošne knjižne klube ali pa zaprte skupine znotraj posamičnih knjižnic, ki ne omogočajo prenosa znanja na širšo stroko.

Četudi zaznavamo pomanjkanje organiziranega časa za branje in bralne dejavnosti, se glede na rezultate pomen branja in bralne kulture zagotovo odraža na področju izobraževanja, ki ga vodstveni delavci močno podpirajo. Izsledki raziskav (Fras Popović, 2021; Fras Popović in Vilar, 2022; Hardy in Hastings, 2015) poudarjajo pomen strokovnih dogodkov in dejavnosti na bralne prakse in odnos do branja, zato je zelo spodbudna ugotovitev, da se slovenski strokovni in vodstveni knjižnični delavci veliko izobražujejo na področjih spodbujanja branja in bralne kulture ter motivacije za branje. V raziskavi so udeleženci navedli številna izobraževanja različnih ponudnikov, med katerimi so tako formalna izobraževanja v času študija kot tudi raznovrstna izpopolnjevanja, ki so se jih udeležili v času zaposlitve. Med permanentnimi izobraževanji so navedli različne formate izobraževanj, ki so jih

organizirale knjižnice, društva, Zavod za šolstvo itd. Spodbujanju branja in razvijanju bralne kulture so posvetili tudi veliko ur izobraževanja, zato lahko upravičeno trdimo, da so strokovni knjižnični delavci na tem področju profesionalno dobro usposobljeni. Z izjemo nekaterih večjih knjižnic, med katerimi so Mestna knjižnica Ljubljana (ki je tudi kompetenčni center za stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje knjižničarjev in strokovne javnosti), Mariborska knjižnica, Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto in druge, se knjižničarji pogosteje udeležujejo izobraževanj, ki jih organizirajo raznovrstna društva, zavodi in druge institucije.

Večina anketiranih strokovnih knjižničnih delavcev meni, da ima dovolj znanja za opravljanje svojega dela (nekateri celo menijo, da ga imajo več, kot je treba), vendar to ne velja za vse posameznike, ki delujejo na področju bibliotekarstva. Zato bi bilo smiselno, da bi se strokovni knjižnični delavci še tesneje povezovali med seboj ter si izmenjevali znanja, dobre prakse in uspehe na področju spodbujanja branja. Takšno povezovanje bi bilo smiselno okrepiti in pogosteje spodbujati, zlasti z izmenjavo znanj med različnimi institucijami in z izrabo možnosti, ki jih ponuja sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija. Slovenski strokovni knjižnični delavci trenutno nimajo vzpostavljenega enotnega portala, kjer bi lahko na enem mestu pridobili celosten pregled nad projekti, storitvami, delavnicami, izobraževanji in gradivi s področja spodbujanja branja in razvijanja bralne kulture. Vzpostavitev takšnega portala ali celo digitalne knjižnice bi bistveno pripomogla k učinkovitejšemu prenosu znanja ter h krepitvi strokovne verodostojnosti in samozavesti na tem področju. Analiza rezultatov je ravno tako pokazala, da imamo dokaj malo evalvacij projektov in dejavnosti, ki jih izvajajo. To morda nakazuje na dejstvo, da knjižničarji nimajo na voljo orodij oziroma pripomočkov za evalviranje tako kompleksnega področja, kot je branje oziroma dejavnosti, ki so povezane z njim. Ankete in fokusne skupine, ki so jih udeleženci navedli v raziskavi, so dobrodošel način vrednotenja, vendar bi vnaprej pripravljena orodja (za različne dejavnosti, storitve in projekte) verjetno pripomogla k večjemu številu evalvacij in izboljševanju dejavnosti na področju spodbujanja branja v prihodnosti. Temu se pridružuje tudi ugotovitev, da v 88 % knjižnic nimajo lastnih načinov spremljanja in evalviranja stanja bralne pismenosti in bralne kulture v njihovem okolju. Priprava orodij in pristopov za evalviranje bralne pismenosti in bralne kulture bi tako lahko bila ena izmed skupnih nalog (predvsem vodstvenih) delavcev v knjižnici.

7 Zaključek

V strokovni literaturi se pogosto poudarja pomen dejavnosti za spodbujanje branja med uporabniki, bralne prakse strokovnih knjižničnih delavcev in njihov vpliv na strokovno udejstvovanje pa so bili do sedaj z vidika raziskovanja dokaj zapostavljeni.

Ravno tako se doslej opravljene študije praviloma osredotočajo na projekte in storitve, ki jih knjižnice izvajajo v lokalnih skupnostih, redkeje pa preučujejo značilnosti knjižničnih strokovnih delavcev, ki te dejavnosti soustvarjajo in izvajajo.

V raziskavi, ki je bila izvedena v okviru večjega projekta, smo s pomočjo anket s strokovnimi in vodstvenimi delavci v slovenskih knjižnicah v ospredje postavili knjižničarje, saj nas je zanimala njihova bralna kultura in njen vpliv na lastno strokovno udejstvovanje. Obširnejši rezultati raziskave so predstavljeni v publikaciji *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah* (Haramija idr., 2025), v tem prispevku pa smo se osredotočili predvsem na formalne in neformalne spodbude za branje strokovnih in vodstvenih delavcev v slovenskih knjižnicah ter vpliv bralnih praks na njihovo strokovno udejstvovanje. Na ta način smo dobili dragocen vpogled v razumevanje profesionalnega razvoja knjižničarjev ter njihove povezanosti z osebnimi bralnimi izkušnjami, motivacijami in vrednotami.

Rezultati raziskave so pokazali, da strokovni in vodstveni delavci doživljajo branje kot vrednoto. Osebna bralna praksa knjižničarjev namreč lahko služi kot zgled ter s tem vpliva na uporabnike in širšo skupnost. Pokazalo se je, da obstaja statistična povezanost med bralnimi izkušnjami oziroma odnosom do branja in količino izobraževanj, ki se jih udeležijo knjižnični strokovni delavci. To vsekakor vpliva na njihov profesionalni razvoj, širjenje bralne kulture in spodbujanje branja med njihovimi uporabniki. Po drugi strani pa pomanjkanje spodbud in podpore za lasten profesionalni in osebni razvoj na področju bralne kulture lahko omejuje potencial knjižničarjev pri soustvarjanju spodbudnega bralnega okolja.

Pomembne razlike med bralnimi praksami različnih vrst knjižničarjev kažejo tudi na potrebo po premišljenem načrtovanju in prilagojenih pristopih pri izvedbi strokovnih usposabljanj in spodbud za branje, ki bi prispevali h krepitvi bralne kulture znotraj celotnega knjižničarskega poklica. Čeprav rezultati raziskave kažejo na to, da je v nekaterih knjižnicah branje del tedenske delovne obveznosti, ta pristop v vseh knjižnicah ni prepoznan kot ključen za strokovni razvoj zaposlenih. Nekateri

knjižničarji zato svojo bralno kondicijo vzdržujejo v okviru različnih bralnih projektov in knjižnih klubov, ki pa so običajno splošne narave ali pa so del zaprtih skupin znotraj posamičnih knjižnic.

V prihodnje bi bilo knjižničnim strokovnim delavcem smiselno zagotoviti širši nabor dejavnosti in izobraževalnih programov, ki jih ne bi le usposabljali za razvijanje in utrjevanje bralne kulture med uporabniki, temveč bi obenem spodbujali njihov kontinuirani profesionalni razvoj, spremljanje aktualnih trendov na področju bibliotekarstva ter ohranjanje lastne bralne kondicije. Tak pristop bi lahko dolgoročno pomembno prispeval k večji kakovosti njihovega dela, hkrati pa bi knjižničarjem omogočil, da še izraziteje nastopijo kot zgled in kot zaupanja vredni informacijski strokovnjaki.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzgori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Avachite, S. S. (2013). LIS professionals and their reading habits in college and university libraries in India. *Aarhat Multidisciplinary International Education Research Journal*, 1(2), 107–111.
- Brown, L. M. in Shaindlin, V. B. (2021). Not just for patrons: Book club participation as professional development for librarians. *The Library Quarterly*, 91(4), 420–436.
- Dilevko, J. in Gottlieb, L. (2003). *Reading and the reference librarian: The importance to library service of staff reading habits*. McFarland.
- Etični kodeks slovenskih knjižničarjev*. (2025). Združenje bibliotekarskih društev Slovenije. https://www.zbds-zveza.si/kodeks_2025/
- Fras Popović, S. (2021). Strokovna samozavest pri spodbujanju bralne pismenosti. *Organizacija znanja*, 26(1/2), 22. https://www.cobiss.si/OZ/PDF/OZ_2021_1_2_final/2126004_Fras_Popovic.pdf
- Fras Popović, S. in Vilar, P. (2022). Effect of professional events on competences for encouraging reading literacy. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 65(1), 299–320.
- Fras Popović, S., Vilar, P. in Javrh, P. (2025). Raziskovanje bralnih navad in bralne kulture slovenskih knjižničarjev: metodološka izhodišča. *Organizacija znanja*, 30(1/2). <https://doi.org/10.3359/oz2530004>
- Frelih, D. (1999). *Bralne navade slovenskih bibliotekarjev v splošnoizobraževalnih knjižnicah* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Haramija, D., Fras Popović, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Ograjšek, S., Pečjak, S., Puncer, M., Šek, P., Švab, K., Usenik, J., Vilar, P., Voršič, I. (2025). *Bralni vzgori: raziskava bralnih navad strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter splošnih knjižnicah*. Univerzitetna založba, Pedagoška fakulteta.
- Hardy, N. in Hastings, J. (2017). Developing a culture of reading among public library staff. V *Taking Charge of your LIS Career: Personal Strategies, Institutional Programs, Strong Libraries*. IFLA.

- Irvin, V. (2023). Reading well: Book clubs as an origin story for librarian professional development. *North Carolina Libraries*, 81(1), 5–9.
<https://www.ncl.ecu.edu/index.php/NCL/article/view/5419>
- Kanič, I. (2010). Katere vire uporabljajo bibliotekarji (Anketa – 2). *Biblioblog*.
<https://www.biblioblog.si/2010/11/katere-vire-uporabljajo-bibliotekarji.html>
- Kanič, I. (2017). Slovenski knjižničarji berejo. Kaj, kako in koliko? V T. Bešter in D. Vovk (ur.), *Povezovanje, branje, skupnost: ustvarimo državo bralcev* (str. 64–94). Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Merga, M. K. in Ferguson, C. (2021). School librarians supporting students' reading for pleasure: A job description analysis. *Australian Journal of Education*, 65(2), 153–172.
- Naveed, M. A. in Ameen, K. (2015). Reading habits and behavior of information professionals in the digital era. *Pakistan Library & Information Science Journal*, 46(3), 66–78.
- Sala, F., Castro Filho, C. M. D. in Almeida Junior, O. F. D. (2021). Humanist formation: The role of literary reading in the performance of the school librarian. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 19, 1–17.
- Sánchez-García, S., Larrañaga, E. in Yubero, S. (2022). Reading and associated competences of information and documentation professionals: the reading behavior of future librarians. *Profesional de la información*, 31(2), 1–14.
- Thanuskodi, S. (2011). Reading habits among library and information science students of Annamalai University: a survey. *International Journal of Educational Sciences*, 3(2), 79–83.
- Varlejs, J., Lewis, V., Schnuer, S. in Jara de Sumar, J. (2016). *IFLA guidelines for continuing professional development: Principles and best practices*. International Federation of Library Associations and Institutions.
- Weaver, S. M. (2002). The professional reading habits of American librarians. V *68th IFLA Council and General Conference*. International Federation of Library Associations and Institutions.
<https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/166-118e.pdf>
- Zdolšek, M. (2025). *Bralne navade strokovnih delavcev v splošnih knjižnicah* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.



ANALIZE PEDAGOŠKIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

ZASTOPANOST ELEMENTOV BRALNE PISMENOSTI V UČNIH NAČRTIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV 1. IN 2. STOPNJE RAZREDNI POUK IN PREDŠOLSKA VZGOJA

POLONCA ŠEK, MILENA IVANUŠ GRMEK
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
polonca.sek@um.si, milena.grmek@um.si

Prispevek prikazuje rezultate analize študijskih programov Predšolska vzgoja in Razredni pouk z vidika bralne pismenosti. Elementi bralne pismenosti niso prisotni v vseh analiziranih učnih enotah. Največ jih je v učnih enotah, povezanih z obravnavo mladinske književnosti in jezika (slovenskega in angleškega). Najopaznejša je prisotnost prvega (govor) in petega gradnika bralne pismenosti (besedišče). Zadnji je z vidika študija ključni gradnik, saj zajema usvajanje in širjenje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje, razumevanje pomena besed in njihovo uporabo pri sprejemanju in tvorjenju besedil ter uporabo jezikovnih virov in priročnikov. Pomembno zastopana sta tudi gradnika razumevanje in tvorjenje besedil. Gradnik kritično branje je v bistveno večji meri prisoten na drugi stopnji študija, ki od študenta pričakuje in zahteva ne le razumevanje prebranega, ampak tudi kritično razmišljanje, vrednotenje in vzpostavljanje odnosa do prebranega.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.5)

ISBN
978-961-299-025-1

Ključne besede:
gradniki bralne pismenosti,
študijski program
predšolska vzgoja,
študijski program razredni
pouk,
učni načrt,
študenti



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.5)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:

building blocks of reading
literacy,
preschool education study
programme,
primary education study
programme,
curriculum,
students

REPRESENTATION OF READING LITERACY ELEMENTS IN THE CURRICULA OF FIRST- AND SECOND-CYCLE STUDY PROGRAMMES IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION

POLONCA ŠEK, MILENA IVANUŠ GRMEK
University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
polonca.sek@um.si, milena.grmek@um.si

The paper presents the results of an analysis of the study programmes *Preschool Education* and *Primary Education* from the perspective of reading literacy. Elements of reading literacy are not present in all of the analysed course units. They appear most frequently in units related to youth literature and language education (both Slovene and English). The most prominent are the first component (speaking) and the fifth component of reading literacy (vocabulary). The latter is a key component in academic study, as it involves the acquisition and expansion of vocabulary necessary for successful reading comprehension, learning, and communication. It also includes understanding word meanings and using them in both receptive and productive language tasks, as well as the use of linguistic resources and reference tools. The components *text comprehension* and *text production* are also substantially represented. The component *critical reading* is significantly more present at the second cycle of study, where students are expected not only to understand texts but also to engage in critical thinking, evaluation, and forming their own perspectives on what they have read.



University of Maribor Press

1 Uvod

Visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja, magistrski študijski program 2. stopnje Predšolska vzgoja, univerzitetni študijski program 1. stopnje Razredni pouk, magistrski študijski program 2. stopnje Razredni pouk ter enovit magistrski študijski program 2. stopnje Razredni pouk so študijski programi, ki usposablajo študente za delo z otroki od prvega do enajstega oz. dvanajstega leta starosti. Študijski programi si za cilj postavljajo izobraziti diplomanta, ki bo široko razgledan, ustvarjalen pri reševanju različnih problemskih situacij, ki bo znal v različnih situacijah z otroki in učenci preudarno ravnati ter svoje pedagoške in didaktične odločitve smiselno izbrati ter utemeljevati. Prav tako je zelo pomembno, da bo znal sodelovati s starši otrok, učencev, s svojimi kolegi in drugimi v vrtcu in šoli ter v širši družbeni skupnosti (<https://pef.um.si/wp-content/uploads/2024/06/Predstavitveni-zbornik-studijskih-programov-Razredni-pouk-UM-PEF-2024-2025.pdf?x96129>; <https://pef.um.si/wp-content/uploads/2025/02/Predstavitveni-zbornik-studijskih-programov-Predšolska-vzgoja-UM-PEF-2025-2026.pdf?x96129>).

Prav zaradi vsega navedenega je izjemnega pomena pri študentih omenjenih študijskih programov dati pomembno pozornost vsem devetim gradnikom bralne pismenosti. To so govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedil, odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter kritično branje (Haramija, 2020; Haramija in Ivanuš Grmek, 2020).

Dela vzgojitelja in učitelja si ne moremo predstavljati brez govora. Ta se razvija celo življenje. Študenti ga razvijajo in bogatijo ne samo na svojem študijskem področju, ampak na vseh področjih in v najrazličnejših govornih situacijah. Študent poleg tega mora obvladati ne samo jezikovna pravila in pravila tvorjenja govorjenih besedil, pač pa mora tudi upoštevati načela dobrega sloga in znati presoditi glede ustrezne izbire besedila glede na namen in okoliščine (Šek Mertük in Cugmas, 2020). Z govorom je tesno povezano tudi besedišče. Usvajanje in širjenje besedišča je pogoj za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje, razumevanje pomena besed in njihovo uporabo pri sprejemanju in tvorjenju besedil ter uporabo jezikovnih virov in priročnikov (Voršič in Ropič Kop, 2020). Usvajanje besedišča je običajno najbolj aktivno v zgodnjem otroštvu, pogloblja pa se tudi v obdobju šolanja in skozi celo

življenje posameznika. Za študente predšolske vzgoje in razrednega pouka je izjemnega pomena, da jim bogatenje besedišča predstavlja vrednoto. Samo na tak način bodo lahko vplivali na govorni razvoj otrok in mladostnikov ter pri njih spodbujali širjenje besedišča. Učenje pa je v veliki meri odvisno od motivacije, ki kot psihološki proces spodbuja in usmerja naše vedenje ter ima ključno vlogo pri učenju in pri pouku. Motivacija vpliva tudi na to, kako učenci (enako študenti) pristopajo k učenju, koliko časa pri učenju vztrajajo in na kakšne načine se učijo oziroma usvajajo znanje; prav tako vpliva tudi na funkcionalno razpoloženje učencev med učenjem in še posebej na njihovo učno pozornost (Jurišević, 2012; Jurišević in Černe, 2021). Pri tem so pomembna čustva, saj učenje poteka bolj kakovostno, ko učenci pri pouku doživljajo pozitivna čustva (Dumont idr., 2013). Pri bralni motivaciji pa imamo v mislih dejavnike, zaradi katerih se bralci lotijo in vztrajajo v bralnih dejavnostih. Bodoči vzgojitelji in učitelji se vsekakor morajo zavedati, da je učno okolje med drugim tisti dejavnik, ki prispeva k spodbujanju in uresničevanju kakovostnih oblik bralne motivacije (Bošnjak in Košir, 2020). Nujno je tudi, da usvojijo tekoče branje, saj bodo oni tisti, ki bodo pri otrocih in učencih razvijali ta gradnik bralne pismenosti. Zato je pomembno, da bodo v pouk vključevali različne strategije za razvoj tekočnosti branja (Ropič Kop in Vizjak Puškar, 2020). Ob tem je nujno, da prebrano tudi razumejo. Z gradnikom razumevanje besedil skušamo sistematično razvijati branje z razumevanjem, in sicer tako, da učeči se a) išče, primerja, ureja, organizira podatke iz besedil, b) sklepa, razbira bistvo, c) povzema in v manjši meri vrednoti besedila. Pri tem uporablja bralne učne strategije in uzavešča procese branja ter razumevanja prebranega oziroma slišane (Krajnc Ivič, 2020). Za bodoče vzgojitelje in učitelje je ključnega pomena razvijanje tega gradnika, saj če oni kot bodoči vzgojitelji in učitelji ne bodo usvojili tehnike za razumevanje besedil, jih ne bodo mogli razvijati pri delu z otroki in učenci. Branje besedil z razumevanjem pomeni, da bralec razume, kar bere, torej da zaznava besedilne informacije in jih je sposoben povezati v smiselno pomensko celoto (Pulko in Kranjec, 2020) ter seveda tudi tvoriti (novo) besedilo. Od vseh gradnikov bralne pismenosti se zdi, da študentom precej primanjkuje sposobnosti kritičnega branja, zato bi temu gradniku morali v času študija nameniti več pozornosti. Kritično branje Licardo in Ivič Krajnc (2020) razumeta kot večino uporabe različnih strategij za odkrivanje informacij in idej v besedilu, kamor sodita vrednotenje in vzpostavljanje kritičnega odnosa do prebranega skozi kritično razmišljanje. Pri tem ni pomembno le razumevanje prebranega, temveč je poudarek na vrednotenju in vzpostavljanju odnosa do

prebranega. To pa je spretnost, ki jo je treba razvijati na različnih nivojih, nedvomno pa pri študentih, ki bodo na tak ali drugačen način v stiku z otroki in mladostniki.

Da bodo bodoči vzgojitelji in učitelji pridobili navedene spretnosti, se mora v času študija posebna pozornost nameniti razvijanju gradnikov bralne pismenosti. Ravno v tem času poteka celostna prenova učnih načrtov, ki zajema predšolsko vzgojo, osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje. In zlasti zaradi slabših rezultatov, ki jih dosegajo naši učenci in dijaki na mednarodno primerljivih raziskavah (PISA, PIRLS), je treba ob posodabljanju učnih načrtov preučiti možnosti izboljšav bralne pismenosti na vseh predmetnih področjih v vrtcu oziroma pri vseh predmetih v osnovni in srednji šoli (Haramija in Ivanuš Grmek, 2024). Splošni predlogi za prenovu so za vse predmete zbrani v pomembni publikaciji Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Ahačič idr., 2022). Učni načrt je temeljni nacionalni kurikularni dokument, ki vzpostavlja formalni in strokovni okvir za učiteljevo načrtovanje in izvajanje pouka (prim. Blažič idr., 2003).

2 Metodologija

2.1 Raziskovalni vzorec

V tem poglavju je predstavljen del analize pregledanih pedagoških študijskih programov prve in druge stopnje na Univerzi v Mariboru, Univerzi v Ljubljani in Univerzi na Primorskem, ki je bila opravljena v okviru projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*. V slovenskem prostoru je skupno 108 pedagoških študijskih programov prve in druge stopnje, od tega na Univerzi v Ljubljani 18 študijskih programov prve in 55 študijskih programov druge stopnje (skupaj 73 programov), na Univerzi v Mariboru 4 študijski programi prve in 21 študijskih programov druge stopnje (skupaj 25 programov) ter na Univerzi na Primorskem 3 študijski programi prve in 7 študijskih programov druge stopnje (skupaj 10 programov).

V raziskovalni vzorec v okviru navedenega projekta so bili na podlagi strokovnih kriterijev vključeni vsi študijski programi, ki že v svojem bistvu vključujejo gradnike bralne pismenosti, to so naslednji študijski programi:

- z Univerze v Ljubljani, 1. stopnja: Predšolska vzgoja, Razredni pouk, Slovenski jezik in književnost (EP), Slovenski jezik in književnost (DP), Bibliotekarstvo in informatika (EP), Bibliotekarstvo in informatika (DP), Slovenistika (EP) in Slovenistika (DP);
- z Univerze v Ljubljani, 2. stopnja: Predšolska vzgoja, Poučevanje – Poučevanje na razredni stopnji, Bibliotekarstvo, informacijski in založniški študij (EP), Bibliotekarstvo, informacijski in založniški študij (DP), Slovenistika (jezikovna EP), Slovenistika (literarna EP), Slovenistika (DP), Slovenistika (jezikovni pedagoški EP), Slovenistika (literarni pedagoški EP), Slovenistika (DP);
- z Univerze v Mariboru, 1. stopnja: Predšolska vzgoja, Razredni pouk, Slovenski jezik in književnost (EP) in Slovenski jezik in književnost (DP);
- z Univerze v Mariboru, 2. stopnja: Razredni pouk, Slovenski jezik in književnost (EP), Slovenski jezik in književnost (nepedagoški DP), Slovenski jezik in književnost (pedagoški DP);
- z Univerze na Primorskem, 1. stopnja: Predšolska vzgoja, Razredni pouk in Slovenistika;
- z Univerze na Primorskem, 2. stopnja: Slovenistika.

Poleg navedenih (30) študijskih programov je bila v raziskovalni vzorec v projektu vključena še slaba tretjina (32 %) vseh naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih pedagoških študijskih programov (skupaj 35). Izbor je potekal naključno, z žrebom, a po kriteriju sorazmerne zastopanosti – glede na posamezno univerzo, stopnjo študija (prva oziroma druga) in področje (humanistika, družboslovje, naravoslovje). Število študijskih programov po posameznem kriteriju je bilo zaokroženo na najbližje celo število. 35 naključno izbranih študijskih programov predstavlja: z Univerze v Ljubljani 6 študijskih programov prve in 18 študijskih programov druge stopnje (skupaj 24 programov), z Univerze v Mariboru 1 študijski program prve in 7 študijskih programov druge stopnje (skupaj 8 programov) ter z Univerze na Primorskem 1 študijski program prve in 2 študijska programa druge stopnje (skupaj 3 programi).

Celotni raziskovalni vzorec v raziskavi projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* tako predstavlja 65 pedagoških študijskih programov.

V tem prispevku prikazujemo rezultate analize prisotnosti elementov bralne pismenosti študijskih programov Predšolska vzgoja (1. stopnja) in Razredni pouk (1. in 2. stopnja), ki se izvajajo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Učni načrti vseh navedenih študijskih programov so javno dostopni. V pregled so bili sicer v projektu vključeni tudi študijski programi predšolske vzgoje in razrednega pouka na Univerzi v Ljubljani in Univerzi na Primorskem, a ker učni načrti teh programov niso javno dostopni, se v tem poglavju osredotočamo le na učne načrte mariborske Pedagoške fakultete. Študijski program Predšolska vzgoja, 2. stopnja, smo izključili iz analize, ker se v letu izvedbe raziskave (2024) ni izvajal.

2.2 Postopek zbiranja in analize podatkov

V raziskavi smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop z namenom poglobljenega razumevanja zastopanosti gradnikov bralne pismenosti v učnih načrtih posameznih učnih enot v študijskih programih Predšolska vzgoja, 1. stopnja, in Razredni pouk, 1. in 2. stopnja, ki jih izvajamo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Podatke smo zbirali z natančnim pregledom učnih načrtov vseh učnih enot izbranih študijskih programov. Pregled je potekal med februarjem in majem 2024 (učni načrti za študijsko leto 2023/24).

Zanimalo nas je, ali so posamezni gradniki bralne pismenosti vključeni v:

- učne cilje in kompetence,
- učno vsebino,
- predvidene študijske rezultate.

Analizo smo izvedli z uporabo opisne in interpretativne metode. Skozi proces tematske obravnave smo identificirali, kateri gradniki bralne pismenosti se pojavljajo v učnih načrtih posameznih učnih enot v študijskih programih Razredni pouk in Predšolska vzgoja. Pregledali smo vse učne načrte teh študijskih programov, ki so dostopni na spletni strani fakultete (<https://moja.um.si/studijski-programi/Strani/akreditacija.aspx?jezik=S&deli=N&program=0000184&fakulteta=PEF>).

Ker gre za raziskavo, ki ne vključuje zbiranja empiričnih podatkov, temveč temelji na analizi že obstoječih virov, smo v analitičnem procesu upoštevali tudi raziskovalno pozicijo avtoric. Interpretacije izhajajo iz strokovnega razumevanja analizirane literature ter iz izkušenj z razumevanjem načrtovanja in izvedbe visokošolskega pouka.

3 Rezultati z interpretacijo

V študijskem programu **Predšolska vzgoja (1. stopnja)** so elementi bralne pismenosti v največji meri zastopani v naslednjih učnih enotah: Mladinska književnost, Didaktika jezikovne vzgoje in Slovenski jezik (obvezni predmeti) ter Družinska pismenost, Slovenska govorna besedila, Jezikovne dejavnosti v vrtcu ter Poučevanje angleščine na predšolski stopnji (izbirni predmeti). Nabor učnih enot z največ elementi bralne pismenosti kaže, da dajejo bralni pismenosti največji poudarek učne enote, povezane z jezikom (slovenskim ali angleškim) in mladinsko književnostjo. Največ elementov bralne pismenosti je prisotnih v ciljnih in kompetencah posamezne učne enote, nekaj manj v študijskih rezultatih, najmanj pa v učnih vsebinah.

Cilji in kompetence učnih enot študijskega programa Predšolska vzgoja, 1. stopnja, v katerih je najbolj zastopana bralna pismenost, so: samostojno zna vrednotiti in presojati, kaj je kakovostna književnost, ki jo izbira za branje otrokom v vrtcu ali v zgodnjem obdobju OŠ; zna spodbuditi neprofesionalne posrednike za družinsko branje; zna analizirati različne književne zvrsti in vrste, namenjene predšolskim otrokom in otrokom v zgodnjem šolskem obdobju (Mladinska književnost); usvojijo znanje in metode za spodbujanje otrok predšolskega obdobja pri dejavnostih poslušanja in govorjenja, verbalni in neverbalni komunikaciji ter aktivni udeležbi v komunikacijskem procesu; poznajo intenzivni razvoj govora v predšolskem obdobju in ga zmorejo uspešno spodbujati.; poznajo stopnje vidnega zaznavanja in njihov vpliv na začetno branje; poznajo in razumejo ravni glasovnega zavedanja ter pomen vaje v predšolskem obdobju; študente naučiti potrebnih znanj in razviti potrebne spretnosti, ki jih potrebujejo za uspešno poučevanje književnosti v vrtcu (Didaktika jezikovne vzgoje); usvajanje sestavov posameznih ravni slovenskega knjižnega jezika; poznavanje skladenjskega ustroja slovenskega knjižnega jezika ter obvladovanje izraznih in stilno-funkcijskih značilnosti posameznih skladenjskih enot; usposobljenost za prepoznavanje bistvenih konstitutivnih/tipoloških prvin v

besedilih; razvijanje kompetenc za govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku (Slovenski jezik); poglobljanje znanja o modelu družinske pismenosti: obkroženost z bralnim gradivom, branje otroku in odrasli kot bralni zgled; poznavanje zakonskih podlag s področja bralne pismenosti na Slovenskem; samostojna interpretacija aktualnih književnih besedil; za slikanico kot posebno obliko knjige je pomembno vedenje, da ima tri temeljne sestavine (besedilo, ilustracija in odnos med besedilom in ilustracijo) (Družinska pismenost); študent se seznani s teorijo jezikovne pragmatike in osnovami besediloslovja; pridobi poglobljeno znanje iz slovenskega jezikovnega/besedilnega glasoslovja; usposablja se za kulturno govorno nastopanje v slovenskem (zbornem) jeziku; razvijanje kompetenc za govorno sporazumevanje v slovenskem jeziku (Slovenska govorna besedila); spoznajo omejen in razviti kod govornega razvoja; pridobijo potrebno znanje za spodbujanje jezikovne zmožnosti v vrtcu (Jezikovne dejavnosti v vrtcu); usposobiti študente, da ob strokovni literaturi samostojno analizirajo, primerjajo, interpretirajo in uporabijo praktična jezikoslovna in pedagoško-psihološko-didaktična znanja potrebna za poučevanje angleščine na predšolski stopnji; pokazali bodo sposobnost razumevanja in kritičnega vrednotenja besedil v angleščini ter samostojno reševati probleme ter voditi dejavnosti v angleškem jeziku (Poučevanje angleščine na predšolski stopnji).

Elemente bralne pismenosti v manjši meri zasledimo tudi v ciljih, vsebinah ali študijskih rezultatih drugih učnih enot. Primerov neposredno izraženih elementov bralne pismenosti je v drugih učnih enotah bistveno manj; na primer: zna opredeliti temeljne didaktične pojme in pojasniti odnos med njimi (Didaktika), spoznati in razumeti različne pojme (Teorija vzgoje); pridobivati sposobnosti jasnega pisnega in ustnega izražanja (Razvojna psihologija); analizirati pesmi (Vokalno instrumentalni praktikum II); izkazati znanje in razumevanje osnovnih didaktičnih pojmov iz spoznavanja naravnega okolja s poudarkom na razumevanju narave in njenih zakonov glede na razvojno stopnjo otroka (Didaktika spoznavanja naravnega okolja); seznaniti se s pisanjem in predstavljanjem strokovnega teksta, z uporabo strokovne in znanstvene literature (Didaktika gibalno-športne vzgoje); kritično analizirati in izbrati domačo in tujo literaturo za seminarske naloge, individualna poročila ter izdelavo strokovnih prispevkov (Specialna pedagogika); uporabljati kurikularne dokumente (Didaktika uvajanja v družbeno okolje); znati uporabiti dokumentacijo za konkretno delovno nalogo (Didaktika tehnične vzgoje); pisanje strokovnega besedila (Didaktika likovnih dejavnosti); usvojiti matematično

pismenost, spretnost pisnega, ustnega in grafičnega komuniciranja matematičnega znanja, uporabljati informacijsko tehnologijo: iskati informacije na svetovnem spletu, uporabljati specifična programska orodja (Didaktika matematike); pripraviti študente za stalno spremljanje strokovne literature ter njeno korektno rabo, usposobiti študente za pisanje raziskovalnih poročil, pripraviti študente za publiciranje izsledkov lastnega raziskovalnega del spremljanje razvojno-raziskovalnih dosežkov na področju predšolske vzgoje (Metodologija kvalitativnega in kvantitativnega pedagoškega raziskovanja); opredeliti temeljne pedagoške pojme in pojasniti odnos med njimi (Praktično usposabljanje 1–8).

Iz analize sledi, da je poudarek na razvoju govora, kar je za bodoče vzgojitelje seveda nujno. V tem študijskem programu izpostavimo tudi poudarek na gradniku razumevanje koncepta bralnega gradiva, ki je prav tako nujen. Pogosto vključen je tudi gradnik besedišče, ki je osnova za razumevanje besedila. Glede na smer študija pogrešamo gradnika motiviranost za branje in tekoče branje.

Žal se še vedno kaže tendenca, da je bralna pismenost vključena (predvsem) v učne enote, ki so povezane z mladinsko književnostjo in jezikom (slovenskim ali angleškim). Razširiti in utrditi je treba zavedanje, da se bralna pismenost razvija pri vseh predmetih, ne samo pri slovenščini (oz. tujem jeziku). Zlasti na področju naravoslovnih vsebin imamo še ogromno priložnosti za vključitev gradnikov bralne pismenosti.

V študijskem programu **Razredni pouk (1. stopnja)** se elementi bralne pismenosti v največji meri pojavljajo pri naslednjih učnih enotah: Branje, Mladinska književnost, Slovenski jezik I, Slovenski jezik II in Tuji jezik za učitelje razrednega pouka (obvezni predmeti). Podobno kot pri študijskem programu Predšolska vzgoja tudi tukaj ugotavljamo, da je bralna pismenost najizraziteje vključena v učne enote, ki temeljijo na razvoju jezika (maternega in tujega) in vključujejo več ciljev, vezanih na razvijanje bralne pismenosti študentov, in ciljev, ki predstavljajo usposobljenost študentov za razvijanje bralne pismenosti pri učencih. Ti cilji in kompetence so: študenti usvojijo znanje in metode za spodbujanje otrokovega opismenjevalnega procesa in procesa usvajanja bralne kompetence; pridobijo sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic; razumejo, da sta branje in uspešnost usvajanja bralne spretnosti tesno povezana z učenčevo kompetenco učiti se, zato razumejo, da je pouk branja proces, ki traja vso osnovno šolo in nima kvalitativnega vrha (Branje); interpretacija

izbranih folklornih in avtorskih pesmi; analiza izbranih proznih besedil, ki sodijo v različne književne vrste in žanre; samostojno znajo presojati, kaj je kakovostna književnost, ki jo izbirajo za branje otrokom v zgodnjem obdobju osnovne šole; znajo izbrati knjige za lahko branje (tudi za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik); znajo spodbuditi tudi neprofesionalne posrednike za družinsko branje in prostočasno branje; samostojno znajo interpretirati književno delo; spretnosti komuniciranja: ustno izražanje pri seminarskih vajah, pisno izražanje pri pisnem izpitu (Mladinska književnost); seznanitev z jezikom kot komunikacijskim orodjem ter njegovimi psiho-socialnimi razsežnostmi; usposabljanje za izrazno in pomensko prepoznavanje (in tvorjenje) slovenskega motiviranega besedja; seznanjanje s pravorečno, oblikoslovno in besedotvorno ravnino slovenskega knjižnega jezika, njenimi izraznimi, slovničnimi, funkcijskimi in normativnimi lastnostmi (Slovenski jezik I); usposobljen je za tvorjenje jezikovno in sporočilno ustreznih besedil; je splošno razgledan: kritično lahko vrednoti tuja besedila in jih zmore kakovostno izpopolniti (Slovenski jezik II); študentje nadgradijo, razširijo tujejezikovni, strokovni jezik in besedišče v angleščini, vezano na izobraževanje, ter pridobijo strategije za uporabo tujega jezika v razredu na razredni stopnji OŠ; študentje se usposobijo interpretirati in kritično analizirati strokovna besedila v angleščini (ustno in pisno, vezana na izobraževanje), pripraviti krajše prezentacije ter samostojno reševati individualne naloge v angleškem jeziku (Tuji jezik za učitelje razrednega pouka).

Vsekakor bi pričakovali, da bo bralna pismenost (v večji meri) vključena tudi v drugih učnih enotah, povezanih z jezikom in (književnim) besedilom, na primer v učnih enotah Didaktika slovenskega jezika in književnosti I in II ter Splošna književnost. Redki elementi bralne pismenosti v navedenih predmetih (pa še ti mestoma posredno izraženi) so: usvojijo spretnost literarne interpretacije mladinske književnosti (Splošna književnost); študente naučiti potrebnih znanj in razviti potrebne spretnosti, ki jih potrebujejo za uspešno poučevanje književnosti na primarni stopnji šolskega izobraževanja (Didaktika slovenskega jezika in književnosti I); študentom posredovati znanje in razviti njegove spretnosti za razvijanje jezikovnih zmožnosti na primarni stopnji izobraževanja (Didaktika slovenskega jezika in književnosti II).

Primeri elementov bralne pismenosti iz preostalih učnih enot, ki vsebujejo vsaj kakšen element bralne pismenosti: zna opredeliti temeljne didaktične pojme in pojasniti odnos med njimi (Didaktika), jasno pisno in ustno se izražati, kritično uporabljati znanstvena in strokovna spoznanja iz psihologije (Pedagoška psihologija); sestaviti strokovno poročilo po opravljenih vajah in seminarjih s pomočjo domače in tuje literature, spremljati literaturo, uporabljati knjižni in strokovni jezik (Specialna pedagogika); biti spreten v komuniciranju: glasbeno in ustno izražanje pri zagovoru mape z izdelki, pisno izražanje pri pisnem izpitu (Didaktika glasbene umetnosti 1); reševati probleme: sposobnost reševanja glasbenodidaktičnih problemov v različnih kontekstih ter njihova glasbeno estetska ter jezikovno strokovna predstavitev z rabo slovenskega knjižnega jezika (Didaktika glasbene umetnosti 2); seznaniti se z razširjenim tujejezikovnim, strokovnim jezikom, besediščem in vsebinami, vezanimi na izobraževanje, ter strategijami za uporabo in delo v razredu na razredni stopnji OŠ; biti kartografsko opismenjen, samostojno zbirati, analizirati in predstaviti geografske informacije na primeru Slovenije in Evrope, ozaveščeno spremljati razvoj geografije in strokovnega jezika (Izbrana poglavja iz družboslovnih znanosti – geografija); usposobiti se za korektno rabo znanstvenega aparata; usposobiti se za uporabo metod empiričnega pedagoškega raziskovanja, klasičnih in spletno podprtih postopkov zbiranja in obdelave podatkov, pripraviti se za pisanje raziskovalnih poročil, empiričnih seminarjskih nalog in diplomskih del (Uvod v metodologijo pedagoškega raziskovanja); obvladati spretnosti komuniciranja: preprosta ustna in pisna matematična komunikacija, računska pismenost: reševanje preprostih številskih problemov; spretnost komuniciranja z uporabo strokovnega jezika s področja matematike, pri čemer se upoštevajo norme splošne jezikovne kulture (Didaktika matematike I, Didaktika matematike II, Matematika za učitelje razrednega pouka, Diferenciacija pri pouku matematike); skrbeti za pravilno rabo slovenskega jezika tako pri pisnem (priprave) kot pri govornem komuniciranju (nastop) (Didaktika likovne umetnosti I, Didaktika likovne umetnosti II); spremljati dodatno strokovno literaturo; razvijati strokovni jezik (Razvojna psihologija s poudarkom na srednjem otroštvu); ustno se izražati pri nastopu v šoli in zagovoru seminarja, pisno se izražati pri pisanju priprav in pisnem izpitu (Didaktika športa I); ustno se izražati pri nastopu v šoli in zagovoru portfolia, pisno se izražati pri pisanju priprav in pisnem izpitu (Didaktika športa II); razviti spretnost ustnega in pisnega komuniciranja (Izbrana poglavja iz športa); ustno se izražati pri zagovoru portfolia, pisno se izražati pri pisnem izpitu (Didaktični praktikum iz naravoslovja in tehnike); spremljati in

poiskati ustrezno študijsko literaturo; ustno se izražati pri drugem praktičnem nastopu v šoli, zagovoru portfolia ter seminarske naloge; pisno se izražati pri pisanju priprav za pouk naravoslovja in tehnike ter pisnem izpitu (Didaktika naravoslovja in tehnike I, II); doseči vse tri ravni informacijske pismenosti ter pridobiti raven znanja in spretnosti za samostojno praktično uporabo informacijskih aplikacij (operacijski sistemi, urejevalniki besedil, preglednice, predstavitvena orodja, baze podatkov, sistemi e-izobraževanja, e-komuniciranja; spoznati informacijske vire in pridobiti sposobnost kakovostnega iskanja informacij, izdelave iskalne strategije in posredovanja informacij (Informacijsko komunikacijska tehnologija); analizirati učne načrte z različnih vidikov, načrtovati, izvajati in vrednotiti SPO (Didaktika spoznavanja okolja in družbe I); poiskati medpredmetne povezave, samoevalvacije, vrednotenja in ocenjevanja pouka SPO (Didaktika spoznavanja okolja in družbe II).

Analiza kaže, da so elementi bralne pismenosti v učnih enotah z manjšim deležem bralne pismenosti prisotni predvsem v različnih predmetnih didaktikah. Med gradniki bralne pismenosti prevladujeta govor (govorni nastopi pri didaktikah) in besedišče, redkeje še tvorjenje besedil.

Pregled učnih enot kaže, da so gradniki bralne pismenosti zelo neenakomerno zastopani. Prevladujeta gradnika govor in besedišče, ponekod je tudi gradnik razumevanje besedil, v eni učni enoti tudi glasovno zavedanje. Vsekakor primanjkujejo gradniki odziv na besedilo (tvorjenje besedila še najdemo), motiviranost za branje, tekoče branje in kritično branje. Študijski program Razredni pouk, 1. stopnja, ima vsekakor še dosti priložnosti in v bistvu potrebe za vključitev vseh gradnikov bralne pismenosti. Zagotovo se marsikateri od njih v študijskem procesu sicer izvaja, čeprav ni eksplicitno zapisan v učnem načrtu (govor, besedišče, razumevanje in tvorjenje besedil so zagotovo prisotni v izvedbi vseh (ali vsaj skoraj vseh) učnih enot).

V študijskem programu **Razredni pouk (2. stopnja)** elemente bralne pismenosti zasledimo tako v obveznih kot v izbirnih učnih enotah. Iz zapisanih ciljev in vsebin ne moremo izpostaviti posamezne učne enote, v kateri bi bili elementi bralne pismenosti v bistveno večji meri zastopani kot v drugih. Primeri elementov bralne pismenosti: pojasniti preprostejše raziskovalne rezultate na edukacijskem področju naravoslovja, tehnike in matematike; interpretirati določene kvantitativne ter kvalitativne raziskovalne podatke iz področja predmeta; uporabiti pridobljena znanja

v novih situacijah raziskovanja tega edukacijskega področja; analizirati, klasificirati in primerjati študijske vire in druge elemente iz pridobljenih baz podatkov na edukacijskem področju naravoslovja, tehnike in matematike (Učitelj kot raziskovalni praktik naravoslovja, tehnike in matematike); analizirati znanstvena in strokovna spoznanja ter uporabljati raziskovalne vire (Pedagoško raziskovanje na področju umetnosti in športa); kritično uporabiti domača in tuja znanstvena in strokovna spoznanja s področja pedagoškega raziskovanja elementarnega družboslovja in humanistike: uporabiti knjižne in neknjižne, periodične in neperiodične znanstvene vire; jasno pisno in ustno se izražati (Pedagoško raziskovanje na področju družboslovja in humanistike); razumeti in uporabljati osnovne metode kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja; vsebinsko in metodološko opredeljevati pedagoške probleme (raziskovalne hipoteze, raziskovalne metode, raziskovalni vzorci, postopki zbiranja podatkov, postopki obdelave podatkov); napisati magistrsko delo; zagovarjati magistrsko delo (Magistrsko delo); usposobiti se za izbiranje in uporabljanje ustreznih postopkov kvantitativne in kvalitativne obdelave podatkov ter interpretiranje (deskriptivno, eksplikativno) izidov analize z vidika njihove statistične in praktične pomembnosti; usposobiti se za samostojno pisanje raziskovalnih poročil, strokovnih in znanstvenih člankov; pripraviti se za spletno zbiranje podatkov; usposobiti se za uporabo sodobnih in odprtokodnih statističnih programov; usposobiti se za pridobivanje podatkov in informacij iz digitalnih baz; usposobiti se za kritično vrednotenje pridobljenih informacij s spleta (Kvalitativne in kvantitativne metode pedagoškega raziskovanja); naučiti se samostojne uporabe interaktivnih izobraževalnih tehnologij in spoznati trende njihovega razvoja (Interaktivni mediji in elektronske tehnologije v izobraževanju); razvijati in uriti svoje spretnosti komuniciranja, uporabljati informacijsko tehnologijo, reševati probleme; poznati, razumeti, upoštevati in smiselno uporabljati temeljno literaturo (Praktično usposabljanje); naučiti se ustrezno obdelati podatke in interpretirati rezultate (Razvoj navezanosti); vrednotiti in ocenjevati napredek učencev v edukacijskem procesu (Preverjanje in ocenjevanje znanja pri slovenščini ter učiteljeva samoevalvacija); poglobiti pravopisno in pravorečno znanje; seznaniti se z vpletenostjo pravopisnih in pravorečnih načel v učne načrte za slovenski jezik v osnovni šoli; poglobljeno spoznavati zakonitosti govornih in zapisanih besedil; izboljšati govorno in pisno kulturo; kritično sprejemati različna besedila (Delo z besedili).

Tudi na drugostopenjskem študijskem programu Razredni pouk žal niso vključeni vsi gradniki bralne pismenosti, opazimo pa premik od na prvostopenjskem študiju prevladujočih gradnikov govor in besedišče k prevladujočima gradnikoma kritično branje in razumevanje besedila. Cilji kot jasno pisno in ustno se izražati, zagovarjati delo, pisanje raziskovalnih besedil ipd., so v manjšini. Prevladujejo cilji in kompetence, izraženi s pojasniti, razumeti, interpretirati, primerjati, analizirati, kritično vrednotiti, kritično uporabiti, kritično sprejeti besedilo, kar kaže na višje ravni razvijanja bralne pismenosti.

4 Zaključek

Na osnovi opravljene analize učnih načrtov lahko zaključimo, da elementi bralne pismenosti (niti v vsaj katerem od gradnikov bralne pismenosti) niso prisotni v vseh analiziranih učnih enotah študijskih programov Predšolska vzgoja (1. stopnja) in Razredni pouk (1. in 2. stopnja), ki jih izvajamo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Za vse tri analizirane študijske programe velja, da največ elementov bralne pismenosti zasledimo v učnih enotah, povezanih z mladinsko književnostjo in jezikom (slovenskim ali tujim). V učnih načrtih posameznih učnih enot je najbolj opazna prisotnost petega gradnika bralne pismenosti, to je besedišče, ki je z vidika študija ključni gradnik, saj vsebuje razvoj razumevanja terminologije in uporabe terminologije pri sprejemanju in tvorjenju besedil, širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje. Pomembno zastopani so tudi gradniki govor, razumevanje in tvorjenje besedil. Omeniti velja tudi tretji gradnik bralne pismenosti, razumevanje koncepta bralnega gradiva, ki nastopa v različnih oblikah (npr. multimodalna, informacijska pismenost). Sploh na prvostopenjskih študijskih programih pogrešamo gradnik motiviranost za branje in tekoče branje, ki ju tudi pri študentih zelo pogrešamo. Gradnik kritično branje je v bistveno večji meri prisoten na drugi stopnji študija (Razredni pouk), ki od študenta pričakuje in zahteva ne le razumevanje prebranega, ampak tudi kritično razmišljanje, vrednotenje in vzpostavljanje odnosa do prebranega. Na študijskih programih 1. stopnje pa za ta gradnik obstaja še nekaj priložnosti za njegovo (večjo) umestitev v učne načrte.

Analiza študijskih programov Predšolska vzgoja in Razredni pouk je bila opravljena pred zadnjo sistematično posodobitvijo učnih načrtov na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, v kateri smo sledili večji vključitvi gradnikov bralne

pismenosti, zato lahko z gotovostjo trdimo, da so za študijsko leto 2025/26 v učnih načrtih analiziranih študijskih programov gradniki bralne pismenosti zastopani v večji meri.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar Brunauer, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M. in Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišča_za_prenovo_UN.pdf
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). Didaktika: visokošolski učbenik. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bošnjak, B. in Košir, K. (2020). Motiviranost za branje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 59–80). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Dumont, H. Instance, D. in Benavides, F. (2013). *O naravi učenja*. OECD, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Haramija, D. (2020). Predgovor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 8–12). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2020). Gradniki bralne pismenosti. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 5–27). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2024). Nekateri mehanizmi razvijanja bralne pismenosti na področju vzgoje in izobraževanja. *Jezik in slovstvo*, 69(3), 151–164. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/18196>
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, M. (2012). *Motiviranost učencev v šoli*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, M. in Černe, T. (2021). The interplay of motivation and cognition: Challenges for science education research and practice. V I. Devetak in S. A. Glažar (ur.), *Applying bio-measurements methodologies in science education research* (str. 33–54). Springer Nature.
- Krajnc Ivič, M. (2020). Razumevanje besedil. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 187–209). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Licardo, M. in Ivič Krajnc, M. (2020). Kritično branje. Kritično branje – razvijajoča se veščina v vrtcu, osnovni in srednji šoli. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 237–257). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Predstavitveni zbornik študijskih programov Predšolska vzgoja (2024). <https://pef.um.si/wp-content/uploads/2025/02/Predstavitveni-zbornik-studijskih-programov-Predšolska-vzgoja-UM-PEF-2025-2026.pdf?x96129>
- Predstavitveni zbornik študijskih programov Razredni pouk (2024). <https://pef.um.si/wp-content/uploads/2024/06/Predstavitveni-zbornik-studijskih-programov-Razredni-pouk-UM-PEF-2024-2025.pdf?x96129>
- Pulko, S. in Kranjec, E. (2020). Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 211–235). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Ropič Kop, M. in Vizjak Puškar, N. (2020). Tekoče branje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 159–185). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.

- Šek Mertük, P. in Cugmas, Z. (2020), Govor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 29–57). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.
- Voršič, I. in Ropič Kop, M. (2020). Besedišče. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 137–157). Univerza Maribor, Univerzitetna založba.

ANALIZA ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV ZA BODOČE PREDMETNE UČITELJE Z VIDIKA ZASTOPANOSTI ELEMENTOV BRALNE PISMENOSTI

POLONA JANČIČ HEGEDIŠ, MARTA LICARDO

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

polona.jancic1@um.si, marta.licardo@um.si

Namen prispevka je prikazati pomen analize študijskih programov, zlasti z vidika bralne pismenosti. V analizi je zajeto 27 pedagoških študijskih programov iz univerz v Ljubljani, Mariboru in na Primorskem. Podrobneje so pregledani študijski programi, po katerih se izobražujejo bodoči učitelji slovenskega jezika. Analiza za te študijske programe kaže, da je na prvi stopnji študijskih programov vključenih več vsebin, ciljev in kompetenc, povezanih z bralno pismenostjo, kot na drugi stopnji, to velja zlasti za Univerzo v Mariboru. Dokaj visoki deleži elementov bralne pismenosti v učnih načrtih so vključeni tudi v družboslovne študijske programe (npr. pedagogika, sociologija), manj pa v naravoslovne študijske programe (npr. tehnika, izobraževalna matematika in biologija). Analiza na ravni vseh programov nakazuje, da se kot osrednji gradnik bralne pismenosti kaže širjenje besedišča in strokovne terminologije. V vseh študijskih programih bodočih predmetnih učiteljev je treba sistematično in strukturirano vključevati vse gradnike bralne pismenosti, saj ti niso vključeni v zadostni meri.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.6)

ISBN

978-961-299-025-1

Ključne besede:

analiza študijskih
programov,
bralna pismenost,
pedagoški študijski
programi,
predmetni učitelji,
študenti



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.6)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
analysis of study
programmes,
reading literacy,
teacher training
programmes,
subject teachers,
students

ANALYSIS OF STUDY PROGRAMMES FOR FUTURE SUBJECT TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF THE INCLUSION OF READING LITERACY ELEMENTS

POLONA JANČIČ HEGEDIŠ, MARTA LICARDO

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
polona.jancic1@um.si, marta.licardo@um.si

The purpose of the article is to highlight the importance of analysing study programmes, particularly from the perspective of reading literacy. The analysis includes 27 teacher training study programmes at universities in Ljubljana, Maribor and Primorska. The study programmes for training future Slovenian language teachers are examined. The analysis of these study programmes shows that the first cycle of study programmes includes more content, objectives and competencies related to reading literacy than the second cycle, especially at the University of Maribor. A high proportion of reading literacy elements are also included in social science study programmes (e.g. pedagogy, sociology), but less in natural science study programmes (e.g. technology, educational mathematics and biology). An analysis of all programmes indicates that the expansion of vocabulary and technical terminology is the central component of reading literacy. All components of reading literacy must be systematically and structurally included in all study programmes for future subject teachers, as they are not sufficiently included at present.



University of Maribor Press

1 Uvod

Študijski programi predstavljajo temelj izobraževanja bodočih predmetnih učiteljev, bralna pismenost pa je osnovni predpogoj za uspešno poučevanje vseh predmetov, zlasti predmetov, ki so neposredno povezani s poučevanjem in učenjem slovenskega jezika (Haramija idr., 2025). Zato je sistematična analiza študijskih programov pomemben doprinos k razumevanju, v kolikšni meri se bralna pismenost sistematično vključuje v študijske programe.

Analiza študijskih programov omogoča identifikacijo vrzeli in neskladij med zastavljenimi učnimi izidi in dejansko zastopanimi vsebinami. Sistematične kurikularne analize so nujne za odkrivanje morebitnih manjkajočih kompetenc, ki jih bodoči učitelji potrebujejo za učinkovito podpiranje bralne pismenosti pri učencih. Brez takšne analize obstaja tveganje za spregledane pomanjkljivosti pri izvedbi študijskih programov ali površinskega izvajanja poučevanja bralne pismenosti pri študentih, ki se izobražujejo za poklic učitelja, kar lahko vodi v neenakomeren razvoj ključnih spretnosti tudi kasneje pri učencih, ki jih bodo te generacije sedanjih študentov poučevale. Nedavna študija (Ellis idr., 2023) v ZDA je na primer pokazala, da le 25 % študijskih programov za bodoče učitelje ustrezno vključuje ključne gradnike bralne pismenosti; in še bolj zaskrbljujoče je, da 25 % študijskih programov za bodoče učitelje ne vključuje ničesar o bralni pismenosti. Druge ugotovitve te študije kažejo tudi, da študijski programi za bodoče učitelje premalo vključujejo poučevanje glasovnega zavedanja pri učencih, skoraj tretjina študijskih programov ne vključuje z dokazi podprtih strategij razvijanja bralne pismenosti in študijski programi ponujajo premalo vsebin za bodoče učitelje, ki bi jim omogočale pridobivanje kompetenc za poučevanje bralne pismenosti pri različnih skupinah učencev, kot so priseljenci, učenci s posebnimi potrebami, učenci iz deprivilegiranih okolij ipd. Druge raziskave kažejo, da študenti, ki se izobražujejo za poklic učitelja, prepoznavajo pomen bralne pismenosti, vendar priznavajo, da ne berejo dovolj (Gorzycky idr., 2020). Ko se vpišejo v pedagoške študijske programe, njihove bralne navade in bralna pismenost pogosto nista na visoki ravni (Benevides in Peterson, 2010).

Analize študijskih programov so pomembne za zagotavljanje skladnosti z mednarodnimi in nacionalnimi standardi. OECD (2018) je v poročilu o bralni pismenosti PISA poudaril, kako pomembno je, da učni načrti vključujejo kritično in

funkcionalno uporabo jezika, ne le tehnične spretnosti branja (OECD, 2018). Če študijski programi za bodoče učitelje ne odražajo teh smernic, se lahko zgodi, da učitelji po končanem študiju ne bodo opremljeni z ustreznimi pristopi za razvoj bralne pismenosti. Analize študijskih programov spodbujajo tudi refleksijo učiteljev in visokošolskih institucij ter krepijo kulturo kontinuiranega izobraževanja (O'Neill, 2015).

Zadnje poročilo NAKVIS (Debevec, 2024) glede kakovosti izobraževanja na področju izobraževalnih znanosti in izobraževanja učiteljev kaže, da vsi programi združujejo teoretična znanja iz vzgoje in izobraževanja, predmetne discipline ter specialne didaktike s pedagoško prakso. Deleži pedagoškega usposabljanja so jasno definirani in primerno ovrednoteni, praksa pa je zasnovana po načelu reflektivne prakse, kar omogoča integracijo strokovnega in pedagoškega znanja. Diplomanti pridobivajo širok spekter kompetenc: od metodološko-didaktičnih kompetenc, psiholoških pristopov do družboslovnih in humanističnih interdisciplinarnih znanj. Samoevalvacija programov poteka redno, a poročila pogosto vsebujejo preveč splošne ocene brez dovolj poglobljenih analitičnih podlag. Ocenjevanje kakovosti vsebin in pedagoškega izvajanja ni vedno podprto s konkretnimi izsledki, prav tako sodelovanje ključnih deležnikov (študentov, mentorjev prakse, visokošolskih učiteljev) ni dovolj sistemsko vpeljeno. Programi se večinoma posodablajo na podlagi raziskovalno-umetniških dosežkov nosilcev predmetov in zahtev trga dela, a ni vedno jasno dokumentirano, kako ta dela neposredno vplivajo na študijske programe v celoti, na učne načrte in izvedbo pedagoškega procesa. Poudarjene so priložnosti za izboljšanje prek tesnejšega povezovanja z mentorji prakse, diplomanti in delodajalci. Izboljšave študijskih programov so potrebne glede vsebinske samoevalvacije, glede vzpostavljanja jasnih akcijskih načrtov, krepitve sodelovanja s šolami ter natančnejšega dokumentiranja vpliva raziskovalnega dela na posodabljanje učnih načrtov. Posebej je izpostavljena tudi potreba po večjem poudarku na inkluzivnih in etičnih vsebinah.

V kontekstu bodočih predmetnih učiteljev je torej analiza študijskih programov ne le orodje za nadzor kakovosti, temveč tudi mehanizem strateškega razvoja pedagoških pristopov, ki zagotavlja temelj za razmisleke glede zastopanosti različnih vsebin in ciljev, v našem primeru bralne pismenosti. Brez sistematičnega pregleda bi visokošolsko izobraževanje tvegalo, da učiteljem ne bo nudilo zadostne strokovne

podlage za spodbujanje kritičnih, ustvarjalnih in funkcionalnih kompetenc pri njihovih bodočih učencih (Haramija in Pulko, 2022).

Analiza študijskih programov za bodoče predmetne učitelje z vidika zastopanosti elementov bralne pismenosti je še zlasti pomembna, saj lahko izsledki analize prispevajo k usmeritvam za oblikovanje konkretnih ukrepov za krepitev bralne pismenosti in kulture v študijskem procesu. Prav tako lahko na podlagi rezultatov univerze in fakultete, ki izvajajo študijske programe za bodoče učitelje, utemeljeno sklepajo o morebitnih nadaljnjih spremembah študijskih programov in izobraževalnih politik. Rezultati so lahko v pomoč fakultetam in univerzam, ki vodijo prenovu učnih načrtov, saj se lahko na podlagi rezultatov analize zapolnijo vrzeli glede vključevanja bralne pismenosti v študijskih programih, ki lahko posledično privedejo do bolj razvite bralne kulture študentov, bodočih učiteljev. Z analizo lahko prispevamo del odgovora na vprašanje, kako izboljšati bralno kulturo, ki je pomembna za boljše bralne in izobraževalne dosežke posameznikov in družbe kot celote (Haramija idr., 2025; Pečjak idr., 2006; Pečjak, 2021).

Analiza študijskih programov lahko pripomore tudi k večji ozaveščenosti o pomenu bralne kulture in bralne pismenosti ter o ozaveščenosti glede pogojev za njuno krepitev med strokovnimi delavci na področju vzgoje in izobraževanja, ki predstavljajo glavne akterje za razvoj bralne pismenosti med otroki, mladimi in odraslimi. Vključevanje bralne pismenosti in bralne kulture v samo izvedbo učnih enot študijskih programov predpostavlja spodbujanje nabora večšin za krepitev bralne pismenosti, ki jih bodo lahko bodoči učitelji uporabljali in nadalje razvijali pri svojem delu (Pečjak, 2021).

Rezultati raziskave, ki so objavljeni v monografiji *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah* (Haramija idr., 2025), ki je bila izvedena v času istoimenskega projekta, kažejo, da visokošolski učitelji in sodelavci v pedagoških študijskih programih le občasno spodbujajo študente k uporabi bralnih strategij. Približno četrtnina jih tedensko spodbuja k osnovnim strategijam razumevanja prebranega besedila, kot so odgovarjanje na vprašanja, sklepanje in določanje teme. Bolj zahtevne strategije, kot so določanje avtorjeve perspektive, primerjanje besedil ter povzemanje s podčrtovanjem in iskanjem ključnih besed, se pojavljajo redkeje, le pri dobri desetini učiteljev tedensko. Najmanj spodbud pa prejmejo študenti za opisovanje slogovnih značilnosti ter za oblikovanje samostojnega zapisa po branju

– večina učiteljev teh strategij ne uporablja ali jih vključuje le redko. Rezultati kažejo, da so poglobljene in reflektivne bralne strategije pri visokošolskem poučevanju premalo zastopane. Nekoliko zaskrbljujoče je tudi, da številni učitelji ne uporabljajo pristopov, ki bi razvijali bralno kulturo in skupno izmenjavo bralnih izkušenj. Več kot tretjina (38,8 %) jih študentov ne spodbuja k medsebojnemu priporočanju knjig, ne berejo besedil kot ilustracijo med razlago in ne omogočajo študentom, da predstavijo svoja bralna spoznanja kolegom. Le 40 % učiteljev s študenti deli osebno bralno motivacijo ali jim razloži pomen knjižnic.

Spodbudne pa so ugotovitve (Haramija idr., 2025), ki kažejo, da visokošolski učitelji in sodelavci med študijskim procesom najpogosteje spodbujajo študente k uporabi različnih virov pri projektnih nalogah, izražanju mnenja o prebranem in vključevanju knjižničnega gradiva v študijski proces. Prav tako spodbujajo branje gradiv iz različnih virov in usmerjajo pozornost na aktualne članke iz tiska in spleta, vendar manj pogosto vključujejo prebrane vsebine v preverjanje znanja.

Čeprav nekateri visokošolski učitelji uporabljajo določene didaktične pristope za spodbujanje branja, večinoma ostajajo pri bolj funkcionalnih in informativnih oblikah. Manjka jim celostni, motivacijski pristop, ki bi študentom približal branje kot osebno in kulturno izkušnjo ter jih vključil v živ dialog o prebranem. Za učinkovitejše razvijanje bralne pismenosti v visokošolskem prostoru bi bilo treba okrepiti tiste vidike bralne pismenosti, kjer se kažejo tovrstne vrzeli. Te ugotovitve so skladne z analizo NAKVIS, kjer je zapisano, da so potrebne izboljšave glede vsebinske samoevalvacije, ki bi bile podprte s konkretnimi izsledki in sodelovanjem ključnih deležnikov (Debevec, 2024).

Namen analize v tem poglavju je ugotoviti, v kolikšni meri so zastopani elementi bralne pismenosti v izbranih pedagoških študijskih programih, ki smo jo izvedli preko analize ciljev, vsebin in kompetenc, ki so zapisani v posameznih učnih načrtih za učne enote.

2 Metodologija

2.1 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec smo oblikovali iz celotne populacije 108 pedagoških študijskih programov prvih in drugih stopenj, ki jih izvajajo Univerza v Ljubljani (73 pedagoških študijskih programov), Univerza v Mariboru (25 pedagoških študijskih programov) in Univerza na Primorskem (10 pedagoških študijskih programov).

V vzorec smo izbrali 27 izbranih pedagoških študijskih programov, kar ustreza slabi tretjini celotne populacije. Da bi zagotovili sorazmerno zastopanost, smo populacijo razdelili na stratumе glede na univerzo, stopnjo študija (prva/druga) in področje (humanistika, družboslovje, naravoslovje), pri čemer smo v vsakem stratumu vzorec določili kot eno tretjino enot, zaokroženo na najbližje celo število, glede na študijske programe, ki so bili prosto dostopni na spletnih straneh visokošolskih zavodov. Za dosego predpisane velikosti vzorca smo v posameznih stratumih vnaprej vključili nekatere programe na podlagi strokovnih kriterijev (npr. programi za bodoče učitelje slovenskega jezika), preostale pa izbrali naključno z žrebom, dokler ni bil vzorec v vsakem stratumu zadosten.

Analiza, ki jo predstavljamo v tem poglavju, zajema 27 študijskih programov Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem, ki vključujejo prvostopenjske in drugostopenjske magistrske pedagoške študijske programe s področij družboslovja in naravoslovja ter slovenskega jezika in književnosti oz. slovenistike.

2.2 Postopek zbiranja in analize podatkov

Pregledali smo predmetnike in opise učnih vsebin, ki so (bili) v veljavi v študijskih letih 2023/24 in 2024/25 ter so bili v času analize dostopni na spletu. Analiza učnih enot se je izvajala med februarjem in majem 2024. Pregledali smo obvezne in izbirne učne enote, saj so v slovenističnih pedagoških študijskih programih tudi izbirne učne enote povezane z jezikovnimi in književnimi vsebinami in tako (vsaj posredno) tudi z bralno pismenostjo. V okviru analize učnih načrtov z vidika zastopanosti elementov bralne pismenosti smo pripravili tabelo in v njej pri pregledu označevali, v katerih delih učnega načrta se pojavljajo elementi bralne pismenosti. V tabeli smo

imeli izpisane naslednje podatke po elementih: ime univerze, fakultete in študijskega programa, naziv učne enote ter označeno, ali se elementi bralne pismenosti pojavljajo v opisu učne vsebine, ciljih in kompetencah, predvidenih študijskih rezultatih ter v obvezni in priporočeni literaturi. Pri tem smo sproti beležili, na katerega od gradnikov bralne pismenosti se posamezni vsebinski elementi nanašajo.

Z vidika zastopanosti elementov bralne pismenosti so bili pregledani naslednji študijski programi:

Univerza v Ljubljani: Pedagogika in andragogika (UL FF), Športna vzgoja (UL FŠ), Dvopredmetni učitelj – tehnika (UL PEF), Andragogika (UL PEF), Psihologija (UL FF), Sociologija (UL FF), Geografija (UL FF), Specialna in rehabilitacijska pedagogika (UL PEF), Inkluzivna pedagogika (UL PEF), Pedagoško računalništvo in informatika (UL PEF), Pedagoška fizika (UL FMF), Kemijsko izobraževanje (UL KFFT), Slovenistika – enopredmetni, dvopredmetni (UL FF), Slovenistika – jezikovni pedagoški (UL FF), Slovenistika – literarni pedagoški (UL FF), Slovenistika – dvopredmetni (UL FF).

Univerza v Mariboru: Pedagogika (UM FF), Geografija (UM FF), Psihologija (UM FF), Izobraževalna biologija (UM FNM), Izobraževalna matematika (UM FNM), Slovenski jezik in književnost, 1. stopnja, enopredmetni, dvopredmetni (UM FF), Slovenski jezik in književnost, 2. stopnja, enopredmetni, dvopredmetni (UM FF).

Univerza na Primorskem: dvopredmetni pedagoški 2. stopnje Geografija-Zgodovina (UP FHŠ), Slovenistika, 1. stopnja (UP FHŠ), Slovenistika, 2. stopnja (UP FHŠ).

3 Rezultati z interpretacijo

V tabeli 1 prikazujemo delež učnih enot študijskih programov, v katerih so bili zaznani elementi bralne pismenosti glede na število učnih enot v celotnem študijskem programu.

Tabela 1: Analiza študijskih programov glede na deleže učnih enot, ki vsebujejo elemente bralne pismenosti

Univerza in fakulteta	Študijski program	Delež učnih enot, ki vsebujejo elemente bralne pismenosti
UM FF	Slovenski jezik in književnost, 1. stopnja (E)	100 % (38 od 38)
UM FF	Slovenski jezik in književnost, 1. stopnja (D)	100 % (38 od 38)
UL FF	Slovenistika, 1. stopnja (E)	100 % (48 od 48)
UL FF	Slovenistika, 1. stopnja (D)	100 % (39 od 39)
UL FF	Slovenistika, 2. stopnja, E pedagoška jezikoslovna smer	100 % (39 od 39)
UL FF	Slovenistika, 2. stopnja, E pedagoška literarna smer	100 % (37 od 37)
UL FF	Slovenistika, 2. stopnja, D pedagoška smer	100 % (37 od 37)
UL FF	Sociologija	75 % (9 od 12)
UM FF	Pedagogika (EP pedagoški)	75 % (12 od 16)
UM FF	Geografija (DP)	75 % (12 od 16)
UL FF	Pedagogika in andragogika (EP)	72% (16 od 22)
UL FMF	Pedagoška fizika	71 % (10 od 14)
UM FF	Psihologija	61 % (11 od 18)
UL PEF	Inkluzivna pedagogika	58 % (7 od 12)
UL FF	Geografija (DP)	50 % (5 od 10)
UL PEF	Specialna in rehabilitacijska pedagogika	50 % (2 od 4)
UM FF	Slovenski jezik in književnost, 2. stopnja (E)	45 % (24 od 53)
UL FŠ	Športna vzgoja	35 % (14 od 39)
UP FHŠ	DP pedagoški 2. stopnje Geografija-Zgodovina	33 % (6 od 18)
UM FF	Slovenski jezik in književnost, 2. stopnja (D)	33 % (16 od 48)
UL FF	Psihologija	30 % (4 od 13)
UL FKKT	Kemijsko izobraževanje	29 % (5 od 17)
UL PEF	Pedagoško računalništvo in informatika	28 % (4 od 14)
UM FNM	Izobraževalna matematika (EM)	23 % (5 od 21)
UM FNM	Izobraževalna biologija (EM)	21 % (5 od 23)
UL PEF	Dvopredmetni učitelj – tehnika	15 % (7 od 45)
UL FF	Andragogika	8 % (1 od 12)

Iz tabele 1 je razvidno, da se najvišji delež učnih enot, ki vsebujejo elemente bralne pismenosti, pojavlja v študijskih programih s področja slovenskega jezika in književnosti oz. slovenistike, po katerih se izobražujejo bodoči učitelji slovenskega jezika. Slovenistika je v osnovi humanistična veda s posebnim nacionalnim pomenom in posamezne smeri so zasnovane tako, da vključujejo spoznavanje sistema slovenskega jezika in njegovo vlogo v splošni, vsakdanji rabi, hkrati pa ponujajo natančen pregled literarnoteoretičnih vsebin. Splošni in predmetno specifični cilji slovenističnih pedagoških študijskih programov se torej nanašajo na temeljna znanja, ki so močno vezana na jezikoslovno in književno področje ter so tako po naravi usmerjena v razvoj bralne pismenosti in bralne kulture.

Rezultati kažejo, da študijski program Slovenski jezik in književnost, 1. stopnja, enopredmetna in dvopredmetna smer, ki se izvaja na FF UM in je veljaven v študijskem letu 2024/25, med temeljnimi cilji in specifičnimi kompetencami v študijskem programu navaja cilje in izpostavlja kompetence, ki so tesno povezane z bralno pismenostjo, npr. poznavanje osnovne jezikoslovne in literarnovedne terminologije, samostojna interpretacija literarnih del in povezovanje različnih interpretacij literarnih del z bralkinim oz. bralčevim horizontom, uporaba pridobljenega znanja, strokovne literature in sodobnih jezikovnih virov v (šolski) praksi, razumevanje besedil v njihovi sporazumevalni vlogi, samostojno zbiranje, interpretiranje in uporaba novih virov znanja, zmožnost kritičnega branja virov, kritična diskurzivna analiza, medkulturna komunikacija, vključevanje jezikovne infrastrukture v jezikovne raziskave in šolsko prakso, uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju in pedagoškem delu.

Študijski program Slovenistika, 1. stopnja, enopredmetna in dvopredmetna smer, ki se izvaja na FF UL in je veljaven v študijskem letu 2024/25, navaja več splošnih in predmetno specifičnih ciljev s poudarkom na razvoju bralne pismenosti, npr. razumeti, analizirati, povzeti in ovrednotiti strokovna in drugačna besedila, strokovno ustrezno in učinkovito izrabljati temeljne sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in danosti za iskanje, izbiro (selekcijo), obdelavo/uporabo in nadaljnje posredovanje informacij; razumevanje jezika kot sredstva in rezultata simbolne interakcije v njegovi spoznavni (kognitivni), čustveni (emocionalni), ustvarjalni (kreativni) in družbeni (socialni) funkciji in zmožnost, te funkcije zavestno uporabljati; uporaba pridobljenega znanja o jezikovnem sistemu in rabi pri analizi govorjenega/zapisanega besedila, razumevanje in argumentiranje rabe različnih jezikovnih sredstev v besedilu ter vpetosti besedila v širši kontekst, razumevanje posebnosti posameznih vrst besedil, branje književnega besedila na način literarnega branja, ubeseditev svojih vtisov o prebranem književnem delu, razumevanje književnih besedil, jezikovno pravilno, smiselno in razumljivo, estetsko in retorično učinkovito branje.

Študijski program Slovenistika, 2. stopnja, na FF UL ponuja tri pedagoške smeri, tj. enopredmetna pedagoška jezikoslovna smer, enopredmetna pedagoška literarna smer in dvopredmetna pedagoška smer (DPS). Temeljni cilj pedagoških smeri je usposabljanje bodočih profesorjev slovenskega jezika in književnosti, med splošnimi učiteljskimi kompetencami pa so kompetence, ki se vežejo na bralno pismenost, npr.

usposobljenost za preoblikovanje in posredovanje strokovno-predmetnih vsebin na učencu razumljiv način, spremljanje in vrednotenje napredka učencev na področju usvajanja strategij učenja, učenja socialnih veščin, bralne in informacijske pismenosti. V večji meri so na bralno pismenost neposredno vezane dodatne specialno didaktične kompetence, npr. ustrezno in razumljivo preoblikovati in posredovati jezikoslovna in literarnovedna spoznanja učencev, ob uporabi ustreznih meril za vrednotenje neumetnostnih in umetnostnih besedil presojati njihovo primernost za uporabo pri pouku slovenščine, učinkovito uporabljati tudi informacijsko-komunikacijske tehnologije, uporabljati ustrezne strategije spremljanja učenčeve sporazumevalne zmožnosti, sposobnosti literarnega branja in širše kulturne zmožnosti, spodbujati učence za sporazumevanje v slovenščini ter za vseživljenjsko razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Študijski program Slovenistika, 1. in 2. stopnja, ki se izvaja na FHŠ UP, splošne in predmetno specifične kompetence navaja v manjši meri in bolj na splošno, med navedenimi pa so tudi kompetence, ki se povezujejo z bralno pismenostjo, npr. samostojna uporaba slovenističnih in drugih virov ter literature, zmožnost kritične presoje virov in informacij, za samostojno uporabo zgodovinskih, teoretičnih in materialnih virov ter informacijsko-komunikacijske tehnologije na področju slovenistike.

Študijski program Slovenski jezik in književnost, 2. stopnja, enopredmetna in dvopredmetna smer, veljaven v študijskem letu 2024/25, ravno tako izpostavlja več splošnih ciljev, vezanih na bralno pismenost, npr. usposobljenost za samostojno zbiranje, interpretiranje in uporabo novih virov znanja; zmožnost kritičnega branja virov, sposobnost uporabe sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tudi med predmetno specifičnimi kompetencami je veliko takšnih, ki so vezane na bralno pismenost, npr. usposobljenost za kritično pismenost, zmožnost integracije opisa in teorije besedilnih vrst, usposobljenost za praktično uporabo in kritično vrednotenje slovenskih normativnih priročnikov, zmožnost samostojne interpretacije literarnih del, zmožnost uporabe teoretičnih jezikoslovnih in literarnovednih podlag v praksi, usposobljenost za funkcionalno uporabo jezikovnih tehnologij in virov.

Ugotavljamo, da se največ elementov bralne pismenosti pojavlja med učno vsebino, pri čemer je treba izpostaviti, da študijski programi slovenističnih pedagoških študijskih smeri na FF UL in FHŠ UP objavljajo zgolj učne vsebine, ciljev in kompetenc ter študijskih rezultatov pa v večini primerov ne. Sicer se na FF UM, ki ima objavljene učne načrte s cilji in predvidenimi študijskimi rezultati, elementi (razvoja) bralne pismenosti pojavljajo tudi med slednjimi.

V slovenističnih študijskih programih eno- in dvopredmetnih smeri se obvezne učne enote v veliki meri nanašajo na interpretacijo jezikovnih pojavov ali analizo literarnih del, saj je študij slovenistike po naravi usmerjen v poglobljeno učenje in preučevanje jezika in književnosti. Zato je pričakovano, da v učnih vsebinah učnih enot, bodisi z jezikovnega bodisi s književnega področja, pogosto zasledimo elemente bralne pismenosti, bi pa bilo mogoče razlikovati med cilji oz. vsebinami učnih enot, ki se na razvoj bralne pismenosti vežejo neposredno oz. eksplicitno (npr. Mladinska književnost (npr. bralni razvoj otroka, multimodalno branje besedil), in učnimi enotami, ki so s cilji in vsebinami na razvoj bralne pismenosti vezani posredno oz. implicitno (npr. Fonetika in fonologija (npr. grafična oz. pisna in glasovna podoba jezika)). V manjši meri se elementi bralne pismenosti izpostavljajo pri obveznih učnih enotah, kot sta Didaktika ali Pedagogika, kjer se bralna pismenost odraža le v ciljih, ki se nanašajo na usvajanje temeljnih pojmov.

Na prvostopenjskem eno- in dvopredmetnem študiju *Slovenski jezik in književnost* (FF UM) so vse obvezne učne enote vezane na jezik in literaturo in (ne)posredno na bralno pismenost, prav tako tudi vse izbirne učne enote. Izjema bi lahko bila le prosto izbirna učna enota, v kolikor študent ne izbere učne enote z oddelčnega seznama, temveč izbere učno enoto na drugih študijskih programih FF, drugih fakultetah UM ali drugih univerzah.

Na drugostopenjskem pedagoškem eno- in dvopredmetnem študiju *Slovenski jezik in književnost* (FF UM) izmed obveznih učnih enot štiri niso vezane na področje slovenskega jezika in književnosti, to so Pedagogika, Didaktika, Psihologija učenja in razvoj mladostnika ter Delo z otroki s posebnimi potrebami. Pri učnih enotah Pedagogika in Didaktika se elementi bralne pismenosti pojavljajo v manjši meri oz. zgolj skozi usvajanje besedišča oz. temeljnih pojmov. Pri učnih enotah Delo z otroki s posebnimi potrebami ter Psihologija učenja in razvoj mladostnika elementi bralne pismenosti niso eksplicitno izraženi. Med izbirnimi učnimi enotami elementov

bralne pismenosti ne vsebujejo naslednji: Disciplina v sodobni šoli, Igre in pouk ter Večjezičnost v šoli.

Na prvostopenjskem študijskem programu Slovenistika (enopredmetni in dvopredmetni študij), ki se izvaja na FF UL, so vse obvezne učne enote vezane na področje slovenskega jezika in področje književnosti oz. literature in vsi (vsaj posredno) v učnih vsebinah izražajo elemente bralne pismenosti. Tudi izbirne učne enote se nanašajo na področje jezika (jezikoslovni izbirni predmeti) in literature (literarni izbirni predmeti) ter v učnih vsebinah odražajo elemente bralne pismenosti. Izjema so zunanje izbirne učne enote, ki jih nismo pregledovali.

Na drugostopenjskem študiju Slovenistika (enopredmetna pedagoška jezikoslovna smer, enopredmetna pedagoška literarna smer, dvopredmetna pedagoška smer) na slovenski jezik in književnost niso vezane naslednje učne enote: Andragogika, Didaktika, Pedagogika, Psihologija za učitelje. Pri učni enoti Psihologija za učitelje so elementi bralne pismenosti v učnih vsebinah izpostavljeni (npr. govorni in jezikovni razvoj, besedno učenje, učenje pojmov). Pri učnih enotah Andragogika, Didaktika, Pedagogika se bralna pismenost v učnih vsebinah odraža le v smislu spoznavanja in usvajanja temeljnih pojmov, torej v manjši meri.

V okviru strokovnih izbirnih učnih enot se na jezik in književnost ne nanašajo naslednje učne enote: Raziskovanje učnega procesa, Opazovalna praksa pri pedagogiki, Opazovalna praksa pri andragogiki, Opazovalna praksa pri didaktiki, Opazovalna praksa pri psihologiji. Pri teh v ciljih tudi ne najdemo elementov gradnikov bralne pismenosti.

Nadalje rezultati kažejo, da je najvišji delež študijskih predmetov v študijskih programih, ki niso s področja slovenistike in ki vsebujejo elemente bralne pismenosti, zaznan v študijskih programih Pedagogika in Geografija (pri obeh 75 %). Najnižji delež učnih enot, ki vsebujejo elemente bralne pismenosti, pa je zaznan v študijskem programu Andragogika (8 %).

V nadaljevanju predstavljamo le tiste učne enote, pri katerih se v učnih načrtih pojavljajo elementi bralne pismenosti. Izpisujemo tudi, v katerem delu učnega načrta se pojavljajo (Učna vsebina, Cilji in kompetence ali Študijski rezultati). Pri nekaterih študijskih programih (Socialna pedagogika, Dvopredmetni učitelj – Tehnika,

Andragogika, Psihologija, Specialna in rehabilitacijska pedagogika, Sociologija DP, Geografija DP, Inkluzivna pedagogika, Pedagoško računalništvo in informatika, DP Geografija-Zgodovina) učni načrti na spletu niso dostopni v celoti. Zato smo se pri analizi teh študijskih programov posluževali opisov na njihovih spletnih straneh, iz katerih smo v večini lahko razbrali učno vsebino in ne ciljev ter kompetenc diplomanta.

Analiza študijskih programov razkriva, da se pri skoraj vseh pedagoških in strokovnih učnih enotah kot osrednji gradnik bralne pismenosti pojavlja razširjanje in usvajanje besedišča, ki je uvrščeno predvsem v del Učne vsebine. To velja ne glede na to, ali gre za splošno pedagoške (npr. Andragoška didaktika, Teorija vzgoje) ali predmetno usmerjene učne enote (npr. Didaktika fizike, Didaktika kemije, Didaktika matematike) – povsod je ključni način razvijanja bralne pismenosti preko bogatenja strokovne terminologije in razumevanja besednih pomenov.

V manjšem številu primerov so elementi bralne pismenosti eksplicitno vključeni tudi v cilje in kompetence ter v študijske rezultate, kjer se poleg besedišča pojavljajo zahteve po sposobnosti iskanja, kritične presoje in sinteze strokovnih virov ter po samostojnem pisnem in ustnem izražanju (npr. Informatika v športu, Seminar in raziskovalno delo, Psihosocialni odnosi v šoli). To kaže, da so nekatere učne enote zasnovane tako, da poudarjajo bralno pismenost kot izhodišče za razvoj prenosljivih komunikacijskih in tudi raziskovalnih spretnosti.

Pri študijskih programih, kjer celotni učni načrti niso javno dostopni, so elementi bralne pismenosti izluščeni iz splošnih opisov kompetenc in študijskih rezultatov (npr. Socialna pedagogika, Dvopredmetni učitelj – tehnika). Tudi tu prevladujejo kompetence komuniciranja, sodelovanja in iskanja virov, kar nakazuje, da se bralna pismenost pogosto umešča kot temeljna prenosljiva veščina v širokem spektru pedagoških študijskih programov.

Celostno gledano, analiza študijskih programov potrjuje, da je bralna pismenost sistematično vgrajena predvsem skozi bogatenje besedišča in terminologije v učni vsebini, medtem ko se njena vloga kot kompetenca za kritično obravnavo virov in samostojno ustvarjanje besedil pojavlja v manjši meri.

Ugotavljamo, da se največ elementov bralne pismenosti pojavlja med učno vsebino, in sicer v obliki širjenja in usvajanja besedišča. Širjenje in usvajanje besedišča se sicer tudi večkrat pojavi med cilji in kompetencami učne enote ter med študijskimi rezultati. Glede na rezultate je najbolj opazna prisotnost 5. gradnika razvoja bralne pismenosti – besedišče, ki vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil, širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje.

4 Sklep

V uvodnem delu članka je razvidno, da so analize študijskih programov nujne za spremljanje kakovosti izobraževanja in usposabljanja bodočih učiteljev, če želimo ohranjati in razvijati visokokakovostno šolstvo na vseh ravneh izobraževanja. Čeprav samoevalvacije študijskih programov v RS potekajo na letni ravni na vseh javnih univerzah, še vedno lahko sklepamo, da so le-te bolj splošne narave, brez poglobljenih analiz, konkretnih izsledkov, vpliva raziskovalnega dela na posodabljanje učnih načrtov ipd. Mnoge konkretne rezultate prinaša raziskava Haramija idr. (2025), kjer je razvidno, da nekateri visokošolski učitelji uporabljajo didaktične pristope za spodbujanje branja, vendar večinoma ostajajo pri bolj funkcionalnih in informativnih oblikah. Visokošolski učitelji in sodelavci v manjši meri spodbujajo študente k spremembi stališč do branja. Prav tako so bile že v preteklih letih naslovljene potrebe po tem, da je treba vključevati gradnike bralne pismenosti v vse učne enote (Haramija in Pulko, 2022; Haramija in Batič, 2020), ter ugotovitve, da je bralna pismenost bodočih učiteljev šibka in da so potrebne spremembe (Grosman in Pečjak, 2005; Pečjak in Košir, 2006).

Tudi pričujoča analiza študijskih programov je pokazala, da se kot osrednji gradnik bralne pismenosti pojavlja razširjanje in usvajanje besedišča skozi učne vsebine, kar nakazuje, da je v ospredju usvajanje strokovne terminologije in le v posameznih programih je zaslediti razvoj prenosljivih komunikacijskih in tudi raziskovalnih spretnosti. Vsekakor bi si želeli, da bi bili v študijskih programih bodočih učiteljev sistematično in strukturirano zastopani tudi drugi gradniki bralne pismenosti, kot so motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, razumevanje besedil, odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter kritično branje (Kerndl idr., 2022; Ropič Kop in Vizjak Puškar, 2020; Zemljak Jontes in Bednjički Rošar, 2020).

Dobro usposobljeni učitelji so ključni za uspešno izobraževanje mladih generacij in eden ključnih dejavnikov pri učenju branja in razvoju bralne pismenosti (Cankar, 2013; Kent idr., 2013; Pečjak, 2021). Njihovo znanje o poučevanju bralne pismenosti je zelo pomembno (Hikida idr., 2019; Grosman in Pečjak, 2025; Pečjak in Košir, 2006), hkrati pa ne gre spregledati, da učitelji prenašajo tudi svoje lastne odnose, prepričanja in izkušnje kot bralci na učence (Benevides in Peterson, 2010; Crawford in Reidel, 2022), zato je med študijem nujno naslavljati tudi stališča študentov o bralni pismenosti. Le na ta način se lahko morda izognemo ali ublažimo izzive, ki se pojavljajo pri izobraževanju učiteljev glede bralne pismenosti, ki opozarjajo na prisodobno slona v sobi, ki ga ne vidimo (Orellana idr., 2024; Haramija idr., 2025).

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Usenik, J., Vilar, P., Švab, K., Voršič, I. in Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
<https://doi.org/10.18690/um.pef.2.2025>
- Benevides, T. in Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Cankar, G. (2013). Bralna pismenost in merjenje napredka v osnovni šoli. V F. Nolimal in T. Novakovič (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli* (str. 231–242). Zavod RS za šolstvo.
- Crawford, K. M. in Reidel, M. (2022). Shifting beliefs about the teaching of reading: Teacher candidates' responses to "The Book Whisperer." *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 61, 86–105.
- Debevec, T. (2024). *Kakovost izobraževanja za regulirane poklice na področju izobraževalnih znanosti in izobraževanja učiteljev: Analiza evalvacije vzorca*. Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu. https://nakvis.si/wp-content/uploads/2024/04/Analiza_vzorca_PSP_za_objavo.pdf
- Ellis, C., Holston, S., Drake, G., Putman, H., Swisher, A. in Peske, H. (2023). *Teacher Prep Review: Strengthening Elementary Reading Instruction*. National Council on Teacher Quality.
- Gorzyski, M., Howard, P., Allen, D., Desa, G. in Rosegard, E. (2016). An exploration of academic reading proficiency at the university level: A cross-sectional study of 848 undergraduates. *Literacy Research and Instruction*, 55(2), 142–162.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2015.1133738>
- Grosman, M. in Pečjak, S. (2005). Znanja in prepričanja slovenskih učiteljev o bralni pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(2/3), 39–49.
- Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2024). Nekateri mehanizmi razvijanja bralne pismenosti na področju vzgoje in izobraževanja. *Jezič in slovstvo*, 69(3), 151–164. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/18196>

- Haramija, D. in Pulko, S. (2022). Možnost vključevanja gradnikov bralne pismenosti v vse predmete oz. na vsa predmetna področja [The possibility of integrating the building blocks of reading literacy into all subjects or subject areas]. V T. Krapše (ur.), *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti* (str. 159–173). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Pogled_na_solo_21_%20stoletja.pdf
- Hikida, M., Chamberlain, K., Tily, K. S., Daly-Lesch, A., Warner, J. R. in Schallert, D. J. (2019). Reviewing how preservice teachers are prepared to teach reading processes: What the literature suggests and overlooks. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 177–195. <https://doi.org/10.1177/1086296X19833297>
- Kent, A. M., Giles, R. M. in Hibberts, M. F. (2013). Preparing elementary educators to teach reading: An exploratory study of preservice teachers' evolving sense of reading efficacy. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7, Article 23. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2013.070223>
- Kerndl, M., Mršnik, S., Novak, N., Fekonja, R., Hedžet Krkač, M., Kerin, M., Rosc-Leskovec, D., Sivec, M., Zore, N., Milekšič, V., Čuk, A., Stanonik, M., Gaber, B., Bačnik, A., Cotič, J., Fekonja, U., Vilar, P., Kavčič, A., ... Ograjšek, S. (2022). *Bralna pismenost: Opredelitev in gradniki* [Reading literacy: Definition and building blocks]. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice* (UCDTLP0068). UCD Teaching & Learning. <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>
- Orellana, P., Silva, M. in Iglesias, V. (2024). Students' reading comprehension level and reading demands in teacher education programs: The elephant in the room? *Frontiers in Psychology*, 15, 1324055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1324055>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pečjak, S. (2021). Bralna kultura s psihološke in vzgojno-izobraževalne perspektive. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14(4), 461–483. <https://doi.org/10.18690/rei.14.4.461-483.2021>
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: Merjenje in razvijanje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2006). Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(4), 27–33.
- Ropič Kop, M. in Vizjak Puškar, N. (2020). Tekoče branje: 6. gradnik. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: Teoretična izhodišča* (str. 161–186). Univerzitetna založba Univerze; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631>
- Zemljak Jontes, M. in Bednjički Rošar, B. (2020). Glasovno zavedanje: 4. gradnik. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: Teoretična izhodišča* (str. 109–136). Univerzitetna založba Univerze; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631>



FOKUSNI SKUPINI OSNOVNOŠOLSKIH IN SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV

OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI KOT BRALNI VZOR: ANALIZA FOKUSNE SKUPINE

MONIKA MITHANS, INES VORŠIČ

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

monika.mithans1@um.si, ines.vorsic@um.si

Prispevek predstavlja rezultate fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev, ki je bila izvedena aprila 2025 v okviru projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*. Sodelujoči učitelji, ki poučujejo različne predmete na osnovnih šolah različnih regij, so odgovarjali na štiri vprašanja, in sicer (1) kaj se jim zdi najpomembnejše pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti; (2) katere pozitivne izkušnje iz neposredne prakse bi priporočali drugim; (3) kaj bi po njihovem mnenju morale storiti institucije za ozaveščanje strokovnih delavcev o pomenu bralne pismenosti oz. obveščanje pedagoških delavcev o kakovostnih bralnih gradivih; (4) kaj bi bilo treba narediti na šoli, da bi bila ta priporočila upoštevana. Učitelji soglasno pritrjujejo pomembnosti razvoja bralne pismenosti, kot ključno vodilo za uspešno doseganje višjih ciljev in višjih ravni bralne pismenosti pa izpostavljajo medsebojno povezovanje in sodelovanje.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.7)

ISBN
978-961-299-025-1

Ključne besede:
bralna pismenost,
bralne navade učiteljev,
osnovna šola,
fokusna skupina,
učitelj kot bralni vzor



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.7)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
reading literacy,
teachers' reading habits,
primary school,
focus group,
teacher as a reading role
model

PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS READING ROLE MODELS: AN ANALYSIS OF A FOCUS GROUP

MONIKA MITHANS, INES VORŠIČ

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
monika.mithans1@um.si, ines.vorsic@um.si

The article presents the results of a focus group of primary school teachers, conducted in April 2025 as part of the project Reading Role Models: Reading Habits of Professional Staff in Kindergartens, Schools, Faculties and Public Libraries. The participating teachers, who teach various subjects at primary schools across different regions, responded to four questions: (1) what they consider most important in promoting the development of reading literacy; (2) which positive experiences from their practice they would recommend to others; (3) what institutions should do to raise awareness among professional staff about the importance of reading literacy and to inform educational professionals about quality reading materials; and (4) what should be done at the school level to ensure these recommendations are taken into account. Teachers unanimously affirmed the importance of developing reading literacy and emphasized mutual connection and collaboration as key to successfully achieving higher goals and levels of reading literacy.



University of Maribor Press

1 Uvod

Dejavnikov, ki vplivajo na razvoj bralne pismenosti, je več, vendar je kot posebej pomembno mogoče izpostaviti primarno, domače okolje in takoj zatem tudi šolsko okolje. Starši so začetniki otrokovega interesa za branje in razvoja vrednot, povezanih z branjem, razvijanje bralne pismenosti in bralne kulture pa je v procesu obveznega formalnega izobraževanja sestavni del kurikula (Pečjak, 2021) in (zlasti pri pouku slovenščine) eden od osrednjih ciljev ter nalog. Uspešno doseganje teh ciljev in nalog pa zahteva kompetentne učitelje, ki se zavedajo pomembnosti razvijanja bralne pismenosti in s kakovostnimi strategijami spodbujajo njen razvoj ter strukturirajo pouk na način, da jačajo bralno motivacijo, krepijo bralno kondicijo oz. gradijo bralno samozavest učencev ter tako uresničujejo njihov bralni potencial. A da bi zmogli vzpostaviti bralno motivacijo in razvijati dobre bralne navade učencev, da bi jih zmogli vzgojiti v »entuziastične bralce« (Applegate in Applegate, 2004), je nujno, da so učitelji sami vzorni bralci, ki negujejo lastno bralno kompetenco in delujejo kot bralni zgled. Kot pišeta Pečjak in Košir (2006), lahko učitelj kot bralni model na učence deluje le v primeru, ko je tudi sam prepričan, da je branje pomembno. Zavezanost razvoju lastne bralne pismenosti in bralne kulture ter razvoju bralne pismenosti in bralne kulture učech je odgovornost vseh strokovnih delavcev in delavk, in to na vseh stopnjah ter vseh področjih vzgoje in izobraževanja (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019).

Aprila 2025, to je v zaključni fazi ciljnega raziskovalnega projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (CRP V5-2361), smo izvedli tudi fokusno skupino z osnovnošolskimi učitelji, to pa z namenom, da bi: (1) identificirali bralne navade strokovnih delavcev, ki predstavljajo bralni vzor za spodbujanje bralne pismenosti (pogostost branja, število prebranih knjig, medij, vrste bralnih gradiv ipd.); (2) identificirali bralne navade z vidika namena branja; (3) identificirali motivacijske, spoznavne in okoljske dejavnike bralne pismenosti; (4) identificirali primere dobrih praks; (5) oblikovali priporočila za razvoj branja strokovnih delavcev kot bralnih zgledov. V nadaljevanju tega prispevka predstavljamo rezultate.

2 Metodologija

V fokusno skupino so bili vključeni učitelji iz osnovnih šol, ki so že sodelovale v kvantitativnem delu projekta. K sodelovanju smo jih povabili z elektronskim sporočilom in osebno prek telefonskih klicev. Sodelovanje je potrdilo osem osnovnošolskih učiteljev, ki poučujejo na razredni in na predmetni stopnji na različnih področjih: slovenščina, angleščina, italijanščina, gospodinjstvo, biologija, naravoslovje, kemija, zgodovina, domovinska in državljanska kultura in etika.

Pred izvedbo raziskave smo od vseh udeležencev pridobili informirano soglasje, s katerim so se strinjali s snemanjem ter nadaljnjo analizo zbranih podatkov. Udeležencem je bilo jasno sporočeno, da je sodelovanje v raziskavi prostovoljno in da se lahko kadarkoli in brez posledic odločijo za umik.

Protokol fokusne skupine je zajemal strukturirana vprašanja in usmeritve za vodenje razprave. Oblikovan je bil na način, da omogoča vpogled v stališča udeležencev, osnovnošolskih učiteljev, glede bralne pismenosti. Sodelujoči učitelji so odgovarjali na štiri vprašanja, ki so bila oblikovana tako, da zajemajo ključne vidike spodbujanja in razvoja bralne pismenosti v osnovnih šolah. Učitelje smo povprašali: (1) kaj je po njihovem mnenju najpomembnejše pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti; (2) katere pozitivne izkušnje iz neposredne (torej svoje lastne) prakse so se izkazale kot produktivne in bi jih priporočali tudi drugim; (3) kaj bi morale storiti državne institucije, da bi učinkoviteje ozaveščale strokovne delavce o pomenu bralne pismenosti in o kakovostnih knjigah (na vseh področjih v osnovni šoli); (4) kaj bi bilo treba narediti v šoli, da bi bila ta priporočila slišana. Vprašanja so se, če strnemo, torej osredotočala na štiri tematske sklope:

- Temeljni dejavniki razvoja bralne pismenosti
- Primeri dobre prakse iz neposrednega pedagoškega dela
- Vloga državnih institucij pri podpori bralni pismenosti:
 - ozaveščanje strokovnih delavcev o pomenu bralne pismenosti,
 - obveščanje strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah na vseh področjih dejavnosti v OŠ
- Konkretni koraki za uresničevanje priporočil

Fokusna skupina je bila izvedena aprila 2025 in je potekala na daljavo s pomočjo spletne aplikacije MS Teams, izvedli sta jo dve raziskovalki s Pedagoške fakultete UM. Potek pogovora je bil strukturiran na podlagi vnaprej pripravljenega protokola, celotna razprava pa je trajala 60 minut in se je snemala ter samodejno transkribirala. Posnetki s sprotno transkripcijo so bili shranjeni na ustrezen in varen način ter uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Besedilna različica govornega besedila je bila lektorsko pregledana in urejena.

Analiziranje podatkov fokusnih skupin je potekalo skladno s kvalitativno vsebinsko analizo v več fazah. V prvi fazi smo pregledali in uredili zapise fokusnih skupin ter pripravili ustrezne prepise. V nadaljevanju smo izvedli odprto kodiranje, pri čemer smo identificirali vsebinske enote, ki so bile pomembne glede na raziskovalna vprašanja. Posamezne kode smo nato povezovali v širše pomenske kategorije, ki smo jih v zaključni fazi združevali v tematske sklope. Analitični postopek je bil usmerjen v prepoznavanje ključnih kategorij in tem, ki osvetljujejo vlogo ter pomen bralne pismenosti v osnovnošolskem okolju z vidika učiteljev.

3 Rezultati

3.1 Razumevanje bralne pismenosti in temeljni dejavniki razvoja bralne pismenosti

V okviru fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev so se izoblikovale ključne ugotovitve o razumevanju bralne pismenosti ter o temeljnih dejavnikih, ki vplivajo na njen razvoj. Na podlagi analize izjav udeležencev je bilo oblikovanih pet glavnih vsebinskih kategorij: (1) razumevanje bralne pismenosti; (2) pomen zgodnjega stika otrok s pisano besedo; (3) sistematični in medpredmetni pristop razvijanja bralne pismenosti; (4) dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učitelji; (5) dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učenci.

Udeleženci fokusne skupine razumejo bralno pismenost kot nepogrešljiv del vsakdanjega življenja in ključno komponento za uspešno delovanje na vseh področjih. Poudarjajo razliko med bralno kulturo (odnos do branja) in bralno zmožnostjo (sposobnost razumevanja prebranega) ter opozarjajo na pomen upoštevanja različnih kognitivnih sposobnosti posameznikov pri razvoju bralne pismenosti.

Tabela 1: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede razumevanja bralne pismenosti in temeljnih dejavnikov njenega razvoja

Tema	Kategorija	Koda
Razumevanje bralne pismenosti in temeljni dejavniki razvoja bralne pismenosti	Razumevanje bralne pismenosti	Nepogrešljiva kompetenca
		Razlikovanje med bralno kulturo in bralno zmožnostjo
	Pomen zgodnjega stika otrok s pisano besedo	Začetek razvoja v predšolskem obdobju
	Sistematični in medpredmetni pristop razvijanja bralne pismenosti	Avtomatizacija branja in branje z razumevanjem v 1. VIO
		Usvajanje bralnih strategij v 2. VIO
		Motivacija za branje v 3. VIO
		Prisotnost bralne pismenosti pri vseh predmetih, bralna pismenost ni omejena zgolj na slovenščino
	Dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učitelji	Razvite kompetence bralne pismenosti pri učiteljih
		Učitelj kot zgled
		Sodelovanje s starši
		Učiteljeva lastna ozaveščenost o pomenu bralne pismenosti
	Dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učenci	Pozitivna motivacija

Posebej je bil izpostavljen pomen zgodnjega stika otrok s pisano besedo. Po mnenju enega od udeležencev bi morali otroci že pred vstopom v šolo razviti občutek, da so zapisane besede pomembne – ne zgolj digitalno zapisane, temveč predvsem tiste v knjigah. Poudarjen je bil pomen čustveno obarvanih izkušenj z branjem v zgodnjem otroštvu, saj se tako gradi pozitiven odnos do knjig.

V razpravi je bilo večkrat izpostavljeno, da so osnovni cilji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja usvajanje tehnike branja, tekoče branje in razumevanje osnovnih besedil. Poudarjeno je bilo, da je zgodnje obvladovanje osnov branja ključno za nadaljnje delo z besedili in vključevanje v učni proces v višjih razredih.

Učitelji so se strinjali, da se bralna pismenost ne razvija zgolj pri pouku slovenščine, temveč mora biti prisotna pri vseh učnih predmetih. Udeleženci menijo, da morajo vsi strokovni delavci na šoli prispevati k razvoju bralne pismenosti, razvijati jo je treba tudi pri pouku matematike, naravoslovja, pri tehničnih predmetih in pri pouku tujih jezikov, kajti le celosten, medpredmetni pristop lahko dolgoročno krepí bralno razumevanje učencev. Strokovni delavci so večkrat poudarili, da spodbujanje razvoja

bralne pismenosti zahteva sistematičnost in medpredmetni pristop, ki pa se začne že v predšolskem obdobju in se postopno nadgrajuje skozi vsa vzgojno-izobraževalna obdobja – od avtomatizacije branja do kritičnega razumevanja in vzdrževanja motivacije za branje.

Učitelj ima pri razvoju bralne pismenosti ključno vlogo, še posebej pa je pomembno, da je tudi sam zgled. S svojim odnosom do branja in odnosom do knjig pomembno vpliva na učenčovo (bralno) motivacijo. Poudarjen je bil pomen razvite strokovne usposobljenosti učiteljev za področje bralne pismenosti, predvsem njihove sposobnosti za prilagajanje metod dela in izbire gradiv glede na individualne potrebe učencev.

Učitelji so govorili tudi o pomenu sprotnega preverjanja razumevanja, povzemanja informacij, iskanja bistvenih podatkov in razvijanja zmožnosti interpretacije besedil pri učencih.

Udeleženci fokusne skupine so izpostavili tudi pomen pozitivne motivacije pri učencih kot ključni dejavnik za uspešen razvoj bralne pismenosti. Poudarili so, da učenci pogosto sprašujejo »Kaj bomo dobili v zameno?«, kar nakazuje, da branje doživljajo kot nekaj, kar zahteva notranjo ali zunanjo spodbudo. Po mnenju učiteljev je zato bistvenega pomena, da učenci pri branju doživljajo uspeh, zanimanje in občutek smisla. Motivacija, kot jo razumejo učitelji, ni le v nagrajevanju, ampak v ustvarjanju spodbudnega okolja, kjer so besedila relevantna, čustveno privlačna in prilagojena interesom otrok. Učitelji tako vidijo svojo nalogo tudi v tem, da pri učencih vzbujajo radovednost in notranjo motivacijo za branje.

V tem procesu ima pomembno vlogo tudi družina. Aktivno sodelovanje staršev in pozitiven zgled odraslih, ki berejo, bistveno prispevata k oblikovanju bralnih navad že v zgodnjem otroštvu. Starši so izrazito pomemben dejavnik pri oblikovanju bralne kulture in spodbujanju zanimanja za pisano besedo.

Ugotovitve fokusne skupine potrjujejo, da je razvoj bralne pismenosti kompleksen in večplasten proces, ki zahteva usklajeno delovanje vseh deležnikov – učiteljev, staršev, šolskega okolja – in hkrati pozorno spremljanje potreb, interesov in motivacije učencev.

3.2 Ovire pri razvoju bralne pismenosti

Osnovnošolski učitelji so v okviru fokusne skupine izpostavili več dejavnikov, ki po njihovem mnenju ovirajo razvoj bralne pismenosti. Te ovire je mogoče razvrstiti v tri glavne kategorije: (1) ovire na ravni učiteljev, (2) ovire na ravni učencev in (3) sistemske omejitve.

V spodnji tabeli so prikazane glavne tematske kategorije in konkretne vsebinske kode, ki so bile identificirane v izjavah udeležencev.

Tabela 2: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede ovir pri razvoju bralne pismenosti

Tema	Kategorija	Koda
Ovire pri razvoju bralne pismenosti	Ovire na ravni učiteljev	Izzivi vključevanja bralne pismenosti v različne predmete
		Pomanjkljiva usposobljenost učiteljev
		Razlike v razumevanju koncepta bralne pismenosti
	Ovire na ravni učencev	Pomanjkanje koncentracije in osredotočenosti
		Negativen vpliv družbenih omrežij
	Sistemske omejitve	Preobširni učni načrti

Nekateri udeleženci so opozorili, da se bralna pismenost pri določenih predmetih razvija težje. Čeprav gre za redkejša primere, se pojavljajo pomisleki, kako ustrezno vključiti bralne vsebine pri predmetih, kot so matematika, tehnika ali naravoslovje. Učitelji se zato soočajo z vprašanjem, kako bralno pismenost razvijati tudi pri teh predmetih.

Eden izmed udeležencev je posebej opozoril na to, da je lahko ovira pri razvoju bralne pismenosti tudi pomanjkljiva usposobljenost učiteljev. Nekateri učitelji niso dovolj samozavestni ali zadostno opremljeni z didaktičnimi znanji, ki bi jim omogočala sistematično vključevanje bralne pismenosti v različne učne kontekste.

Eden izmed učiteljev je prav tako opozoril na razlike v razumevanju koncepta bralne pismenosti med strokovnimi delavci. Brez jasne definicije in skupnega razumevanja ciljev znotraj kolektiva lahko prihaja do neenotnih pristopov.

Kot pogosto oviro so učitelji omenjali pomanjkanje koncentracije in osredotočenosti učencev pri daljših besedilih. Učenci besedila pogosto berejo površno in ne zmorejo slediti daljšim logičnim celotam. Poleg tega je motivacija za branje nizka, saj je za številne učence branje predvsem obveznost.

Posebej izpostavljen je bil tudi vpliv digitalnih vsebin in družbenih omrežij, ki učence navajajo na hitro menjavanje dražljajev. Zaradi tega imajo težave z branjem, razumevanjem in analizo besedil.

Med sistemskimi omejitvami so učitelji izpostavili preobširne učne načrte, ki pogosto onemogočajo poglobljeno delo z besedili. Zaradi obsežnosti vsebin in časovne omejenosti pouka ostaja premalo prostora za razvoj bralne pismenosti.

Ugotovitve fokusne skupine kažejo, da ovire pri razvoju bralne pismenosti izvirajo tako iz posameznih ravni (učitelji, učenci) kot tudi iz sistemskega konteksta. Reševanje teh izzivov zahteva usklajeno strokovno podporo učiteljem, jasne smernice za šole in premišljene sistemske spremembe, zlasti na ravni učnih načrtov in pedagoškega usposabljanja.

3.3 Primeri dobre prakse razvijanja bralne pismenosti

Osnovnošolski učitelji, ki so bili vključeni v fokusno skupino, so posebej poudarili, da mora biti bralna pismenost vključena v vse predmete in prisotna v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Pouk naj temelji na delu z različnimi besedili, tako strokovnimi kot tudi poljudnimi, saj to učencem omogoča razvijanje razumevanja, kritičnega mišljenja in uporabo pisane besede pri učenju. Poudarjena je bila odgovornost vsakega strokovnega delavca, da v okviru svojega predmeta prepozna različne možnosti za razvijanje bralne pismenosti.

V okviru fokusne skupine so bili predstavljeni številni konkretni primeri dobre prakse, ki jih lahko razvrstimo v tri tematske kategorije: (1) didaktični pristopi in preverjanje ter ocenjevanje znanja, (2) uporaba IKT in umetne inteligence ter (3) spodbudne bralne prakse.

Tabela 3: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede primerov dobrih praks razvijanja bralne pismenosti

Tema	Kategorija	Koda
Primeri dobre prakse razvijanja bralne pismenosti	Didaktični pristopi in preverjanje ter ocenjevanje znanja	Metoda igre oz. igrive delavnice
		Branje receptov in priprava jedi
		Sprotno preverjanje razumevanja, izpis ključnih besed, povzemanje besedila
		Reševanje ugank, povezanih z besedilom
		Vodeno branje
		Priprava na Cankarjevo tekmovanje
		Vključevanje bralne pismenosti v ocenjevanje znanja
		Individualizacija gradiva
		Uporaba IKT in umetne inteligence
	Spodbudne bralne prakse	Uporaba IKT
		Bralna značka
		Bralna tačka
		Srečanje z avtorji besedil
		Obisk živali
		Gledališka igra
		Bralne čajanke
		Branje s starši, branje s starimi starši
		Medvrstniško branje
		Projekt Bralna pismenost, drugi projekti
		Sodelovanje s šolsko knjižnico

Pogosto omenjeni so bili primeri igrivih delavnic z elementi tekmovalnosti, kjer učenci sestavljajo besede ali iščejo ključne informacije. Praktični izzivi, povezani z branjem, npr. sledenje kuharskim receptom ali navodilom, so učencem približali uporabno vrednost branja v vsakdanjem življenju.

Med pogostimi pristopi za krepitev bralne pismenosti so tudi povzemanje besedil, iskanje virov, sprotno preverjanje razumevanja, kar omogoča boljše prilagajanje besedil različnim ravnam bralne zmožnosti.

Učitelji so nadalje poudarili pomen prilagajanja izbire besedil glede na raznolikost interesov in bralnih potreb učencev. V razpravi so izpostavili, da pri delu opažajo razlike v odzivih na določene teme, zato skušajo izbirati besedila, ki so vsebinsko

bližja različnim skupinam učencev – tudi glede na njihove interese in motivacijo za branje. Obenem učitelji opozarjajo, da mora biti izbor besedil premišljen in usklajen z učnimi cilji, saj nekateri učenci težje razberejo bistvo ob prvem branju. Pomembno je, da so besedila zasnovana tako, da omogočajo razumevanje ključnih informacij, hkrati pa učence izzovejo k razmišljanju in analizi. S takšnim pristopom učitelji spodbujajo individualizacijo učnega procesa, ki omogoča učinkovitejši razvoj bralne pismenosti.

V enem izmed razredov učiteljica izvaja redno vodenno bralno uro, ki poteka v 6., 7. in 8. razredu. Učenci pri tej dejavnosti berejo knjigo, običajno od 10 do 15 minut, pri čemer jim na začetku bere učiteljica. Pred branjem skupaj obnovijo dogajanje iz prejšnjih poglavij, nato preberejo novo vsebino in o njej razpravljajo. Učenci razmišljajo o vsebini, postavljajo vprašanja, sklepajo, kaj bi se lahko zgodilo naprej, in s tem razvijajo razumevanje in predvidevanje. Poleg tega učenci uporabljajo tudi učne liste, povezane z obravnavano knjigo, ki jih hranijo v zvezku. Med branjem ali po njem vanje sproti beležijo misli ali odgovarjajo na vprašanja, odvisno od nalog, ki jih pripravi učiteljica. Tak pristop omogoča postopno stopnjevanje vključenosti – od poslušanja in pogovora do samostojne analize in zapisovanja. V 9. razredu pa učiteljica pristop nadgradi tako, da učenci berejo samostojno. Določijo en dan v tednu, namenjen branju, učenci pa si lahko sami izberejo gradivo iz vnaprej pripravljenega nabora knjig in revij. Takšna oblika omogoča večjo avtonomijo in upošteva različne bralne sposobnosti, interese ter stopnjo samostojnosti posameznikov. Učenci vedo, kdaj bo potekala dejavnost, in so nanjo vnaprej pripravljeni. Možnost izbire pozitivno vpliva na njihovo motivacijo in občutek odgovornosti za lastno bralno izkušnjo.

Eden izmed udeležencev je začel sistematično vključevati bralno pismenost tudi v preverjanje in ocenjevanje znanja. Navedel je primer iz naravoslovnih predmetov, kjer učenci pri pisnem preverjanju (npr. iz biologije ali kemije) najprej prejmejo besedilo z določeno vsebino, nato pa morajo na podlagi prebranega poiskati ključne informacije za reševanje nalog, ki sledijo. Na ta način se preverja ne le vsebinsko znanje, temveč tudi zmožnost razumevanja, iskanja in uporabe podatkov iz besedila, kar je temeljna sestavina bralne pismenosti. Po besedah učitelja ta pristop uporabljajo že nekaj let in ga ocenjujejo kot učinkovit pri razvijanju uporabnega znanja.

Kot del sodobnega pristopa so bili omenjeni tudi IKT-pripomočki in umetna inteligenca, ki jih učitelji uporabljajo pri iskanju, analizi in predstavitvi informacij. S tem podpirajo razvoj tako bralne kot digitalne pismenosti. Učenci so v nekaterih primerih na določeno temo sami oblikovali vprašanja in jih nato postavljali umetni inteligenci, konkretno ChatGPT-ju. Prejete odgovore so primerjali, ugotavljali razlike v kakovosti informacij, preverjali verodostojnost virov in razpravljali o tem, zakaj so nekateri odgovori bolj zanesljivi kot drugi.

V enem izmed opisanih primerov je učitelj uporabil umetno inteligenco za generiranje prilagojenega besedila (npr. mladostniškega spora), ki je učencem tematsko bližje in jih zato bolj pritegne. Prebrano besedilo so nato skupaj analizirali, komentirali ter raziskovali motive in razumevanje sporočila. Učitelj je izpostavil, da se učenci v takšne vsebine lažje vživijo in jih doživijo kot relevantne za njihovo starost, kar pripomore k večji motivaciji in zavzetosti pri delu z besedilom.

Med pogosto uporabljenimi oblikami motivacije so učitelji navedli tudi bralno značko in Cankarjevo tekmovanje, ki že tradicionalno prispevata k bralni kulturi v šolah.

Učitelji izvajajo številne motivacijske dejavnosti: bralne čajanke, gledališke igre, srečanja z avtorji, obiske živali v razredu (npr. obravnava živalskih zgodb), branje s starši ali starimi starši, medvrstniško branje ipd. Ena izmed dejavnosti, ki je bila posebej izpostavljena, je t. i. »bralna tačka«, pri kateri učenci berejo o živalih. Te dejavnosti so pogosto čustveno obarvane in spodbujajo branje kot prijetno, povezovalno izkušnjo.

Medgeneracijsko branje, npr. skupne bralne ure z mlajšimi učenci ali vključevanje starih staršev, se je potrdilo kot dobra praksa, ki učencem omogoča občutek povezanosti in sprejetosti ob branju.

Poudarjena je bila tudi vloga šolskih knjižničarjev, ki v sodelovanju z učitelji oblikujejo bralne kotičke in tematske sezname literature, prilagojene različnim predmetnim področjem in starostnim skupinam učencev.

Udeleženci so omenili še vključevanje v projekte, kot sta Erasmus+ ali nacionalni projekt Bralna pismenost, ki omogočajo sistematično delo in izmenjavo praks.

Predstavljeni primeri dobre prakse kažejo, da razvoj bralne pismenosti zahteva raznolikost pristopov, sodelovanje učiteljev različnih predmetov, povezovanje s knjižnico, uporabo sodobnih tehnologij in motivacijskih dejavnosti.

3.4 Vloga državnih in drugih institucij pri podpori bralne pismenosti

V razpravi so osnovnošolski učitelji večkrat poudarili pomembno vlogo državnih in drugih strokovnih institucij pri razvijanju in podpiranju bralne pismenosti. Kot ključne akterje so posebej izpostavili Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS, pedagoške fakultete in knjižnice.

Tabela 4: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede vloge državnih institucij pri podpori bralne pismenosti

Tema	Kategorija	Koda
Vloga državnih institucij pri podpori bralne pismenosti	Zavod RS za šolstvo in pristojno ministrstvo	Vključevanje bralne pismenosti v nove učne načrte
		Racionalizacija učne snovi
		Nacionalna spletna platforma s konkretnimi primeri dejavnosti
		Vključevanje vsebin bralne pismenosti v okvir dejavnosti RAP
		Okrogle mize, študijske skupine in strokovna usposabljanja
		Poenoteno razumevanje pojma bralne pismenosti
		Projekti
	Fakultete	Nezadostna priprava bodočih učiteljev za vključevanje bralne pismenosti
	Knjižnice	Projekti v sodelovanju s knjižnicami

Udeleženci so izpostavili pričakovanja glede jasnejše opredelitve standardov bralne pismenosti v učnih načrtih ter oblikovanja usmeritev, ki bi zagotavljale postopno in usklajeno razvijanje bralne pismenosti skozi celotno osnovnošolsko obdobje. Poudarjena je bila tudi potreba po tem, da bi novi učni načrti vključevali praktična navodila in smernice, ki bi učiteljem olajšale načrtovanje dejavnosti. Učitelji ocenjujejo, da splošna, a hkrati konkretno usmerjena navodila pripomorejo k bolj enotnemu razumevanju ciljev in k usklajenemu delovanju znotraj kolektiva.

V okviru fokusne skupine je bila poudarjena tudi potreba po racionalizaciji učne snovi, saj obstoječa (pre)obsežnost učnih načrtov pogosto onemogoča poglobljeno delo z besedili. Učitelji opozarjajo, da jim zmanjkuje časa za temeljito razvijanje razumevanja besedil.

Kot ena izmed institucij, ki lahko prispeva k sistemski podpori, je bil večkrat omenjen Zavod RS za šolstvo. Udeleženci si želijo več praktičnih in vsebinsko osredotočenih usposabljanj, kot so študijske skupine, okrogle mize in delavnice. Pomembno se jim zdi, da te oblike ne ostanejo zgolj formalne, temveč omogočajo izmenjavo primerov dobrih praks in konkretnih strategij za delo z besedili (npr. preverjanje razumevanja, povzemanje, uporaba digitalnih orodij ipd.).

Predlagana je bila tudi ideja o spletni platformi, ki bi vključevala primere dobre prakse in dejavnosti, kakovostna gradiva ter omogočala možnost izmenjave med učitelji v obliki manj formalne spletne klepetalnice. Takšna rešitev bi učiteljem olajšala iskanje primerne gradiva in omogočila lažjo pripravo ur.

Učitelji so poudarili potrebo po poenotenju razumevanja pojma *bralna pismenost* na ravni države, saj se v praksi še vedno pojavljajo razlike med šolami in regijami, kar ovira usklajeno in celovito delovanje.

Po mnenju nekaterih udeležencev pedagoške fakultete v času študija ne namenijo dovolj pozornosti razvoju kompetenc za delo na področju bralne pismenosti. Poudarjeno je bilo, da diplomanti pogosto niso dovolj pripravljeni na načrtovanje dejavnosti, uporabo strategij za razvijanje branja z razumevanjem ali vključevanje bralne pismenosti v pedagoško prakso. Izražena je bila potreba po posodobitvi vsebin in didaktike na fakultetah, ki bi bolj sistematično razvijale tovrstne kompetence bodočih učiteljev.

Eden izmed udeležencev je poudaril, da razširjen program (RAP) učiteljem omogoča več svobode pri vključevanju vsebin, povezanih z motivacijo za branje. Omenjeno je bilo, da ta del kurikula ni tako strogo vezan na učni načrt, kar omogoča izvajanje dejavnosti, ki se lahko prilagodijo interesom učencev.

Med predlogi so bila poudarjena tudi redna strokovna usposabljanja in praktično naravnane delavnice, na katerih si učitelji med seboj izmenjujejo primere uporabe različnih strategij, kot so npr. preverjanje razumevanja, povzemanje informacij in spodbujanje motivacije za branje.

Udeleženci so izpostavili, da imajo silno pomembno vlogo pri razvoju bralne pismenosti tudi šolske in splošne knjižnice. Knjižničarji so prepoznani kot ključni povezovalci med učitelji, učenci in kakovostnimi viri. Med predlogi so bili naslednji: oblikovanje tematskih knjižnih seznamov po predmetnih področjih, tematski meseci, bralni kotički za spodbujanje samostojnega branja, še aktivnejše sodelovanje pri bralni znački in različnih projektih. Izpostavljeni so bili zlasti projekti v sodelovanju s knjižnicami, kjer učenci skupaj z učitelji in knjižničarji raziskujejo izbrano temo preko različnih virov (knjige, revije, splet) in tako razvijajo bralno, informacijsko ter digitalno pismenost.

Učitelji prepoznavajo vlogo institucij kot ključno pri sistemski podpori razvoju bralne pismenosti. Želijo si jasnih ciljev, konkretnih smernic, več strokovne podpore in boljših pogojev za izvajanje dejavnosti za spodbujanje bralne pismenosti v praksi.

3.5 Obveščanje strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah

V razpravi je bilo izpostavljeno tudi (pod)vprašanje, kako so strokovni delavci obveščeni o kakovostnih knjigah in ustreznih besedilih za delo pri pouku. Odgovore udeležencev lahko razvrstimo v štiri glavne kategorije: knjižničarji, drugi strokovni delavci, samoiniciativnost in spletne platforme.

Tabela 5: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede obveščanja strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah

Tema	Kategorija	Koda
Obveščanje strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah	Knjižničar	Podajanje smernic; obveščanje o novostih
	Drugi strokovni delavci	Obveščanje s strani sodelavcev
	Samoiniciativnost	Samostojno iskanje
	Spletna platforma	Spletne strani s praktičnimi primeri Klepetalnica

Učitelji zelo cenijo podporo šolskih knjižničarjev, saj pogosto aktivno sodelujejo pri iskanju in priporočanju kakovostne literature. Številni udeleženci so poudarili, da jih knjižničarji obveščajo o knjižnih novostih, ponujajo smernice glede izbire besedil in pomagajo pri pripravi seznamov gradiv. Poleg tega so bili navedeni primeri dobre prakse, kjer knjižničar aktivno sodeluje pri pouku – skupaj z učitelji načrtuje dejavnosti, predlaga gradiva, skrbi za dostopnost knjig ter prispeva k širjenju bralne kulture na šoli. Knjižničarji tako predstavljajo pomemben povezovalni člen med pedagoškim osebjem, učenci in literarnimi viri.

Udeleženci fokusne skupine so navedli tudi, da pogosto dobijo koristne informacije od sodelavcev, predvsem v obliki neformalnih priporočil in izmenjav izkušenj znotraj kolektiva. Tak pretok znanja prispeva k manjši obremenjenosti posameznih učiteljev in hkrati omogoča večjo usklajenost pri uporabi kakovostnih besedil.

Udeleženci menijo, da je samostojno iskanje ustreznih besedil še vedno glavna odgovornost vsakega učitelja. Poudarjeno je bilo, da bi moral biti vsak učitelj dovolj samoiniciativen, da zna izbirati kakovostna besedila glede na učne cilje, potrebe učencev in specifiko svojega predmeta. Vendar pa je bilo izpostavljeno tudi, da časovna obremenjenost pogosto onemogoča temeljito iskanje in vrednotenje gradiv, zato si učitelji želijo več sistemske podpore.

Udeleženci so predlagali vzpostavitev enotne spletne platforme, kjer bi bili objavljeni preverjeni in kakovostni priporočilni seznam, predstavljeni praktični primeri uporabe knjig pri pouku ter vzpostavljena spletna klepetalnica ali forum, kjer bi učitelji lahko delili izkušnje, gradiva in priporočila. Takšna rešitev bi pripomogla k večji preglednosti, prihranku časa in večji enotnosti pri izbiri literature po vsej državi. Menijo, da bi spletna baza dopolnila samostojno delo učiteljev in omogočila dostop do primerov dobrih praks, tudi iz drugih šolskih okolij.

Učitelji prepoznavajo več načinov, kako priti do informacij o kakovostnih knjigah: od sodelovanja s knjižničarji, izmenjave izkušenj med kolegi, samostojnega iskanja do uporabe spletnih virov. Ob tem si želijo, da bi v prihodnje obstajal enoten, dostopen in strokovno podprt sistem priporočil, ki bi olajšal izbiro ustreznih besedil za različne predmete in starostne skupine. Da so priporočila nujna, poudarjata tudi Haramija in Ivanuš Grmek (2024), saj na Slovenskem izide približno 1.400 otroških in mladinskih knjig letno, kar je za posameznega učitelja neobvladljivo. Tako bi se

zagotovila višja kakovost učnih gradiv in večja podpora razvoju bralne pismenosti v praksi.

3.6 Konkretni koraki za uresničevanje priporočil v praksi

Učitelji, vključeni v fokusno skupino, so večkrat poudarili, da se zavedajo pomena bralne pismenosti. Pri njeni uresnitvi ključno vlogo igra strokovna presoja in avtonomija učiteljev – tako pri izboru pristopov kot tudi gradiv. Na osnovi razprave so bila oblikovana konkretna priporočila, ki jih lahko razdelimo v pet glavnih kategorij: vloga vodstva, vključevanje v projekte, prostorski in materialni pogoji, medpredmetno povezovanje ter vključitev bralne pismenosti v razvojni načrt šole.

Tabela 6: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede konkretnih korakov za uresničevanje priporočil za razvoj bralne pismenosti v praksi

Tema	Kategorija	Koda
Konkretni koraki za uresničevanje priporočil za razvoj bralne pismenosti v praksi	Vodstvo	Prenos informacij do državnih institucij
	Vključevanje v projekte	Projekti za spodbujanje bralne pismenosti
	Prostorski in materialni pogoji	Finančna sredstva
	Medpredmetno povezovanje	Sistemske spodbujanje medpredmetnega sodelovanja pri razvoju bralne pismenosti
	Razvojni načrt	Vključevanje bralne pismenosti v razvojni načrt šole

Vloga vodstva je bila prepoznana kot ključna za uspešno uresničevanje priporočil v praksi. Vodstva predstavljajo pomembno podporo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, povezovanju z zunanjimi institucijami ter pri širjenju strokovnih usmeritev znotraj kolektiva. V posameznih izjavah je bila poudarjena tudi potreba po večji vključenosti vodstev šol v sistemske razprave o bralni pismenosti. Udeleženci so predlagali, da bi bilo vodstva šol treba aktivneje vključiti v prenos informacij med šolami in državnimi institucijami. Ravnatelji kot povezovalni člen bi lahko bolj sistematično zastopali potrebe učiteljev.

Učitelji si želijo več možnosti za sodelovanje v projektih, ki podpirajo razvoj bralne pismenosti. Omenjeni so bili primeri šol, ki so se vključile v nacionalne in mednarodne projekte (npr. Bralna pismenost, Erasmus+), kar je omogočilo strukturirano delo, izmenjavo dobrih praks in dodatna sredstva. Ti projekti so

pogosto prinesli tudi večje povezovanje znotraj kolektiva in usmerjenost k skupnim ciljem na ravni šole.

Udeleženci so izpostavili potrebo po dodatnih finančnih sredstvih, ki bi omogočila ureditev bralnih kotičkov v razredih in šolskih prostorih, nakup kakovostnih knjig in gradiv ter prilagoditev učilnic za bolj sproščeno in spodbudno bralno okolje.

Osnovnošolski učitelji jasno poudarjajo tudi potrebo po sistemskem spodbujanju medpredmetnega sodelovanja, saj bralna pismenost ni omejena na pouk slovenščine. Pomembno je, da se učitelji različnih predmetov dogovarjajo o skupnih ciljih, izmenjujejo gradiva in iščejo skupne točke v učnih vsebinah, kjer je mogoče vključiti delo z besedili.

Nekateri udeleženci so izpostavili tudi pomen vključevanja bralne pismenosti v razvojne načrte šol, kjer je lahko oz. bi morala biti bralna pismenost opredeljena kot ena izmed prednostnih usmeritev. Omenjene so bile šole, na katerih učiteljski kolektivi že načrtujejo ali izvajajo dejavnosti v okviru razvojnega načrta, pri čemer sodelujejo predstavniki različnih vzgojno-izobraževalnih obdobj in predmetnih področij.

Za uresničevanje priporočil na področju bralne pismenosti je ključno usklajeno delovanje vseh strokovnih delavcev. Vloga vodstva, jasna razvojna usmeritev, povezovanje med učitelji in razpoložljivost ustreznih pogojev so ključni elementi, ki lahko omogočijo sistematičen, trajnosten in učinkovit razvoj bralne pismenosti v vsakdanji šolski praksi.

4 Sklep

K izboljšanju ravni pismenosti lahko veliko prispevajo usposobljeni učitelji (Bešter Turk in Godec Soršak, 2016). Osnovnošolski učitelji, vključeni v fokusno skupino, se zavedajo odgovornosti, ki jo imajo kot strokovni delavci v izobraževanju, in dojemajo branje kot vrednoto. Bralna pismenost je po njihovem mnenju kompetenca, ki je ključna za uspešno delovanje na vseh področjih. Obenem sodelujoči učitelji poudarjajo razliko med bralno kulturo (odnosom do branja) in bralno zmožnostjo (sposobnostjo razumevanja prebranega) ter opozarjajo na pomen upoštevanja različnih kognitivnih sposobnosti posameznikov pri razvoju bralne pismenosti. Slednji po mnenju učiteljev zahteva raznolikost pristopov,

medsebojno povezovanje in sodelovanje učiteljev različnih predmetov, povezovanje s knjižnico, uporabo sodobnih tehnologij in raznovrstnih motivacijskih dejavnosti. Pomembno podporo predstavljajo zlasti knjižnice, sicer pa imata po mnenju učiteljev ključno vlogo pri razvijanju bralne pismenosti tudi Zavod RS za šolstvo ter Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS, ki lahko učiteljem nudita več systemske podpore ter omogočata več praktičnih in vsebinsko osredotočenih usposabljanj, zasnovanih na način, da omogočajo izmenjavo primerov dobrih praks in konkretnih strategij za delo z besedili. Nezanemarljiva pa je pri razvijanju bralne pismenosti tudi vloga pedagoških fakultet, ki bi po mnenju sodelujočih učiteljev morale nameniti več pozornosti razvoju kompetenc za delo na področju bralne pismenosti, predvsem pa prevetriti vsebine in didaktike, ki bi bolj sistematično razvijale tovrstne kompetence bodočih učiteljev. Da bi zagotovili uspešen razvoj in višjo stopnjo bralne pismenosti, ki je temelj za razvoj vseh drugih specifičnih pismenosti, je ključno usklajeno delovanje in povezovanje vseh omenjenih deležnikov, vseh, ki (so)delujejo v procesu vzgoje in izobraževanja.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Applegate, A. J. in Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57(6), 554–563.
- Bešter Turk, M. in Godec Soršak, L. (2016). Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti? V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izživetje in odgovornost* (str. 119–142). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Švab, K., Usenik, J., Vilar, P., Voršič, I. in Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah* (1. izd.). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/968> (Dostop 30. 6. 2025.)
- Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2024). Nekateri mehanizmi razvijanja bralne pismenosti na področju vzgoje in izobraževanja. *Jezik in slovstvo*, 69(3), 151–164.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. (2019).
<https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (Dostop 30. 6. 2025.)
- Pečjak, S. (2021). Bralna kultura s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive. *Revija za elementarno izobraževanje* 14(4), 461–483.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2006). Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 37(4), 27–33.

POGLEDI SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV NA BRALNO PISMENOST: SPOZNANJA IN IZZIVI

JANJA USENIK, MOJCA PUNCER

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

janja.usenik@um.si, mojca.puncer@um.si

Namen tega poglavja je bil pridobiti vpogled v razumevanje in doživljanje bralne pismenosti med srednješolskimi učitelji ter prepoznati dobre prakse in ovire pri njenem razvijanju v času digitalnih sprememb. Podatki za analizo so bili zbrani z metodo fokusne skupine, v kateri so sodelovali srednješolski učitelji različnih predmetnih področij. Učitelji so pri spodbujanju bralne pismenosti poudarjali pomen medpredmetnega povezovanja, delovanja kot bralni vzori ter uporabe avtentičnih, dijakom bližnjih besedil. Izpostavili so nizko motivacijo mladih za branje, omejen besedni zaklad in vpliv digitalnih tehnologij, ki spodbujajo površinsko branje. Opozorili so tudi na pomanjkanje systemske podpore in ustreznega strokovnega usposabljanja. Zbrane ugotovitve kažejo na potrebo po celostnem razvoju bralne in digitalne pismenosti, večji strokovni podpori ter prilagoditvah šolskih politik, ki bi omogočale boljše odzivanje na izzive sodobnega branja v tehnološko nasičenem okolju.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.8)

ISBN

978-961-299-025-1

Ključne besede:

bralna pismenost,
dijaki,
srednješolski učitelji,
fokusne skupine,
multimodalna pismenost,
digitalna tehnologija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.8)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
reading literacy,
students,
secondary school teachers,
focus groups,
multimodal literacy,
digital technology

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON READING LITERACY: INSIGHTS AND CHALLENGES

JANJA USENIK, MOJCA PUNCER

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
janja.usenik@um.si, mojca.puncer@um.si

The aim of this chapter was to gain insight into the understanding and experience of reading literacy among secondary school teachers, and to identify good practices and barriers to its development in an era of digital change. Data for the analysis were collected through a focus group method involving secondary school teachers from different subject areas. In promoting reading literacy, teachers emphasised the importance of cross-curricular integration, acting as reading role models, and using authentic texts that are close to the students. They highlighted the low motivation of young people to read, their limited vocabulary and the impact of digital technologies that encourage surface reading. They also pointed to the lack of systemic support and adequate professional training. The findings point to the need for a holistic development of reading and digital literacy, more professional support and adjustments in school policies to better respond to the challenges of modern reading in a technologically saturated environment.



University of Maribor Press

1 Uvod

Bralna pismenost predstavlja eno temeljnih kompetenc za uspešno vključevanje posameznika v izobraževalno, poklicno in širše družbeno okolje. V sodobnem šolskem prostoru ni več razumljena le kot sposobnost dekodiranja besedil, temveč kot celostna zmožnost razumevanja, vrednotenja, uporabe in tvorjenja informacij v različnih oblikah in kontekstih. Vse večja kompleksnost sodobnih komunikacijskih okolij, ki jih zaznamujejo digitalni mediji, multimodalna besedila in hiter pretok informacij, postavlja pred učitelje pomembna vprašanja, kako učinkovito spodbujati razvoj bralne pismenosti v šolah, še posebej v srednjem šolstvu.

Strokovne podlage za analizo bralne pismenosti, ki se razvija v formalnem izobraževanju, identificirajo devet temeljnih elementov (gradnikov) (Haramija, 2020). Še zlasti zanimiv je 3. gradnik, ki osvetljuje **pomen multimodalne pismenosti** (Haramija in Batič, 2020; gl. tudi Jewitt in Kress, 2008). S pojavom multimodalnih besedil (Serafini, 2010) ali t. i. »multimodalnih sestavov« (Haramija in Batič, 2020), ki poleg verbalnega vsebujejo tudi druge kode sporočanja – najpogosteje je to vizualni kod (npr. v revijah, časopisih, učbenikih, delovnih zvezkih, slikanicah ipd.) – se pojavi potreba po razširjenem pojmovanju bralne pismenosti. To odpira pot za bolj poglobljen razmislek o različnih načinih soobstoja vizualnega in verbalnega, še zlasti v kontekstu vplivov tehnološkega napredka in razvoja digitalnih tehnologij na bralno pismenost ter za učinkovitejše soočanje in spoprijemanje z izzivi, ki jih prinašajo. Z razvojem tehnologije se pojavljajo nove vrste pismenosti, kot so informacijska (IKT), digitalna in (novo)medijska pismenost (Strehovec, 2007; Kress in Jewitt, 2008; Microsoft, b. l.; UNESCO, b. l. b). S tem se odpira vprašanje, katere vrste pismenosti obvladajo (funkcionalno ali tudi informacijsko pismenost – gl. UNESCO, b. l. a; b. l. b) določene družbene skupine, ki jih lahko obravnavamo tudi z vidika pripadnosti različnim generacijam.

Treba je torej upoštevati pomen digitalne pismenosti in z njo povezanih kompetenc, pri katerih je ključna sposobnost kritičnega vrednotenja prejetih informacij (Microsoft, b. l.; UNESCO, b. l. b). Nove generacije uččih se mladih so tako rekoč rojene s tehnologijo. V strokovni literaturi najdemo različne načine razvrščanja posameznih generacij v določen časovni okvir (npr. Brečko, 2008), ki se opredeljujejo tudi do rokovanja z digitalno tehnologijo. Za nas je posebej zanimiva t. i. generacija Z (rojeni po letu 1995), kot prva generacija, ki je imela stalen dostop do interneta in se je s tehnologijo seznanila že zgodaj v otroštvu, kar jo je tudi

bistveno zaznamovalo kot generacijo t. i. »digitalnih domorodcev« (Lukan, 2022). Pripadniki te generacije so posledično zelo večji komuniciranja na družbenih omrežjih, zato je tudi njihov najpogostejši način komunikacije prek digitalnih kanalov. V tem času interneta, družbenih medijev in takojšnjega zadovoljevanja potreb torej ni presenetljivo, da ima generacija Z običajno kratek čas pozornosti. Njeni pripadniki se zlahka izgubijo v distrakcijah, kar lahko oteži njihovo angažiranost pri delu (Mann, 2023). Za to generacijo med drugim stereotipno velja, da imajo njeni pripadniki kratek razpon pozornosti, da so večopravilniki (»multitaskerji«) ter da so močno nagnjeni k digitalni komunikaciji in ranljivi za pojav zasvojenosti s tehnologijo (Uche, 2019). Generaciji Z sledi generacija Alfa, rojena v novem tisočletju (po letu 2010), ki odrasča v svetu, kjer so pametne tehnologije del vsakdanjika (Eldridge, 2025). Na podlagi tovrstnih študij, ki se sicer osredotočajo na opredelitev generacijskih razlik v odnosu do dela, vključno z odnosom do tehnologije, lahko po analogiji sklepamo, da je vpliv tehnologije na bralno pismenost vse prej kot zanemarljiv. Vpliva namreč na temeljne dejavnosti bralne pismenosti – slušno in bralno razumevanje, govor in pisanje.¹ Aktualne študije med drugim izpostavljajo umanjkanje pozornosti do pisanja kot rokopisnega izraza in preizprašujejo »vlogo oz. sposobnost uporabe telesa v komunikaciji v najosnovnejši funkciji vizualnega komuniciranja, pismenosti« (Černe Oven, 2024, str. 245). Černe Oven (prav tam) ugotavlja, da se »[k]ljub vseprisotnosti rokopisne pisave skozi zgodovino [...] pedagoška stroka ni veliko ukvarjala z vizualnimi vidiki, strokovnjaki s področja likovne, vizualne, tipografske ali kaligrafske stroke pa so bili le izjemoma vključeni v procese razvoja metod opismenjevanja.«

Danes je spričo prevlade poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem ter vseprisotnosti računalnika kot sredstva za generiranje besedil pomen rokopisne pisave v izobraževalnem procesu le še bolj vprašljiv. Ko prehajamo iz tipografske dobe, v kateri prevladuje tiskana beseda (monomodalnost), v posttipografsko obdobje, v katerem prevladujejo vizualne podobe in multimodalna besedila, je treba razširiti naša analitična in interpretativna orodja za podporo bralni pismenosti v

¹ Temeljne dejavnosti bralne pismenosti so sicer vključene v različne lestvice, ki preverjajo splošni nivo (spretnosti) bralne pismenosti v populaciji. Kot primer omenjamo tri mednarodne študije bralne pismenosti, ki uporabljajo različne lestvice za ocenjevanje pismenosti (izvajajo se v treh različnih starostnih skupinah udeležencev): PIRLS, PISA, PIAAC. Za obravnavo srednješolske populacije je zanimiva zlasti PISA (<https://www.oecd.org/pisa/>) – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment); PISA je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. Izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Raziskava poteka v triletnih ciklih (prvi cikel je bil izveden v letu 2000); v raziskavo so zajeti 15-letni dijaki in dijakinje, ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo (*Globalne kompetence učencev in učenk v raziskavi PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: PISA*, 2020).

novih časih, ki jih v veliki meri definira napredna digitalna tehnologija (Serafini, 2010).

Avtorji (pri nas zgolj posamičnih) raziskav na temo otroške in mladinske e-literature so si enotni, da se mora šolstvo soočiti in znati spoprijeti z naglimi spremembami, ki jih povzročajo digitalni mediji, da bi v 21. stoletju ostalo relevantno. Tako se na primer Unsworth (2006) zavzema za praktično podporo učiteljem v razredu, ki je »raziskovalno utemeljena«, saj vključuje rezultate vrste študij pri ukvarjanju z naravo odnosov med podobo in besedilom oz. z že omenjeno multimodalnostjo ter njeno vlogo pri razvijanju bralne pismenosti otrok. Velik del tovrstne raziskovalne metodologije temelji na multimodalnih analizah, ki vključujejo semiotični opis virov ustvarjanja pomena besedilno-slikovnega gradiva. To so zelo dostopna orodja za razlago (ne le literarnega) besedila in učenje pismenosti, ki jih je mogoče brez težav posredovati otrokom in mladostnikom (Unsworth, 2006; Jewitt in Kress, 2008; Serafini, 2010; Haramija in Batič, 2020). Unsworth (2006) začrta širši okvir za pomoč učiteljem pri učinkovitem izvajanju učnega programa v razredu z uporabo digitalnih virov za razvoj literarnega razumevanja in učenje pismenosti. Takšen pristop zajema organizacijske, interpretativne in pedagoške vidike, ki nas zanimajo tudi v kontekstu tega prispevka, še zlasti pri obravnavi vse bolj integrativne vloge verbalnega jezika in podob pri konstrukciji (ne le literarnih) pomenov v elektronski in tiskani obliki besedilnosti – to se na primer tiče vprašanja kakovostnih učbenikov. Pri tem upoštevamo besedno-vizualne oz. že omenjene multimodalne analize v povezavi tako z raziskovalno metodologijo kot tudi z oskrbo učiteljev in učencev s funkcionalnimi interpretativnimi orodji, za katero predpostavljamo, da v obliki sistemske podpore oz. podpore državnih institucij v obliki ustreznega usposabljanja učiteljev v znatni meri umanjka.

V prispevku nas bo med drugim zanimalo vprašanje, kako po mnenju učiteljev tehnologija, zlasti spletna orodja in digitalni mediji (kot so internet, družbena omrežja, video igre, mobilne naprave itn.) oblikujejo in vplivajo na bralno pismenost mladih v kontekstu novih digitalnih svetov. To vprašanje zadeva pojavnost multimodalnosti, ki pomembno sooblikuje bralni proces pri mladih.

V tem kontekstu postaja vse bolj pomembno, da raziskujemo, kako učitelji različnih predmetnih področij razumejo bralno pismenost, kako jo uresničujejo v svoji praksi in kako doživljajo svojo vlogo pri njenem spodbujanju. Prav tako je ključno prepoznati sistemske izzive, s katerimi se soočajo pri uresničevanju teh ciljev. Namen

tega prispevka je bil pridobiti poglobljen vpogled v stališča srednješolskih učiteljev o pomenu, izzivih in možnostih spodbujanja bralne pismenosti v srednješolskem prostoru. Osrednji cilj je bil raziskati, kako učitelji različnih predmetnih področij doživljajo svojo vlogo pri razvoju bralne pismenosti dijakov, katere primere dobrih praks že uresničujejo ter kakšne sistemske spremembe bi po njihovem mnenju prispevale k izboljšanju bralnih zmožnosti mladih.

2 Fokusna skupina srednješolskih učiteljev o bralni pismenosti

2.1 Metoda

2.1.1 Udeleženci

V fokusni skupini je sodelovalo osem srednješolskih učiteljev in učiteljic iz različnih slovenskih srednjih šol (3 učitelji in 5 učiteljic). Tabela 1 prikazuje seznam udeležencev in predmete, ki jih posamezni učitelji poučujejo.

Tabela 1: Udeleženci fokusne skupine

Udeleženec	Predmet
Udeleženec 1	Fizika
Udeleženec 2	Filozofija
Udeleženec 3	Biologija in drugi naravoslovni predmeti
Udeleženec 4	Slovenščina
Udeleženec 5	Kuharstvo
Udeleženec 6	Slovenščina
Udeleženec 7	Naravoslovje, kemija, matematika
Udeleženec 8	Fizika

2.1.2 Pripomočki

Za namen študije smo izdelali priročnik za izvedbo fokusne skupine, ki sta ga izvajalki fokusne skupine uporabili za načrtovanje in izvedbo zbiranja podatkov. Priročnik smo razdelili v tri dele, ki vsebinsko ustrezajo: (1) pripravi na fokusno skupino (npr. priprava materiala), (2) izvedbi le-te (npr. razlaga namena srečanja udeležencem, predstavitev osnovnih pravil skupine, predstavitev vprašanj) in (3) delu, ki sledi izvedbi fokusne skupine (npr. dodatna vprašanja, zahvala).

2.1.3 Postopek in obdelava podatkov

Udeleženci so bili pred izvedbo fokusne skupine pisno seznanjeni z namenom raziskave, potekom zbiranja podatkov, uporabo podatkov za raziskovalne namene ter načini varovanja njihove zasebnosti. Poudarjeno je bilo, da lahko sodelovanje kadarkoli prekinejo brez posledic. Vsak udeleženec je pred sodelovanjem izpolnil in podpisal obrazec o informiranem soglasju.

Pred izvedbo so udeleženci na svoje elektronske naslove prejeli povezavo do srečanja. Fokusna skupina je potekala na daljavo v spletnem konferenčnem okolju MS Teams. V uvodnem delu smo udeležencem predstavili, kakšen je namen srečanja, jim opisali potek fokusne skupine ter pojasnili osnovna načela sodelovanja. Sledila so odprta vprašanja:

- a) Kaj se vam zdi najpomembnejše pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti?
- b) Katere pozitivne izkušnje iz svoje prakse bi priporočali tudi drugim učiteljem oz. vsem odraslim, ki naj bi bili bralni vzor dijakom?
- c) Kaj bi morale narediti državne institucije za ozaveščanje strokovnih delavcev o pomenu bralne pismenosti in obveščanje pedagoških delavcev o kakovostnih knjigah pri vseh predmetih v srednji šoli?

Fokusna skupina je trajala približno 90 minut. Pogovor v skupini smo posneli v zvočni obliki. Na njeni osnovi je nastal prepis pogovora, ki je omogočal kasnejšo analizo rezultatov. Pridobljene podatke smo analizirali s pomočjo tematske analize (Braun in Clarke, 2006, 2013). Ta je vključevala seznanitev z besedilom (pozorno in večkratno branje prepisa), določanje pomembnih tem in kategorij ter oblikovanje posameznih kod.

Zbrani podatki so bili obravnavani zaupno – vsi osebni podatki so bili psevdonimizirani, prepis pogovora pa anonimiziran.

2.2 Rezultati z interpretacijo

V procesu analize zbranih podatkov smo identificirali pet ključnih tem, ki so se pojavljale v odgovorih srednješolskih učiteljev na temo bralne pismenosti. Te so: (1) pogledi na bralno pismenost, (2) vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti dijakov, (3) vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti, (4) problemi nizke bralne

pismenosti ter (5) sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem na področju bralne pismenosti.

2.2.1 Pogledi srednješolskih učiteljev na bralno pismenost

Prva tema – Pogledi na bralno pismenost – osvetljuje temeljna prepričanja učiteljic in učiteljev o bralni pismenosti ter njihov odnos do branja kot vrednote. V procesu kvalitativne analize smo identificirali tri kaategorije: (1) Pomen bralne pismenosti, (2) Razumevanje bralne pismenosti in (3) Odnos do branja. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 2.

Tabela 2: Pogledi učiteljev na bralno pismenost: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Pogledi na bralno pismenost	Pomen bralne pismenosti	Ključna vloga
		Povezanost z uspešnostjo reševanja nalog
		Razumevanje sveta
	Razumevanje bralne pismenosti	Večdimenzionalnost koncepta bralne pismenosti
	Odnos do branja	Branje kot vseživljenjski proces
		Branje kot vir povezovanja med ljudmi

Udeleženci fokusne skupine so poudarili večplastno vlogo bralne pismenosti, pri čemer so jo opredelili kot ključni dejavnik (učne) uspešnosti, sposobnosti razumevanja sveta in kot sredstvo za vseživljenjsko učenje. Učitelji v bralni pismenosti prepoznavajo njeno ključno vlogo za posameznikov nadaljnji razvoj in uspeh, tako na šolskem področju kot na sploh v življenju. Po njihovem mnenju je bralna pismenost močno povezana z uspešnostjo reševanja nalog in pripomore k boljšemu razumevanju sveta. Eden od učiteljev je tako povedal: *»Dijakom poskušam dopovedati, kako pomembno je, da to, kar prebereš, razumeš. Se pravi: če prebrano razumeš, razumeš svet boljše, si v boljšem položaju, lažje rešuješ probleme, kar je pa seveda prednost zate in za tvojo prihodnost«* (Udeleženec 1).

Udeleženci fokusne skupine koncept bralne pismenosti dojemajo večdimenzionalno. Tako bralna pismenost ni bila razumljena le kot tehnična zmožnost dekodiranja besedila, temveč kot kompleksna sposobnost, ki vključuje kritično mišljenje, razumevanje konteksta in refleksijo. Gre za večdimenzionalnost pismenosti, kjer se prepletajo jezikovna, matematična in konceptualna (miselna) raven razumevanja.

Odgovori udeležencev so razkrili tudi, kakšen je njihov odnos do branja kot vrednote. Branje vidijo kot vseživljenjski proces, ki naj se nikoli ne bi končal. Eden od učiteljev pa je izpostavil branje kot vir povezovanja med ljudmi, saj *»lahko med seboj odlično povezuje ljudi z neko skupno temo, ki nam je draga, prijetna in je branje tako del socialnih stikov«* (Udeleženec 2).

2.2.2 Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti dijakov

Druga identificirana tema – Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti – predstavlja pomen učiteljev kot ključnih dejavnikov pri oblikovanju pozitivnega odnosa dijakov do branja, razvijanju njihovih bralnih navad in zavesti o bralni pismenosti. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednje kategorije: (1) Refleksija učiteljeve vloge pri spodbujanju bralne pismenosti, (2) Učitelj kot ustvarjalec besedil, (3) Zgled učitelja, (4) Spodbujanje branja, (5) Ozaveščanje o branju in bralni pismenosti in (6) Učinkovite pedagoške prakse za spodbujanje bralne pismenosti. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 3.

Tabela 3: Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti dijakov: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti	Refleksija učiteljeve vloge pri spodbujanju bralne pismenosti	Veliko priložnosti
		Odgovornost
		Determiniranost bralne pismenosti posameznika
		Nepoznavanje pojma bralne pismenosti med učitelji
	Učitelj kot ustvarjalec besedil	Nizka motivacija
		Pomanjkanje časa za pisanje
	Zgled učitelja	Učitelj kot bralni zgled
		Vesetje in navdušenje do branja
		Izmenjava bralnih izkušenj
		Vzajemno vključevanje dijakov v izbiro bralnih vsebin
	Spodbujanje branja	Priporočilo knjig
		Spodbujanje k branju skozi spremljanje literarnih nagrad
		Identifikacija gradiva, ki je dijakom tematsko blizu
		Interes učitelja za bralne navade učencev
		Izbira gradiva, primerne glede na starost in stopnjo razumevanja
		Preseganje obveznih čtiv za spodbujanje bralnega interesa
		Obisk knjižnice skupaj z dijaki
		Spodbujanje k izkoriščanju časa za branje

Tema	Kategorija	Koda
	Ozaveščanje o branju in bralni pismenosti	Poudarjanje temeljnih bralnih in pisnih spretnosti kot osnove za uspeh pri vseh predmetih
		Spodbujanje k prepoznavanju pomena bralne pismenosti
		Seznanjanje z zgodovinskimi zapisi, spodbujanje ozaveščenosti o razvoju pisave in znanosti
		Opominjanje na jezikovno ustrezno sporočanje
		Predstavljanje branja kot orodja za razvijanje družbene odgovornosti
		Razvijanje kritičnega branja in presojanja kakovosti besedil
	Učinkovite pedagoške prakse za spodbujanje bralne pismenosti	Branje literarnih besedil pri nejezikovnih predmetih
		Problemske naloge, ki zahtevajo natančno branje in razumevanje
		Obiski institucij (vrtci, Zavod za gluhe in naglušne)
		Uporaba avtentičnih in kompleksnih besedilnih nalog
		Delo z navodili
		Stopnjevanje razumevanja od simbola do pomena
		Učenje pomena tujk
		Medpredmetno povezovanje
		Spodbujanje povezovanja pojmov skozi tvorjenje smiselnih razlag
		Pogovor o prebranem gradivu
		Prepoznavanje pomena prebranega
		Argumentiranje
		Aktualizacija bralnih vsebin
		Miselni vzorci
		Izpis pomembnih besed

Drugi tematski sklop se osredotoča na vlogo, ki jo učitelji pripisujejo sebi pri spodbujanju bralne pismenosti. Udeleženci so razmišljali o svoji vlogi pri spodbujanju bralne pismenosti dijakov. V tem vidijo veliko priložnosti pa tudi visoko mero odgovornosti, kot je povedal udeleženec 2: *»Najpomembnejše je to, da učitelj sploh čuti odgovornost do bralne pismenosti, da jo spodbuja, še posebej pri predmetnih področjih, ki niso s tem neposredno povezana.«* Kot notranje ovire, ki učiteljem preprečujejo, da bi to vlogo izpolnjevali, pa so udeleženci identificirali nepoznavanje pojma bralne pismenosti med učitelji, saj po mnenju udeleženca 2 *»slovenisti zelo dobro razumejo koncept bralne pismenosti, drugi učitelji pa manj«*. Eden od učiteljev je izrazil prepričanje, da je na bralno pismenost samih učiteljev težko vplivati, saj *»jo človek ima ali pa je nima«* (Udeleženec

1). Če učitelj nima razvite zavesti pomena bralne pismenosti, se zdi po njegovem mnenju nesmiselno pričakovati, da jo bo takšen učitelj razvijal pri svojih učencih in dijakih.

Nekateri udeleženci so pri razmišljanju o lastni vlogi na področju razvijanja bralne pismenosti dijakov izpostavili tudi vlogo učitelja kot ustvarjalca besedil. Njihovo skupno mnenje je bilo, da učitelji bistveno premalo pišejo strokovna in druga besedila. Razloge za to vidijo predvsem v nizki motivaciji učiteljev za pisanje in v pomanjkanju časa.

Učitelji v fokusni skupini so izpostavili pomen osebnega zgleda kot močnega dejavnika pri spodbujanju bralne pismenosti svojih učencev in dijakov. Učitelj, ki sam izkazuje zanimanje za branje, s tem ne le izobražuje, temveč tudi navdihuje. Poudarili so, da je njihovo osebno ravnanje – ko na primer delijo, kaj berejo in kako sami doživljajo branje – pomembno sporočilo dijakom. Lastni zgled lahko motivira učence, saj postane branje prikazano kot dejavnost, ki ni zgolj šolska zahteva, temveč del vsakdanjega življenja. Kot je slikovito povedal udeleženec 3: *»V četrtem letniku jih vedno vprašam, katera dela berejo za maturo. Ko mi povedo, jih vprašam, katero od teh se jim zdi najbolj 'brez veze'. In potem jim rečem: 'V redu, bom prebral in videl, če je res tako slabo.' Na tak način želim pokazati, da tudi drugi učitelji – ne le tisti, ki poučujejo slovenščino, angleščino ali druge jezikovne predmete – beremo. Da učenci vidijo, da tudi ostali beremo in da nismo s srednjo šolo zaključili svojega bralnega seznama.«*

Nekateri udeleženci so posebej opozorili, da morajo učitelji izražati pozitivna čustva v povezavi z branjem. Navdušenje, ki ga pokažejo ob delu z besedili, lahko pripomore k oblikovanju podobnega odnosa pri učencih in dijakih. Bralna pismenost je bila predstavljena tudi kot dialog – učitelji so poudarili pomen ustvarjanja prostora, kjer si dijaki in učitelji izmenjujejo svoje bralne izkušnje, mnenja in priporočila. Takšna interakcija krepí povezanost in znižuje občutek formalnosti pri branju. Eden od udeležencev je pri tem izpostavil tudi vzajemno vključevanje dijakov v izbiro bralnih vsebin, tudi pri določanju branja za samega učitelja: *»Vsako leto mi dijaki izberejo eno domače branje – ne samo jaz njim, ampak tudi oni meni. Tako skupaj rastemo, obenem pa jim s svojim zgledom sporočam, da je branje proces, ki je pomemben in se nikoli zares ne konča«* (Udeleženec 4).

Učitelji, ki so sodelovali v fokusni skupini, so predstavili številne načine, kako aktivno spodbujajo branje med dijaki. Izpostavili so, da je za vzbujanje bralnega interesa ključno, da je branje dijakom predstavljeno kot nekaj dostopnega, zanimivega in osebno relevantnega. Poudarili so pomen učiteljevega poznavanja bralnih navad učencev ter potrebo po fleksibilnem pristopu k izboru gradiv. Med konkretno navedenimi praksami so izpostavili naslednje:

- Priporočilo knjig: učitelji dijakom pogosto priporočajo knjige na osnovi njihovega interesa ali starosti, s čimer gradijo most med učnim ciljem in osebnim doživljanjem branja.
- Spodbujanje k branju skozi spremljanje literarnih nagrad: predstavljajo nagrajene knjige in avtorje, kar učencem omogoča stik s sodobno literaturo in prepoznavanje kakovostnih del.
- Identifikacija gradiva, ki je dijakom tematsko blizu: učitelji iščejo besedila, ki obravnavajo teme, pomembne za mladostnike, kar povečuje motivacijo za branje.
- Interes učitelja za bralne navade učencev: udeleženci so poudarili pomen osebnega stika – zanimanje za to, kaj dijaki berejo zasebno, in pogovor o tem v razredu.
- Izбира gradiva, primerne glede na starost in stopnjo razumevanja: izpostavljeno je bilo, da je treba upoštevati razvojne značilnosti učencev pri izbiri gradiv.
- Preseganje obveznih čtiv za spodbujanje bralnega interesa: učitelji se trudijo, da branje ni omejeno zgolj na šolska besedila, temveč vključuje tudi prosto izbrano branje.
- Obisk knjižnice skupaj z dijaki: takšne aktivnosti dijakom približajo knjižnico kot prostor raziskovanja in izbire.
- Spodbujanje k izkoriščanju časa za branje: učitelji dijake opozarjajo na pomen rednega branja tudi izven šolskega časa, ob podpori organiziranih spodbud in motivacij.

Učitelji so izpostavili, da je eno ključnih poslanstev njihovega dela tudi ozaveščanje dijakov o pomenu branja in bralne pismenosti. Tako poskušajo svojim dijakom predstaviti pomen temeljnih bralnih in pisnih spretnosti kot osnove za uspeh pri vseh predmetih in jih spodbuditi k temu, da tudi sami začnejo prepoznavati pomen bralne pismenosti. Eden od udeležencev je povedal, da v ta namen dijake občasno

seznanja s starodavnimi zapisi in krepí zavest, da sta razvoj pisave in znanosti plod dela posameznikov skozi tisočletja človeškega obstoja. Učitelji pri pouku poudarjajo pomen jezika kot orodja za jasno in učinkovito izražanje, pri čemer dijake usmerjajo k slovnični, slogovni in pomenski ustreznosti. Ob tem branje predstavljajo tudi kot sredstvo za oblikovanje kritičnega, informiranega in družbeno odgovornega posameznika. Eden od učiteljev je tako povedal, da poskuša dijakom predstaviti, da je »*branje povezano z družbeno odgovornostjo, v smislu, da skozi branje postanemo kritični posamezniki*« (Udeleženec 2). Pomemben poudarek namenjajo tudi razvoju kritičnega branja, saj želijo pri dijakih krepiti zmožnost razlikovanja med kakovostnimi in površinskimi ali celo manipulativnimi besedili, kar je še posebej ključno v sodobnem, digitalno preplavljenem okolju.

Udeleženci v fokusni skupini so predstavili širok nabor pedagoških pristopov, s katerimi v praksi podpirajo razvoj bralne pismenosti pri dijakih. Eden pomembnih poudarkov je bilo vključevanje literarnih in neliterarnih besedil tudi pri nejezikovnih predmetih, s čimer se krepí prenos bralnih strategij v različna učna področja. Izpostavili so pomen vključevanja problemskih nalog, ki od dijakov zahtevajo natančno branje, razumevanje in reševanje na podlagi besedilnih informacij. Učitelji zato radi uporabljajo avtentične in kompleksne besedilne naloge, ki izhajajo iz resničnih situacij ter spodbujajo dijake k razumevanju vsebine na več ravneh. Udeleženec 1 je slednje opisal v izjavi: »*Pri pouku zelo spodbujamo branje tako, da dijakom dajemo naloge, ki so življenjske – v smislu, da ne vsebujejo le neposredno potrebnih podatkov za rešitev, temveč zahtevajo več razumevanja. Raje pripravimo manj nalog, a takšne, ki so daljše in zahtevajo, da dijaki iz besedila sami razberejo, poiščejo in izluščijo ključne informacije.*«

Učitelji bralno pismenost dijakov spodbujajo tudi skozi delo z navodili. Prav tako jih ob branju in učenju usmerjajo k izpisu pomembnih besed in izdelavi miselnih vzorcev, kar po njihovem mnenju spodbuja globlje pomnjenje in razumevanje. Učijo in usmerjajo jih k prepoznavanju pomena tujk in postopno stopnjujejo razumevanje od simbola do pomena. Del učinkovitih praks predstavlja tudi medpredmetno povezovanje, kjer učitelji spodbujajo tvorjenje smiselnih razlag in povezovanje pojmov. Za ponazoritev pomena branja v realnem življenju organizirajo tudi obiske institucij (npr. vrtcev, Zavoda za gluhe in naglušne), kar omogoča izkustveno učenje in razumevanje različnih kontekstov uporabe jezika.

Pomembna strategija za spodbujanje bralne pismenosti se učiteljem zdi pogovor o prebranem gradivu in spodbujanje dijakov k prepoznavanju pomena prebranega. Slednje je slikovito opisal udeleženec 1 v izjavi: »*Pomembno je, da dijak ne le razume, kaj je prebral, ampak tudi, kaj mu knjiga želi povedati. Pogosto se o tem pogovarjamo. Jasno, da je knjiga 'brez veze', če je ne razumeš. A ravno tukaj vidim našo nalogo: da knjigo, ki se jim sprva zdi brezvezna, spremenimo v zaklad. Da jim pokažemo, zakaj je vredna branja – ker ponuja pogled na svet z druge perspektive, ker spodbuja razmišljanje, ker odpira vprašanja, kot so: Kaj bi ti naredil? Kako bi ti ravnal?*« Pri tem se učitelji trudijo za aktualizacijo prebranih vsebin, kar pomeni, da dijake usmerjajo k temu, da poskušajo sporočilo prebranega prenesti v svoj vsakdanji svet.

2.2.3 Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti

Tretja tema – Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti – izpostavlja vpliv različnih kontekstualnih dejavnikov in deležnikov, ki s svojo podporo, praksami in politikami soustvarjajo pogoje za razvoj bralne pismenosti v izobraževalnem prostoru in širši družbi. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednje kategorije: (1) Šolsko okolje, (2) Dijaki, (3) Sinergija vzgojno-izobraževalnih in drugih institucij, (4) Zavod za šolstvo, MVI, (5) Starši in (6) Družbene iniciative. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 4.

Tabela 4: Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorije	Koda
Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti	Šolsko okolje	Bralna značka
		Sodelovanje vseh strokovnih delavcev
	Dijaki	Nizka motivacija za branje
	Sinergija vzgojno-izobraževalnih in drugih institucij	Sodelovanje s knjižnico
		Projektno sodelovanje
		Razvoj bralnih navad od vrtca do srednje šole
	Zavod za šolstvo, MVI	Projekti
	Starši	Vključenost staršev pri branju otrok
		Branje otrokom
		Starši kot bralni zgled
		Zahteva po branju otrok
	Družbene iniciative	Bralni klubi

Razvoj bralne pismenosti ni izključno naloga posameznega učitelja, temveč proces, ki je močno odvisen od širšega okolja. Učitelji, vključeni v fokusno skupino, so poudarili, da mora bralna kultura rasti znotraj šolskega prostora, domačega okolja in

skupnosti. V šolskem okolju ima pomembno vlogo sodelovanje vseh strokovnih delavcev. Eden od pomembnih dejavnikov šolskega okolja, ki po mnenju učiteljev spodbuja bralno pismenost, je tudi bralna značka. Ta se je v nekaterih srednjih šolah ohranila kot dragocena oblika spodbujanja bralne pismenosti, še posebej v programih, v katerih je motivacija za branje nižja. Učitelji jo razumejo kot simbolično, a pomembno priznanje, ki lahko krepi odnos do branja tudi pri tistih dijakih, ki se sicer z branjem težje povezujejo. Kot je povedal udeleženec 5: *»Zelo smo veseli vsakega dijaka, ki opravi bralno značko – pa čeprav smo majhna šola in jih ni veliko. Ni cilj, da bi jih zdaj sto bralo, ampak že če kakšen dijak na srednji poklicni prebere knjigo in se odloči sodelovati, je to za nas velik uspeh. Mislim, da letos drugič izvajamo bralno značko in imamo približno 15 dijakov, ki so jo opravili – kar ni malo, glede na to, da imamo skupno okoli dvesto dijakov. Vztrajali bomo naprej. Zdaj sem tudi druge učitelje pozval, naj predlagajo kakšno knjigo, ki bi bila dijakom bližju. Lažje se odločijo za branje, ko slišijo pozitivno mnenje – še posebej, če knjiga opisuje njihov bodoči poklic. Potem jo preberejo z večjim zanimanjem, o vsebini malo pokepetamo v razredu, in morda pritegne še koga. Takšne knjige znajo biti zelo učinkovite.«* A hkrati so udeleženci fokusne skupine opozorili na izziv nizke bralne motivacije pri dijakih, ki po njihovem mnenju predstavlja velik problem.

Učinkovita podpora bralni pismenosti vključuje tudi povezovanje z zunanjimi institucijami – knjižnicami, vrtci in drugimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami –, s katerimi se razvijajo bralne navade od zgodnjega otroštva do srednje šole. Učitelji so kot pomemben dejavnik pri razvoju bralne pismenosti izpostavili vključevanje dijakov v različne šolske in medinstitucionalne projekte. Ti dijakom omogočajo, da sami pri sebi in pri drugih (npr. osnovnošolcih ali študentih) prepoznavajo pomen branja ter razvijajo zavedanje o njegovi širši družbeni vlogi. Takšni projekti pogosto vključujejo tudi zunanje partnerje in se vse bolj odpirajo v lokalno in širše družbeno okolje, kar povečuje njihovo učinkovitost ter spodbuja medgeneracijsko in medinstitucionalno sodelovanje. Kot ključni deležniki so bili omenjeni tudi Zavod za šolstvo in ministrstvo, predvsem v vlogi nosilcev projektov, ki omogočajo dolgoročne in sistemske pristope. Poleg formalnih akterjev imajo svojo vlogo tudi družbene iniciative, kot so bralni klubi, ki prispevajo k ustvarjanju širše bralne skupnosti in krepijo pomen branja kot skupne vrednote.

Udeleženci v fokusni skupini so poudarili, da so starši tisti, ki imajo ključno vlogo pri razvoju bralne pismenosti svojih otrok. Njihova vključenost pri branju – tako v obliki skupnega branja z otroki kot spodbujanja rednega bralnega stika – pomembno vpliva na otrokovo doživljanje branja kot vrednote. Starši kot bralni zgled lahko z

lastnim odnosom do knjig in z rednim branjem v domačem okolju učinkovito oblikujejo bralno kulturo v družini oz. z besedami udeleženca 4: *»Starši s svojim zgledom postavljajo temelje za razvoj otrokove bralne pismenosti.«* Učitelji opažajo, da tam, kjer starši od otrok pričakujejo branje ali jim ga vsaj omogočajo in spodbujajo, otroci lažje razvijejo pozitivno bralno navado.

2.2.4 Problemi nizke bralne pismenosti

Tema Problemi nizke bralne pismenosti obravnava težave, ki jih učitelji zaznavajo pri svojih dijakih in so povezane z nizko bralno pismenostjo, ter osvetljuje mogoče vzroke zanje. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednji kategoriji (1) Izraznost problemov nizke bralne pismenosti in (2) Izvori. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 5.

Tabela 5: Problemi nizke bralne pismenosti: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Problemi nizke bralne pismenosti	Izraznost problemov nizke bralne pismenosti	Nizka jezikovna raven
		Pomanjkanje besednega zaklada
		Težave pri bralnem razumevanju kompleksnih in vsebinsko bogatih nalog
		Nizka jezikovna natančnost
		Težave pri povezovanju med predmetnimi področji
		Prehitro in nenatančno branje
	Izvori	Prevlada poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem
		Vpliv digitalnih medijev na površinsko branje in željo po hitrih informacijah
		Branje kot kognitivni napor
		Upad pozornosti in potrpežljivosti pri branju

V fokusni skupini so učitelji izrazili številne skrbi glede razširjenosti in posledic nizke bralne pismenosti med dijaki. Poročali so, da se težave, povezane z nizko bralno pismenostjo, pri dijakih kažejo zelo raznoliko, a pogosto vplivajo na celotno učno uspešnost. Opažajo nizko jezikovno raven dijakov, kar se izraža v skromnem besednjaku, nerazumevanju osnovnih pojmov in težavah pri tvorjenju besedil. Pomanjkanje besednega zaklada pomeni, da dijaki težko sledijo razlagam, razumejo navodila ali obvladujejo strokovno terminologijo. Udeleženec 1 je nazorno opisal težavo s sledečim primerom: *»Zgodilo se je, da dijaki naloge niso pravilno rešili preprosto zato, ker niso vedeli, kaj pomeni beseda jambor. Njihov besedni zaklad je omejen, prav tako raven*

bralne pismenosti, kar vpliva tudi na način, kako jim lahko zastavim nalogo. Če denimo naloga vključuje pojem, kot je "telo na klanecu", še gre – a če namesto tega uporabim "samokolnico", je že vprašanje, ali bodo nalogo sploh uspeli rešiti.»

Pogoste so tudi težave pri razumevanju kompleksnih in vsebinsko bogatih besedil. Običajno gre za naloge, ki zahtevajo interpretacijo večplastnega gradiva – konkretno kombinacijo sheme in besedila – pri čemer je uspešno reševanje mogoče le ob natančnem branju, razumevanju ter integraciji informacij. Udeleženec 3 je na to temo povedal: *»Najslabše se rešujejo naloge, ki vključujejo veliko besedila, na primer pri biologiji, kjer učencem damo shemo z obsežno vsebino in nato vprašanje, ki se nanaša neposredno na prikazane informacije. Gimnazijci pogosto teh nalog ne rešijo pravilno – ne zato, ker snovi ne bi poznali, ampak ker sploh ne preberejo sheme. Menijo, da morajo odgovor najti iz spomina, namesto da bi ugotovili, da shema sama že vsebuje ključne informacije za odgovor.«* Izjava nazorno kaže, da dijaki informacije iz kompleksnega besedilnega (ali vizualno-besedilnega) konteksta ne znajo učinkovito izluščiti in uporabiti. Poleg tega učitelji opozarjajo tudi na prehitro in nenatančno branje, zaradi katerega dijaki pomembne informacije spregledajo ali napačno interpretirajo.

Udeleženci fokusne skupine so med problemi nizke bralne pismenosti dijakov izpostavili tudi nizko jezikovno natančnost, ki se kaže v slabi slovnični in semantični ustreznosti izražanja. Prav tako so izpostavili, da imajo dijaki pogosto velike težave pri prenosu znanja med različnimi učnimi predmeti, zlasti tam, kjer je za uspešno razumevanje snovi treba povezovati koncepte iz več disciplin hkrati. V izjavah so posebej poudarili razkorak med dojemanjem posameznih naravoslovnih predmetov – na primer matematike, fizike in kemije.

Pri iskanju vzrokov za nizko raven bralne pismenosti učitelji opozarjajo na več širših družbenih in kulturnih dejavnikov. Med najpogostejše omenjenimi je prevlada poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem, kar se kaže že v zgodnjih letih in vpliva na oblikovanje učnih navad. Poudarjen je bil tudi vpliv digitalnih medijev, zlasti družbenih omrežij in kratkih vsebin, ki spodbujajo površinsko branje, skeniranje besedila in iskanje hitrih odgovorov brez poglobljenega razumevanja. Dijaki vse pogostejše kažejo nizko toleranco za daljša, zahtevnejša besedila. Digitalni mediji tovrstno vedenje celo spodbujajo z oblikovanjem vsebin, ki temeljijo na hitrosti, preglednosti in minimalni angažiranosti uporabnika. Udeleženec 6 je svoj pogled na spremembe bralnih navad v digitalni dobi, kjer so vizualni in zvočni mediji postali prevladujoča oblika informacijskega sprejemanja, opisal takole: *»Živimo v svetu,*

ker je dostop do najrazličnejših medijev izjemno enostaven – in ti mediji so večinoma močno vizualni. Povprečen uporabnik danes več posluša in gleda, kot bere ali piše. Zdi se mi, da se je to v zadnjih letih močno spremenilo in je eden ključnih razlogov, zakaj se soočamo s težavami pri branju. Tudi sami veste – pri spletnem branju časopisov pogosto že vnaprej piše, koliko minut naj bi branje članka trajalo, in mnogi se odločijo, ali ga bodo sploh prebrali, prav na podlagi te informacije. Danes si želimo vsebine hitro, v strnjeni in pregledni obliki.»

Na upad pozornosti dijakov in njihove potrpežljivosti pri branju je opozoril tudi udeleženec 5, ki problem pripisuje sodobni kulturi kratkosti in hitrosti ter potrebi po takojšnjih in poenostavljenih informacijah: *»Smo populacija, ki je vse bolj nagnjena k bitrim, kratkim in enostavnim vsebinam. Tudi video posnetkov večinoma ne gledamo dlje kot nekaj minut – povprečen ogled traja le okoli minuto in 20 sekund. Naša sposobnost koncentracije je močno znižena, zato se mi zdi pomembno, da to problematiko posebej izpostavimo.»* Branje pogosto ni več spontana dejavnost, ampak šolska obveznost, ki jo dijaki doživljajo kot obremenjujočo. Posledično številni dijaki dojemajo branje kot kognitivni napor, ne kot vir znanja ali užitka.

2.2.5 Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem

Tema Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem obravnava strukturne in organizacijske dejavnike, ki učiteljem otežujejo spodbujanje bralne pismenosti, ter predloge za izboljšanje sistemske podpore prek vodstva šol, državnih institucij, strokovnih virov in povezovalnih praks. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednje kategorije: (1) Ovire pri razvijanju bralne pismenosti, (2) Vodstvo šol, (3) Strokovna podpora državnih institucij, (4) Učiteljski aktivni, (5) Pozitivni sistemski primeri podpore bralne pismenosti, (6) Šolska knjižnica, (7) Informiranje o kakovostni strokovni literaturi, (8) Strokovne revije in (9) Prenove učnih načrtov. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 6.

Ena izmed pogosto izpostavljenih ovir pri razvijanju bralne pismenosti je povezana s pomanjkanjem kakovostnih učbenikov za strokovne predmete. Udeleženci so opozorili, da za številne strokovne vsebine sploh ni na voljo učbenikov, kar otežuje strukturirano delo z besedili in sistematično razvijanje bralnih spretnosti pri dijakih. Kadar pa učbeniki obstajajo, jih pogosto zaznavajo kot neakovostne – vsebinsko zastarele, jezikovno neustrezne ali didaktično slabo zasnovane. To učitelje sili k iskanju alternativnih gradiv, ki pa niso vedno dostopna ali ustrezno prilagojena, kar

pomeni dodatno breme in hkrati zmanjšuje možnosti za ciljno razvijanje bralne pismenosti pri strokovnih predmetih.

Tabela 6: Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem	Ovire pri razvijanju bralne pismenosti	Pomanjkanje učbenikov za strokovne predmete
		Nekakovostni učbeniki
	Strokovna podpora državnih institucij	Pogovor o kakovostnih knjigah na študijskih skupinah
		Pomanjkljivo informiranje in izobraževanje
		Nepodprtost učiteljev s strani sistema
		Potreba po obveščanju
		Potreba po posredovanju državnih institucij pri načrtovanju izdaje učbenikov
	Učiteljski aktivni	Kolegialna samoorganizacija
		Pomen strokovnih aktivov
		Kolegialna izmenjava pri presoji kakovostnih bralnih vsebin
	Vodstvo šol	Ustvarjanje prostora za strokovno razpravo med učitelji
	Pozitivni sistemski primeri podpore bralne pismenosti	Projekt Rastem s knjigo
		Založniško obveščanje in podpora učiteljem
	Šolska knjižnica	Povezovanje knjižnice z učiteljskim zborom
		Zbornična knjižnica kot primer dobre prakse
		Dostopnost strokovne pedagoške literature v učiteljskem okolju
	Strokovne revije	Pomanjkanje strokovnih revij in možnosti objave
		Pobude za spletno revijo
	Prenove učnih načrtov	Skepticizem do prenov učnih načrtov
		Pozitiven odnos do prenov učnih načrtov

Udeleženci fokusne skupine so večkrat poudarili nezadostno strokovno podporo državnih institucij pri razvijanju bralne pismenosti. Izpostavili so pomanjkanje sistematičnega in kakovostnega informiranja ter izobraževanj, ki bi učiteljem omogočila dostop do sodobnih pristopov in gradiv. Udeleženec 7 je delil svojo negativno izkušnjo s pomanjkljivo strokovno podporo pri obravnavi maturitetnih branj: »Letos sem bil nad delovanjem državnih institucij izjemno razočaran – zlasti nad tistimi, ki bi morale zagotavljati strokovno podporo učiteljem. Naj navedem konkretno izkušnjo: za letošnji maturitetni sklop pri slovenščini, ki vključuje Jančarjev roman *In ljubezen tudi in Kocbekovo zbirko Strah in pogum* – izjemno zahtevno besedilo s številnimi filozofskimi plastmi –

je bil v celotnem šolskem letu organiziran le en strokovni seminar za vse učitelje, ki pripravljajo dijake na maturo. Nobene dodatne strokovne podpore ni bilo. Učitelji smo bili pri tem prepuščeni sami sebi. Ogromno časa smo vložili v samostojno študijo in iskanje gradiv.»

Pri pogovoru o vlogi državnih institucij pri spodbujanju bralne pismenosti so se udeleženci dotaknili tudi aktualne prenove učnih načrtov. Do slednje so imeli deljena mnenja. Nekateri so izrazili skepticizem, saj menijo, da prenove ne sledijo dejanskim potrebam pouka ali aktualnim pedagoškim izzivom – v tem primeru razvoju bralne pismenosti. Po drugi strani pa so bili prisotni tudi pozitivni pogledi – prenovo so prepoznali kot priložnost za večjo fleksibilnost, posodobitev vsebin in boljšo umeščenost bralne pismenosti v učni proces. Ključnega pomena se jim zdi, da so učitelji pri tem vključeni in slišani.

Po mnenju udeležencev učitelji pogosto ostajajo brez konkretne podpore s strani sistema, kar prispeva k občutku nepodprtosti in izoliranosti pri prizadevanjih za spodbujanje branja in bralne pismenosti. Posebej so poudarili potrebo po rednem obveščanju o kakovostnih gradivih in posredovanju državnih institucij pri načrtovanju in izdaji učbenikov, saj trenutna praksa ne vključuje dovolj pedagoške presoje ali upoštevanja izkušenj učiteljev iz prakse. Nekateri so navedli, da bi lahko v okviru študijskih skupin več prostora namenili pogovorom o kakovostnih knjigah in strokovni literaturi, kar bi pripomoglo k boljšemu pretoku informacij in izmenjavi izkušenj med učitelji.

Učiteljski aktivni so bili prepoznani kot pomemben prostor za strokovno izmenjavo, refleksijo in podporo pri razvijanju bralne pismenosti. Udeleženci so poudarili pomen kolegialne samoorganizacije, saj pogosto sami prevzemajo pobudo za srečanja, izmenjavo dobrih praks in razpravo o kakovostnih bralnih vsebinah. Kakor je povedal udeleženec 7: *»V resnici sami prevzemamo skrb za strokovno podporo – ker smo kolegi, si med seboj pomagamo: drug drugega ozaveščamo, spodbujamo, si delimo gradiva in izkušnje.«* V odsotnosti sistematične zunanje podpore strokovne aktive dojemajo kot ključne za strokovno rast in usklajevanje pristopov pri poučevanju. Posebej so izpostavili vrednost kolegialne izmenjave pri presoji, katere vsebine in gradiva so primerna za spodbujanje branja, kar jim omogoča večjo usmerjenost in strokovno samozavest pri izbiri gradiv za pouk. Poleg tega je bila izpostavljena tudi vloga vodstva šol pri omogočanju tovrstnih strokovnih srečanj. Udeleženci menijo, da ima vodstvo ključno odgovornost za ustvarjanje prostora in časa za poglobljeno strokovno razpravo med učitelji.

Udeleženci pa so izpostavili tudi nekaj pozitivnih sistemskih primerov podpore bralni pismenosti. Med njimi so posebej pohvalili projekt Rastem s knjigo, ki mladim omogoča dostop do kakovostne slovenske literature in s tem krepi njihovo bralno kulturo. Projekt ocenjujejo kot dober primer povezovanja med knjižnicami, šolami in kulturnimi institucijami. Poleg tega so nekateri izpostavili tudi dobro prakso založniškega obveščanja in podpore učiteljem – redno obveščanje o novih izdajah ter kakovostni priporočilni seznam so jim v pomoč pri izbiri gradiv in spodbujanju branja v razredu. Takšni primeri so po njihovem mnenju pokazatelj, da je z usklajenim delovanjem mogoče učinkovito prispevati k razvoju bralne pismenosti.

Vloga šolske knjižnice pri spodbujanju bralne pismenosti se ne konča pri učencih in dijakih, temveč sega tudi v podporo učiteljskemu zboru. Udeleženci fokusne skupine so izpostavili pomen tesnejšega povezovanja med knjižničarji in učitelji, saj knjižnica lahko ponudi pomembne vsebinske in strokovne vire za pedagoško delo. Udeleženec 8 je na to temo povedal primer dobre prakse iz njihove šole: *»Na naši šoli knjižničarka redno obvešča učiteljski zbor o novih strokovnih časopisih in knjižnih pridobitvah. Tako informacije ne ostanejo le v knjižnici, temveč pridejo do učiteljev, ki vedo, kaj je na voljo in kje gradivo najti.«* Kot primer dobre prakse so udeleženci omenili tudi zbornično knjižnico – zbirko strokovne literature, ki je dostopna v zbornici in s tem učiteljem ves čas pri roki. Takšna organizacijska rešitev spodbuja redno rabo strokovnih gradiv in ustvarja pogoje za kontinuirano strokovno izpopolnjevanje v učiteljskem okolju. S tem šolska knjižnica pridobi vlogo pomembnega partnerja v učnem in strokovnem procesu, ki presega svojo tradicionalno vlogo le kot prostora za učence.

Udeleženci fokusne skupine so izpostavili pomanjkanje strokovnih revij, namenjenih pedagoškim delavcem, kot pomembno oviro pri izmenjavi znanja, izkušenj in primerov dobre prakse. Opozorili so, da je možnosti za objavo strokovnih prispevkov malo, kar zmanjšuje vidnost kakovostnih pristopov, ki se razvijajo v šolah. V tej luči so podprli pobudo za vzpostavitev spletne strokovne revije, ki bi bila dostopna širšemu krogu učiteljev, omogočala hitro izmenjavo vsebin ter predstavljala prostor za sprotno deljenje pedagoških izkušenj in priporočil. Takšna platforma bi lahko zapolnila vrzel med teorijo in prakso ter okrepila strokovno skupnost.

3 Sklepi

Ugotovitve fokusne skupine s srednješolskimi učitelji potrjujejo, da bralna pismenost v sodobnem šolskem prostoru presega okvire tradicionalnega dekodiranja besedil in obsega širok spekter zmožnosti – od razumevanja, vrednotenja in interpretacije besedil do njihove tvorbe in vključevanja v kompleksne življenjske situacije. Učitelji različnih predmetnih področij so si enotni, da je razvijanje bralne pismenosti ključna naloga, ki ni omejena zgolj na učitelje jezikoslovnih predmetov, temveč zahteva skupen pristop celotnega učiteljskega kolektiva. V pogovorih so izpostavili številne dobre prakse, ki jih že udeležajo – od izbiranja avtentičnih in življenjsko relevantnih besedil, vključevanja dijakov v izmenjavo priporočil za branje, do poudarjanja pomena razumevanja simbolnih jezikov v naravoslovju in spodbujanja reflektivnega odnosa do prebranega. Učitelji pogosto delujejo kot bralni vzori, kar pa se dogaja spontano in v veliki meri brez sistemske podpore. Obenem so učitelji opozorili na vrsto izzivov, med katerimi izstopajo nizka motivacija dijakov za branje, omejitve učnih načrtov ter pomanjkanje sistemske podpore in strokovnega povezovanja.

Udeleženci so posebej izpostavili več vidikov bralne pismenosti, ki jih lahko opredelimo kot gradnike bralne pismenosti (zastopani so zlasti 2. gradnik: motiviranost za branje, 5. gradnik: besedišče, 7. gradnik: razumevanje besedila, 8. gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter 9. gradnik: kritično branje). Vendar pa so pred pedagoškimi delavci številni izzivi, ki jih prinašajo nove digitalne tehnologije. Mobilni telefoni, računalniki in internet učencem omogočajo komunikacijo in so vir informacij, nudijo zabavo, uhajanje v vzporedne svetove, prisotne pa so tudi različne nevarnosti in možnosti zlorabe. V fokusni skupini so izpostavljeni zlasti negativni vplivi uporabe digitalne tehnologije na bralno pismenost: prevlada poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem, vpliv digitalnih medijev na površinsko branje in željo po hitrih informacijah, branje kot kognitivni napor, upad pozornosti in potrpežljivosti pri branju. Kot posledice teh vplivov so prepoznane: nizka jezikovna raven, pomanjkanje besednega zaklada, težave pri bralnem razumevanju kompleksnih in vsebinsko bogatih nalog, nizka jezikovna natančnost, prehitro in nenatančno branje. Toda glede na to, da so vplivi uporabe tehnologije na percepcijo in kognicijo mladih dejstvo (to npr. ugotavljajo študije na temo medgeneracijskih razlik in sodelovanja v delovnem okolju, npr. Brečko, 2008; Uche, 2019 in druge, kar lahko prenesemo tudi na področje bralne pismenosti), je potreben drugačen pristop, ki bo prepoznal in bolj večplastno opredelil specifične, znotraj njih pa tudi pozitivne vidike in določene prednosti. Koraki v to smer so vidni

na primer na področju otroške in mladinske literature, ki so v nacionalnem okolju bolj skromni (Strehovec, 2007; Vogel, 2023), medtem ko je v mednarodnem okolju temu področju namenjene precej več pozornosti (gl. npr. Unsworth, 2006; Jewitt in Kress, 2008; Pytash in Richard, 2016).

Poleg bralne pismenosti je potemtakem treba gojiti tudi digitalno pismenost, kar je morda večji izziv za odrasle (učitelje) kot pa za učečo se mladino. Sicer sodelujoči v fokusni skupini tega niso posebej izpostavili, a gotovo je to eno od področij, ki potrebuje večjo sistemsko podporo. Ne nazadnje je potreba po digitalni pismenosti bistveno povezana s potrebo po večji vizualni (npr. Černe Oven, 2024) oz. multimodalni pismenosti (3. gradnik: razumevanje koncepta bralnega gradiva) (Haramija in Batič, 2020; idr.) – s tem stališčem se vračamo k uvodnim konceptualnim opredelitvam za potrebe analize fokusne skupine, ki so neločljivo povezane s širšimi kulturnimi izzivi bralne pismenosti v sodobni tehnološko usmerjeni družbi znanja. Bralna pismenost je sicer v okviru obravnavane fokusne skupine prepoznana kot temeljno izhodišče za učno uspešnost, socializacijo, globlje razumevanje sveta ter številne druge, s tem povezane kompetence mladih. Ima torej formativno vlogo tako v učnem okolju kot v širši družbi, ne le za učečo se mladino, marveč tudi za pedagoge in za vse ostale, vpete v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati raziskave poudarjajo potrebo po celostnem pristopu k razvijanju bralne pismenosti – takem, ki vključuje podporo učiteljem, boljšo sistemsko koordinacijo, več priložnosti za izmenjavo dobrih praks in prepoznavanje pomena pismenosti v vseh predmetih. Le z medpredmetnim povezovanjem, kritičnim zavedanjem o vlogi branja v digitalnem času ter aktivno podporo vseh deležnikov v izobraževalnem sistemu bomo lahko mladim omogočili razvoj bralnih zmožnosti, ki so ključne za njihovo osebno, akademsko in poklicno uspešnost.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzorci: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. in Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.

- Brečko, D. (2008). Medgeneracijsko komuniciranje: v iskanju medgeneracijskega sožitja. *HRM*, 6(23), 48–56.
- Černe Oven, P. (2024). Vizualni vidiki opismenjevanja v analognem kontekstu: pregled izbranih gradiv s področja opismenjevanja v preteklosti. V *Vizualnost v času posthumanizma: okoljska etika, ekofeminizem, kibernetika in digitalna humanistika v umetnosti in oblikovanju* (str. 105–139). Založba Univerze. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/692>
- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Eldridge, S. (2025, 20. junij). Generation Alpha. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Generation-Alpha>
- Globalne kompetence učencev in učenke v raziskavi PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenke. PISA. (2020). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/12/Globalne-kompetence_2020.pdf
- Haramija, D. (ur.). (2020). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Haramija, D. in Batič, J. (2020). Razumevanje koncepta bralnega gradiva: 3. gradnik. V *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 83–105). Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631/1148-2>
- Jewitt, C. in Kress G. (2008). (Ur.). *Multimodal literacy*, 4. Peter Lang.
- Kress, G. in Jewitt, C. (2008). Introduction. V *Multimodal literacy*, 4 (str. 1–18). Peter Lang.
- Lukan, T. (2021). Ključne značilnosti slovenske generacije Z. *Svet kapitala*. <https://svetkapitala.delo.si/trendi/kljucne-znacilnosti-slovenske-generacije-z/>
- Mann, K. (2023). Guiding The Next Generation: Understanding And Leading Gen-Z. *Forbes*. <https://www.forbes.com/councils/forbescoachescouncil/2023/06/05/guiding-the-next-generation-understanding-and-leading-gen-z/>
- Microsoft. (b. l.). *Digital Literacy*. Microsoft. <https://www.microsoft.com/en-us/digital-literacy>
- Pytash, K. E. in Richard E. F. (2016). Understanding Technology-based Young Adult Literature. *The ALAN Review*, 43(3), 49–60. DOI: 10.21061/alan.v43i3.a.5
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Child Lit Educ*, 41, 85–104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Strehovec, J. (2007). *Besedilo in novi mediji: od tiskanib besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam*. Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Uche, S. (2019). 5 'Negative' Stereotypes About Gen Z That Will Actually Help Them in the Workplace. *RippleMatch*. <https://ripplematch.com/insights/negative-stereotypes-about-gen-z-in-the-workplace-a2a02995>
- UNESCO. (b. l. a). *Functional Literacy*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>
- UNESCO. (b. l. b). *Media and Information Literacy*. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for Children: enhancing digital literacy learning*. Routledge; NetLibrary [distributer]. <http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=102659>
- Vogel, J. (ur.). (2023). 59. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: Slovenski jezik, literatura, kultura in digitalni svet(ovi): 3.–14. 7. 2023. Založba Univerze.

BRALNI VZORI 2

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} (UR.)

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

V znanstveni monografiji *Bralni vzori 2* je objavljenih osem poglavij, ki so razdeljena v tri večje homogene celote. V prvem razdelku so predstavljene bralne navade, načini izbora bralnih gradiv za branje pedagoških in knjižničnih delavcev ter bralna kultura odraslih, ki vpliva na motivacijo za branje otrok in mladostnikov. V drugem razdelku sta predstavljeni analizi pedagoških študijskih programov (za predšolsko stopnjo, za razredni pouk in za predmetni pouk) in kolikšen delež gradnikov bralne pismenosti vsebujejo različni predmeti za spodbujanje bralne pismenosti na vseh področjih učenja in poučevanja. V tretjem razdelku sta podana primera dveh fokusnih skupin, ki sta bili izvedeni z učitelji različnih predmetov v osnovni in srednji šoli. Monografija je nastala v okviru ciljnega raziskovalnega projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (CRP V5-2361), cilj katerega je proučevanje in vrednotenje pomena bralnih navad pri strokovnih delavcih v izobraževanju in knjižnicah.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025)

ISBN

978-961-299-025-1

Ključne besede:

bralna pismenost,
bralne navade pedagoških
delavcev,
bralne navade
knjižničarjev,
pogostost branja,
kakovost bralnih gradiv



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:

reading literacy,
reading habits of teachers,
reading habits of librarians,
frequency of reading,
quality of reading materials

READING ROLE MODELS 2

DRAGICA HARAMIJA^{1,2} (UR.)

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

The scholarly monograph *Reading Role Models 2* contains eight chapters divided into three major homogenous entities. The first section presents reading habits, ways of choosing reading material for teachers and librarians, and the reading culture of adults that affects the motivation for reading in children and young adults. The second section presents an analysis of educational study programmes (for pre-school level, generalist primary school teaching, and subject-based primary and secondary school teaching) and what proportion of components of reading literacy various subjects include in order to encourage reading literacy in all areas of learning and teaching. The third section gives examples of two focus groups that were conducted with teachers of various subjects in primary and secondary schools. The publication was created as part of the targeted research project *Reading role models: reading habits of professional workers in kindergartens, schools, faculties and general libraries* (CRP V5-2361), the aim of which is the study and evaluation of the importance of reading habits with professionals in education and libraries.



University of Maribor Press



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Predstavljeni rezultati so trajnostno naravnani in primerni za prenos v prakso. Predstavljene ugotovitve so zagotovo pomembne za snovalce učnih načrtov študijskih programov, saj monografija prinaša ugotovitve o vključenosti gradnikov bralne pismenosti v te načrte, po drugi strani pa so predstavljene ugotovitve pomembne tudi za neformalno, individualno spodbujanje bralne pismenosti pri bodočih učiteljih, torej so pomembne za njihovo ne le strokovno, ampak tudi osebno rast.

Mira Krajnc Ivič, Univerza v Mariboru

Znanstvena monografija z naslovom *Bralni vzori 2* je izvirno delo, ki prinaša pomembne rezultate in spoznanja o manj raziskani temi, povezani z bralno pismenostjo – koliko berejo pedagoški in knjižnični delavci in kakšen je njihov odnos do branja, predvsem pa kakšna je njihova lastna bralna kultura. Le navdušen bralec lahko navdušuje za branje tudi druge.

Janez Vogrinc, Univerza v Ljubljani

