

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 najmočneje 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.



University of Maribor Press

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 pogosteje 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 pristočnega 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 – zaznано 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 izjavi*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.