

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 prenovo 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 naslavljeni 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 prisposodbo 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.
- Gorzycski, 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. *Jezik 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 Rošer, 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>

