

Jasna Mažgon, Miha Kovač in Mojca Kovač Šebart

Vpliv nekaterih dejavnikov na bralne navade študentov univerzitetnih pedagoških programov

Povzetek: Izsledki raziskave, opravljene leta 2024/25 na izbranem vzorcu študentov univerzitetnih pedagoških programov v Sloveniji, kažejo, da so dejavniki, ki pomembno vplivajo na število prebranih knjig v odraslosti, zlasti branje v družini v otroštvu, izobrazba matere in tudi vključenost v vrtec. Na bralne navade študentov in študentk pomembno vplivata tudi branje iz veselja in motivacija za branje. Podatki ponovljene raziskave 2024/25 so slabši od tistih iz raziskave, ki smo jo opravili leta 2017/18. Študentke in študenti branju tedensko namenjajo manj časa, pogosteje kot leta 2017/18 pa izbirajo manj zahtevna besedila, a preberejo več knjig. Študentke so pri tem učinkovitejše od študentov, a so besedila, ki jih izbirajo, manj zahtevna; študenti pogosteje izbirajo zahtevnejša besedila in pogosteje v njih iščejo odgovore na vprašanja, ki jih zanimajo. Kar 30 % študentov je odgovorilo, da ne berejo, tako je odgovorilo 15 % študentk. Oboje je skrb zbujajoč podatek tudi za izvajalce visokošolskih pedagoških programov.

Ključne besede: bralne navade študentov, branje v družini, motivacija za branje, vključenost v vrtec, branje po spolu

UDK: 378

Znanstveni prispevek

<https://doi.org/10.63384/spB54z908s>



Dr. Jasna Mažgon, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; elektronski naslov: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si ©

Dr. Miha Kovač, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; elektronski naslov: mihael.kovac@ff.uni-lj.si ©

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; elektronski naslov: majca.kovacsebart@ff.uni-lj.si ©

Uvod

Predstavljamo del izsledkov raziskave, opravljene v študijskem letu 2024/25, v kateri smo proučevali bralno kulturo na vzorcu študentk in študentov univerzitetnih pedagoških programov. Nekatere podatke primerjamo s tistimi iz prve izvedbe raziskave v študijskem letu 2017/18 (Kovač idr. 2020). Pri tem odgovarjamo na nekatera vprašanja, ki zadevajo dejavnike pozitivnega vpliva na bralno kulturo, kot so branje v družini v otroštvu in mladosti, izobrazba matere in vključenost v vrtec. Zanima nas tudi čas, ki ga študentke in študenti namenjajo branju, ter trend podaljševanja oz. skrajševanja tega časa v obdobju izvedbe obeh raziskav. Ob tem na podlagi naslovov knjig, po katerih posegajo, ugotavljamo, ali berejo zahtevnejšo ali manj zahtevno oz. nezahtevno literaturo, torej tako, ki zahteva več ali manj intelektualnega napora, in tudi, ali se glede tega bralne navade spreminjajo v časovnem okviru obeh raziskav. Zanima nas še razlika v količini in vsebini prebranega med študenti in študentkami, pa tudi povezava med branjem iz veselja in iz potrebe po sprostitvi ter številom prebranih knjig.

Izsledki raziskave, ki smo jo opravili v študijskem letu 2017/18, niso bili optimistični, še posebno, če upoštevamo, da gre za vzorec študentov in študentk, ki se izobražujejo za učiteljske, svetovalne in knjižničarske poklice, ki pomembno vplivajo na bralne navade mladih.

Tudi v raziskavi 2024/25 nas je zato zanimalo, ali bodoči pedagoški delavci in delavke berejo daljša besedila, koliko časa namenjajo branju in katere naslove navajajo med prebranimi knjigami, saj je glede na vzgojne in transferne zakonitosti, ki zadevajo tudi identifikacijo med otroki/učenci/dijaki ter učitelji (Kovač Šebart in Krek 2009), utemeljeno sklepati, da pedagoški delavci in delavke, ki sami ne berejo ali berejo malo in lahkotnejše žanre, niso motivirani za vzgojo bralnih navad pri učenkah in učencih in do njih ne gojijo pričakovanj v zvezi z branjem zahtevnejših besedil. Pričakujemo lahko tudi, da neberoči pedagoški delavci in delavke bolj pogosto privzemajo stališča, na katera opozarjata Pečjak in Košir (2006), da je branje pač stvar učenk oz. učencev, družine ter učiteljic in učiteljev drugih predmetov; na deklarativni ravni sicer privzemajo branje in bralne cilje kot zelo pomembno

veščino za učenje, osebni razvoj učencev in učenk ter njihovo učno uspešnost, a pri pouku temu deklariranemu cilju procesno ne sledijo.

Že rezultati prve raziskave (2017/18) na vzorcu študentov in študentk univerzitetnih pedagoških programov so pokazali, da je branje v družini pomembno vplivalo na odgovore respondentov o številu prebranih knjig (Kovač idr. 2020), kar potrjuje izsledkom raziskav o pomenu branja v družini za bralne navade otrok (Sikora idr. 2019). V družinah z visoko izobraženimi starši je otrokovo okolje bolj spodbudno za njegovo učenje in razvoj tudi zato, ker vključuje več knjig in drugega tiska, starši pa pogostejše in bolj kakovostno spodbujajo govor otrok ter se vključujejo v govorne interakcije, njihov jezik je bolj izdelan, s svojim branjem in pisanjem pa so spodbuden zgled za branje otrok.

Tudi izobrazba matere je v pomembno pozitivni korelaciji z različnimi področji govora malčkov in otrok, kot so besednjak, slovnica in pragmatične zmožnosti, fonološko zavedanje, zavedanje tiska ... (Burgess 2000; Niklas idr. 2020). Način pogovora mater z otroki med igro in drugimi dejavnostmi (pogostost pogovorov, branje zgodb z opisi mentalnih stanj, podporna komunikacija) je pozitivno povezan tudi z reševanjem nalog teorije uma, ki se nanašajo na bolj specifične izkušnje in podperne dejavnosti v družinskem okolju ter socialno in čustveno oporo, ki jo starši ponujajo otrokom (DeBaryshe idr. 2000; Burgess idr. 2002; Foy in Mann 2003; Bingham 2007; Roseberry-McKibbin 2010; Rowe idr. 2016; Kapengut in Noble 2020; Marjanovič Umek idr. 2020).

Za premislek o izsledkih obeh uvodoma omenjenih raziskav o bralnih navadah študentov in študentk je torej pomembno, da odrasli, še posebno prvi pomembni Drugi (v naši kulturi je to najpogostejše mama), z otrokom pogosto berejo, da v kakovostnem skupnem branju dejavno vključujejo otroka v pogovor o prebrani vsebini in se ustrezno odzivajo na njegove govorne pobude, kar je pozitivno povezano z njihovo izobrazbo (Bus 2003; Vander Woude idr. 2009; Dixon-Krauss idr. 2010; Malin idr. 2014; Salo idr. 2016). Skupno branje od zgodnjega otroštva je pomemben napovednik otrokovega zgodnjega in kasnejšega govornega razvoja, kot tudi razvoja zgodnje in akademske pismenosti ter razumevanja prebranega besedila. Na slednje seveda pomembno vpliva otrokovo predhodno znanje, a je poznavanje koncepta strukture zgodbe pomembno za otrokovo interpretacijo, razumevanje in oblikovanje prebrane zgodbe (Crain-Thoreson in Dale 1992; Sénéchal in LeFevre 2002; Miller in Pennycuff 2008; Marjanovič Umek idr. 2012; Dawson idr. 2021; Green in Keogh 2024). Otroške knjige vsebujejo tudi besede, ki so v vsakdanji komunikaciji redke, večja je raznolikost besednjaka v primerjavi s pogovori odraslih z otrokom. Besedila v njih vključujejo sopomenke in prenesene pomene ter primere, ob tem pa odrasli med branjem otroku uporabljajo bolj jezikovno zapleten govor, zato otrok sliši nove stavčne strukture. Ob tem otroci pri skupnem branju z odraslimi spoznavajo tisk, kar vzpostavlja tudi zanimanje otrok zanj (Marjanovič Umek idr. 2020; glej tudi Frijters idr. 2000; Silvén idr. 2003; Fletcher in Reese 2005; Montag idr. 2019), vse to pa vzpostavlja temelj za bralno kulturo v odraslosti.

Ob velikem deležu populacije, ki v Sloveniji že pol stoletja ne bere, o čemer pričajo zaporedne raziskave, izpeljane vsakih nekaj let in objavljene v seriji *Knjiga*

in bralci (Kocjan 1974; Žnideršič idr. 1999; Rupar 2015, 2019; Gerčar 2025), smo bili ob interpretaciji izsledkov raziskave iz leta 2017/18 jasni, da deleža bralstva v Sloveniji ne bo mogoče povečevati predvsem s pozivanjem staršev, da je uvajanje otrok v branje njihova odgovornost.

Opozorili smo, da so otroci v precejšnjem deležu vključeni v vrtce od prvega leta starosti naprej, in privzeli, da je pomembna razlika med družino in vrtcem glede zgodnjega branja otrokom v tem, da vzgojni proces v vrtcu usmerjajo cilji kurikularnih dokumentov, ki imajo praviloma opredeljene tudi cilje s področja jezika in zgodnje pismenosti, kakovost vzgojnega procesa pa je odvisna od tega, v kolikšni meri pedagoške delavke in delavci poznajo kurikularne cilje in jih udeležujejo v praksi, na kar vplivajo tudi poznavanje razvoja govora in zgodnje pismenosti otrok, uporaba metagovora ter poznavanje in izvajanje različnih dejavnosti, kot so skupinski pogovor, pripovedovanje zgodb, simbolna igra, jezikovne igre, ter pogostost in kakovost vzpostavljanja govornih in socialnih interakcij med otroki ter med odraslimi in otroki med načrtovanimi in rutinskimi dejavnostmi, pa tudi od prikritega kurikula. Za mnoge otroke je vrtec tudi edino okolje, v katerem dobijo spodbude za razvoj najvišjih ravni simbolne igre (Marjanovič Umek idr. 2003; Dolya 2010; Bodrova in Leong 2015). Ob tem so v vrtcu ustrezno urejeni igralnice in drugi prostori, vsem so dostopna igralna in knjižna učna gradiva. Pomembna je tudi knjižnica za otroke in starše, kjer si lahko knjige izposodijo za domov (Rowe 2007; Rhyner idr. 2009).

Vse to odpira vrata premisleku o kompenzacijski vlogi vrtca, ki zadeva tudi zgodnje branje otrokom, kar je povezano z bralno kulturo mladih generacij. Pri tem morajo biti pedagoške delavke in delavci občutljivi za objektivne okoliščine otrok, kot so socialno-ekonomski in kulturni status družin, iz katerih prihajajo otroci, spol otrok ter otrokovo nepoznavanje jezika, v katerem poteka vzgojni proces v vrtcu (Baquedano–López 2003; Makin 2003, Marjanovič Umek idr. 2018; Duran Yılmaz in Ömeroğlu 2023). Ker nas zanima, kako spodbuditi branje v zgodnjem otroštvu, da bo to vplivalo na branje v odraslosti, oz. ker nas zanima, kako kompenzirati odsotnost zgodnjega sistematičnega branja otrokom v družini, smo v raziskavo v letu 2024/25 vključili dodatno vprašanje o vključenosti respondentov v vrtec, nato pa smo ugotavljali povezavo med vključenostjo v vrtec in številom prebranih knjig študentov in študentk.

V zadnji raziskavi smo proučevali tudi razliko v bralnih navadah med študenti in študentkami. Želeli smo primerjati nekatere naše izsledke s tistimi v mednarodni raziskavi (Garbe idr. 2010), opravljeni na vzorcu 12- do 16-letnikov v 11 evropskih državah (Avstrija, Belgija, Estonija, Finska, Nemčija, Madžarska, Italija, Norveška, Poljska, Romunija in Švica). Ta raziskava je pokazala, da med dekleti in fanti obstajajo razlike v kakovosti branja in njegovi pogostosti: dekleta berejo pogostejše in dvakrat več časa kot fantje; dekleta berejo drugačne knjige, časopise in elektronsko gradivo kot fanti; razlike so v načinih in modaliteti branja, saj dekleta berejo drugače kot fantje, pa tudi v bralnem užitku in zaznani kompetentnosti, pri čemer imajo dekleta branje rajši kot fanti, v njem bolj uživajo in se zaznavajo kot bralno bolj kompetentna; posledično so dosežki branja pri dekletih boljši kot pri fantih, še posebno ko berejo zahtevnejša besedila.

V naši raziskavi nas je v splošnem zanimala tudi povezava med motivacijo za branje in številom prebranih knjig v zadnjem letu. Ugotavljali pa smo tudi, ali so se razlike med študentkami in študenti v času, ki ga posvečajo branju knjig, vsebini, ki jo berejo, in motivaciji za branje iz raziskave leta 2017/18 ponovile na nekoliko mlajši populaciji študentk in študentov.

V nadaljevanju predstavljamo in analiziramo podatke in nekatere spremembe v odgovorih v raziskavi, opravljeni v letu 2024/25, glede na prejšnjo.

Raziskovalni problem in hipoteze

Kot rečeno, smo v študijskem letu 2024/25 ponovili raziskavo o bralnih navadah študentov univerzitetnih pedagoških programov iz študijskega leta 2017/18. Postavili smo naslednje hipoteze:

- H1: Pogostejša izpostavljenost branju v otroštvu je pozitivno povezana z večjim številom prebranih knjig.
- H2: Višja formalna izobrazba matere napoveduje večje število prebranih knjig.
- H3: Vključenost v vrtec je pozitivno povezana s številom prebranih knjig.
- H4: Bralne navade študentov in študentk so se z leti poslabšale.
- H5: Študentke so bralno bolj učinkovite, preberejo več knjig kot študenti, izbor literarnih zvrsti med spoloma se razlikuje.
- H6: Motiviranost za branje (branje iz veselja ali potrebe) je pozitivno povezana s številom prebranih knjig respondentov.

Metodologija

Vzorec

Raziskavi sta bili izvedeni v dveh študijskih letih, 2017/18 in 2024/25, z uporabo kvantitativnega raziskovalnega pristopa. Vključili smo študentsko populacijo treh fakultet, ki izobražujejo bodoče učitelje, šolske svetovalne delavce ter šolske in splošne knjižničarje – konkretno so sodelovale Filozofska fakulteta (v nadaljevanju FF UL) in Pedagoška fakulteta (v nadaljevanju PeF UL) Univerze v Ljubljani ter Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru (v nadaljevanju FF UM).

Vključeni v raziskavo so izpolnili strukturiran vprašalnik, osredotočen na njihove prostčasne dejavnosti, bralne navade in študijske prakse. V neslučajnostni vzorec smo zajeli 871 študentov – 429 v študijskem letu 2017/18 in 442 v študijskem letu 2024/25. Od tega jih je bilo 593 (68,1 %) vpisanih v študijske programe prve stopnje, 278 (31,9 %) pa je bilo študentov druge stopnje. Povprečna starost sodelujočih je bila 22 let. Vzorec je bil močno feminiziran, saj je bilo 86,8 % udeležencev žensk, 13,2 % pa moških. Vzorec je odražal dejansko razmerje med spoloma v vpisani študentski populaciji.

Zbiranje podatkov in instrument

Zbiranje podatkov za obe generaciji študentov je potekalo prek enakega anketnega vprašalnika v obliki papir-svinčnik, in sicer v obeh študijskih letih od oktobra do januarja. Anonimni tiskani anketni vprašalnik je vseboval 34 zaprtih vprašanj in eno ocenjevalno lestvico, organiziran pa je bil v tri tematske sklope: prostočasne dejavnosti, bralne navade in študijske navade.

Vključene v raziskavo smo za izpolnitev vprašalnika prosili na koncu rednih predavanj in seminarjev, sodelovanje je bilo prostovoljno.

Analiza podatkov

Analiza podatkov je vključevala tako opisne kot inferenčne statistične metode. Za predstavitev rezultatov so bile uporabljene frekvenčne in odstotkovne porazdelitve (f, f%).

Za preverjanje statistično pomembnih razlik med generacijama študentov (2017/18 in 2024/25) je bil uporabljen χ^2 -preizkus za preverjanje odvisnosti med spremenljivkami in t-preizkusi za neodvisne vzorce za analizo razlik v povprečjih metrijskih spremenljivk. Za preverjanje povezanosti med spremenljivkami smo uporabili linearno regresijsko analizo, ki omogoča ocenjevanje vpliva ene ali več neodvisnih (napovednih) spremenljivk na eno odvisno spremenljivko, in neparametrični Kruskal-Wallisov test za preverjanje razlik med več kot dvema skupinama ter Mann-Whitneyjev U-test kot post hoc test za preverjanje parov razlik.

Analize so bile izvedene v ustreznem statističnem programskem okolju (SPSS, verzija 29), pri čemer je bila raven statistične značilnosti določena na $p < 0,05$.

Rezultati

Pogostejša izpostavljenost branju v otroštvu je pozitivno povezana z večjim številom prebranih knjig

Študente smo na začetku vprašali, ali so v preteklem letu prebrali kakšno knjigo, in če da, koliko. Odgovor, da niso prebrali nobene knjige, je izbralo 16,4 % vprašanih. Če med nebralce štejemo tudi tiste (9,2 %), ki se niso spomnili nobene ga naslova, ko smo jih prosili, naj navedejo zadnje tri knjige, ki so jih prebrali, je delež nebralcev še večji (25,6 %). Odgovori tistih, ki so navedli, da so v preteklem letu brali knjige, kažejo, da je dobrih 60 % študentk in študentov prebralo več kot tri knjige. V največjem deležu (35,3 %) so odgovorili, da preberejo od štiri do deset knjig na leto. Pri tem nas je zanimalo tudi, ali so odgovori o pogostejšem branju knjig pozitivno povezani z odgovori o tem, kako pogosto in do kdaj so jim brali

starši (Preglednica 1). Da bi ugotovili, kakšna je povezava, smo izvedli linearno regresijsko analizo in jo podkrepili z deskriptivnimi statističnimi podatki.

Prediktor	B	Beta	p
(Konstanta)	2,629	–	0,416
Do kdaj so vam starši brali	1,768	0,055	0,157
Pogostost branja v otroštvu	1,719	0,086	0,028

Preglednica 1: Rezultati linearne regresije za napovedovanje števila prebranih knjig na podlagi bralnih navad staršev v otroštvu

Model, ki vključuje dve napovedni spremenljivki – do kdaj so jim brali starši in pogostost branja v otroštvu –, je statistično značilen ($F(2, 659) = 3,89$, $p = 0,021$), čeprav pojasni majhen delež variance ($R^2 = 0,012$).

Pomembna ugotovitev je, da odgovori o pogostosti branja staršev v otroštvu statistično značilno napovedujejo odgovore o večjem številu prebranih knjig študentov in študentk ($B = 1,72$, $p = 0,028$). To pomeni, da pogosteje so jim starši brali, več knjig respondenti preberejo danes. Druga spremenljivka – do kdaj so jim starši brali – ni dosegla statistične značilnosti ($p = 0,157$).

Vrednosti VIF in tolerance kažejo, da med spremenljivkama ni multikolinearnosti, zato sta bili ustrezni za vključitev v model. Deskriptivna statistika dodatno potrjuje ugotovitve regresije (Preglednica 2). Glede na odgovore se povprečno število prebranih knjig povečuje skladno z večjo pogostostjo branja staršev v otroštvu:

Pogostost branja staršev	M
Niso mi brali	7,44
Brali so mi občasno	8,28
Brali so mi nekajkrat na teden	11,31
Brali so mi vsak dan	12,48

Preglednica 2: Povprečno število prebranih knjig glede na pogostost branja staršev

Podatki v zgornji preglednici kažejo na jasno naraščajoč trend – večja pogostost branja v otroštvu je povezana z večjim številom knjig, ki jih študentka oz. študent prebere danes. Tako regresijska kot deskriptivna analiza podpirata hipotezo o pozitivnem vplivu zgodnje bralne socializacije na bralne navade v odrasli dobi.

V zvezi s pogostostjo branja v otroštvu pa je pomembno tudi mnenje respondentov o tem, kdo je najbolj vplival na to, da so sami začeli brati knjige. V Preglednici 3 so odgovori, ki dodatno opozarjajo na pomen družinskega okolja in tudi na pomembno vlogo šole pri vzgoji bralke oz. bralca.

Kdo oziroma kaj je najbolj vplivalo na to, da ste začeli brati knjige?	f	f %
Starši, sorodniki, domače okolje	444	53,0
Šola (učitelj_i_ce, profesorj_i_ice)	129	15,4
Nihče ni odločilno vplival name	90	10,8
Ne spominjam se	77	9,2
Prijatelji in znanci	36	4,3
Obšolske dejavnosti (bralni, dramski krožek itn.)	29	3,5
Okolje, v katerem sem dalj časa živel_a, živim	19	2,3
Kdo drug	13	1,6
Skupaj	837	100,0

Preglednica 3: Kdo je najbolj vplival na bralne navade

Iz Preglednice 3 je razvidno, da so respondenti kot tiste, ki so najbolj prispevali k temu, da berejo, najpogosteje navajali starše, sorodnike in domače okolje (53 %), sledila je šola z učiteljicami in učitelji, a je delež teh odgovorov bistveno manjši (15,4 %). Morda je zanimivo, da je delež respondentov z odgovorom, da je na njihove bralne začetke najbolj vplival družinski krog, blizu večdesetletnemu deležu bralcev v raziskavah Knjiga in bralci (Kocjan 1974; Žnideršič idr. 1999; Rupar 2015, 2019; Gerčar 2025), nekaj nad 50 %. Odgovori, ki zadevajo učitelje in šolo, pa nakazujejo, da študenti in študentke pedagoških programov učiteljev ne identificirajo v zelo velikem deležu kot tistih, ki so najbolj prispevali k temu, da so postali bralci, in da je s tega vidika še veliko možnosti za vzgojo v bralno kulturo tudi tistih, ki doma nimajo spodbude in zgleda za branje.

Višja formalna izobrazba matere napoveduje večje število prebranih knjig

Čeprav je tudi izobrazba očeta pozitivno povezana z bralnimi navadami otrok in zagotavljanjem zgodnjega bralnega okolja ter številom prebranih knjig v odraslosti, nas je zaradi ugotavljanja zgodnjih vplivov na bralne navade odraslih bolj zanimala povezava med številom prebranih knjig in formalno stopnjo izobrazbe matere. Izhajali smo namreč iz teze, da je v Sloveniji v največjem deležu družin prvi pomembni Drugi mati. Na to denimo kaže podatek, da porodniški dopust lahko izkoristi tudi oče, a se to ne dogaja pogosto. Starševski dopust je denimo leta 2021 izkoristilo 25.495 žensk in le 860 moških; za nego bolnega družinskega člana oz. članice so leta 2021 ženske namenili 82 % vseh dni bolniškega dopusta, moški pa 18 % (Resolucija o nacionalnem ... 2023).

Preglednica 4 prikazuje odgovore o izobrazbi matere (stopnje izobrazbe smo združili v tri podskupine: osnovna šola ali manj, sekundarna in terciarna stopnja), ki kažejo, da v vzorcu z naraščanjem stopnje izobrazbe matere narašča tudi povprečno število prebranih knjig v odgovorih študentov.

Izobrazba matere	N	M	SD
Osnovna šola ali manj	23	7,91	14,40
Sekundarna stopnja	279	10,66	13,80
Terciarna stopnja	396	12,04	14,58
Skupaj	698	11,35	14,28

Preglednica 4: Izobrazba matere in povprečno število prebranih knjig

Zaradi opazno neenakomerne velikosti skupin glede na izobrazbo matere (skupina z osnovno šolo ali manj je imela le 23 enot, medtem ko sta drugi dve skupini precej večji) predpostavke za parametrične analize (ANOVA), kot sta normalnost porazdelitve in homogenost varianc, niso bile izpolnjene. Zato smo namesto ANOVA uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov test, ki je bolj robusten pri neenakih velikostih skupin in ne zahteva normalne porazdelitve.

Rezultati Kruskal-Wallisovega testa so pokazali statistično značilne razlike v povezavi med številom prebranih knjig in izobrazbo matere ($H(2) = 7,659$, $p = 0,022$). Kot post hoc test smo izpeljali Mann-Whitneyjev U-test, ki je pokazal statistično značilno razliko v odgovorih o številu prebranih knjig med skupinama osnovna šola in terciarna stopnja ($U = 3133,5$, $Z = -2,525$, $p = 0,012$). Razlika ostaja statistično značilna tudi po Bonferronijevi korekciji za več primerjav (meja $p < 0,0167$).

Odgovori študentk in študentov so pokazali, da je povezava med stopnjo formalne izobrazbe matere (osnovna šola in terciarna izobrazba) in številom prebranih knjig statistično pomembna. Skratka, višja kot je izobrazba matere, kažejo izsledki, boljše so bralne navade študentk in študentov.

Vključenost v vrtec je pozitivno povezana s številom prebranih knjig

Glede na naše ugotovitve v raziskavi 2017/18 (Kovač idr. 2020) in skladno z uvodno utemeljitvijo smo v raziskavo 2024/25 vključili dodatno vprašanje, s katerim smo preverjali vpliv zgodnje vključenosti v vrtec na število prebranih knjig v odraslosti.

Za preverjanje razlike med študenti, ki so v otroštvu obiskovali vrtec, in tistimi, ki ga niso, smo izvedli t-test za neodvisne vzorce. Da bi izenačili vpliv skupin v analizi, smo uporabili uteževanje, in sicer smo udeležencem iz manjše skupine (kjer jih je bilo le 38) dodelili utež ($\times 9$), kar je simuliralo bolj uravnoteženo velikost skupin pri statističnem izračunu. Rezultati tako odražajo stanje, kjer sta skupini izenačeni glede vpliva, ne pa tudi po realni velikosti v populaciji (po zadnjih podatkih SURS (šolsko leto 2024/24) vrtec obiskuje 85,6 % otrok obeh starostnih obdobj).

Rezultati kažejo, da med skupinama obstaja statistično pomembna razlika: $t(628) = 2,09$, $p = 0,037$ (Preglednica 5). V povprečju so tisti, ki so obiskovali vrtec, odgovorili, da so v zadnjem letu pred anketiranjem prebrali 12,53 knjige, tisti, ki ga niso, pa 9,8.

Obiskovanje vrtca	N	M	SD	t	df	dvostranski p
Da	315	12,53	15,46	2,090	628	,037
Ne	315	9,80	17,28			

Preglednica 5: Obiskovanje vrtca in povprečno število prebranih knjig

Bralne navade študentov in študentk so se z leti poslabšale

Čeprav nismo potrdili statistično pomembnih razlik med proučevanima generacijama študentov ($t(696) = 1,502$, $p = 0,133$), za vzorčne populacije ugotavljamo, da je generacija iz študijskega leta 2024/25 glede na odgovore v povprečju prebrala več knjig (dobrih 12) kot njihovi kolegi in kolegice pred sedmimi leti (10,5 knjige). Ob tem pa so odgovori o času, ki ga tedensko namenijo branju knjig, pokazali na statistično pomembno večje povprečno število ur na teden, namenjenih branju knjig, v generaciji 2017/18 ($t(311,974) = 5,10$, $p < 0,001$). Glede na odgovore so študenti in študentke v študijskem letu 2017/18 branju knjig tedensko namenili nekaj več kot osem ur, v študijskem letu 2024/25 pa le še dobrih pet ur, pri čemer so statistično pomembno pogostejše posegali po manj zahtevnih literarnih zvrsteh.

Čeprav odgovori respondentov v raziskavi 2024/25 kažejo, da so prebrali več knjig kot vključeni v raziskavo 2017/18, so udeleženci raziskave 2024/25 brali na teden pomembno manj ur, ob tem pa so v pomembno večjem deležu izbirali manj zahtevne zvrsti. Na tej podlagi lahko domnevamo, da so brali hitreje, ker je bilo besedilo nezahtevno, ali pa da knjig niso prebrali do konca oz. so jih le preleteli. To je, glede na to, da se izobražujejo za pedagoške poklice, ki so med drugim odgovorni za bralno in akademsko pismenost novih generacij, slab podatek za zmožnost prevzemanja odgovornosti za vzgojo takih bralcev, ki bodo posegali tudi po zahtevnejših besedilih in jih bodo zmožni razumeti.

Študentke so bralno bolj učinkovite, preberejo več knjig kot študenti, med spoloma se razlikuje tudi izbor literarnih zvrsti

Na vprašanje, ali so v zadnjem letu prebrali kakšno knjigo (Preglednica 6), je pritrdilno odgovoril statistično pomembno večji delež študentk (85,7 %) kot študentov (slabih 70 %) ($\chi^2 = 18,274$; $g = 1$, $p < 0,000$). Da sploh ne berejo knjig, je odgovorilo dobrih 30 % vprašanih študentov, med študentkami je bilo takšnih slabih 15 %.

Spol		Ste v zadnjih 12 mesecih prebrali kakšno knjigo?		Skupaj
		Da	Ne berem knjig	
Moški	f	78	34	112
	f%	69,6 %	30,4 %	100,0 %
Ženski	f	635	106	741
	f%	85,7 %	14,3 %	100,0 %
Skupaj	f	713	140	853
	f%	83,6 %	16,4 %	100,0 %

Preglednica 6: Razlike med študenti in študentkami glede branja knjig v letu pred raziskavo

Razlika med študentkami in študenti, čeprav ni statistično pomembna ($p = 0,117$), je tudi v odgovorih o povprečnem številu prebranih knjig. Odgovori študentk kažejo, da so v zadnjem letu pred anketiranjem prebrale v povprečju 11,6 knjige, študenti pa 8,9.

Statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 15,881$; $g = 5$, $p = 0,007$) smo potrdili pri navajanju naslovov prebranih del, iz katerih smo ugotavljali, po katerih zvrsteh literature posegajo respondenti (Preglednica 7): odgovori študentk kažejo, da v večji meri posegajo po lažjih in popularnih sodobnih leposlovnih delih in po knjigah za osebno rast (56,4 %), odgovori študentov pa, da posegajo po zahtevnejših popularnih književnih in esejističnih delih, ki terjajo intelektualni napor pri branju (47,8 %). Knjige smo v kategorije uvrstili po založniških klasifikacijah, na podlagi uredniških opisov in vsebine ter morebitnih nagrad.

Glede na te podatke in na podlagi podatka, da oboji v poprečju berejo približno pet ur in pol na teden, lahko sklepamo, da je manjše število knjig, ki so jih v zadnjem letu prebrali študenti glede na študentke, posledica tudi bolj poglobljenega branja študentov, ki vzame več časa kot branje lažjih leposlovnih del.

Knjige po zahtevnosti		Spol		Skupaj
		Moški	Ženski	
Lažja sodobna leposlovna dela	f	8	134	142
	f%	11,6 %	23,8 %	22,5 %
Popularna leposlovna dela, nekoliko zahtevnejše knjige za osebno rast	f	15	183	198
	f%	21,7 %	32,6 %	31,4 %
Domače branje	f	13	56	69
	f%	18,8 %	10,0 %	10,9 %
Zahtevnejša popularna književna dela	f	22	141	163
	f%	31,9 %	25,1 %	25,8 %
Književna in esejistična dela, ki terjajo intelektualni napor pri branju	f	11	47	58
	f%	15,9 %	8,4 %	9,2 %

Vrhunska književnost in zahtevna esejistika	f	0	1	1
	f%	0,0 %	0,2 %	0,2 %
Skupaj	f	69	562	631
	f%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Preglednica 7: Razlike med študenti in študentkami glede vrsti prebranih knjig

Motiviranost za branje (branje iz veselja ali potrebe) je pozitivno povezana s številom prebranih knjig

Za preverjanje hipoteze H5 smo izvedli več neodvisnih t-testov med skupinami študentov, ki so motivirani za branje (npr. jih branje veseli, čutijo potrebo po branju), in tistimi, ki niso (Preglednica 8).

		N	M	SD	t	g	dvostranski p
Čutim potrebo po branju	Da	166	17,14	18,59	4,949	210,391	< 0,001
	Ne	532	9,54	12,10			
Branje me veseli	Da	429	14,57	16,16	8,939	675,357	< 0,001
	Ne	269	6,23	8,38			
Z branjem si popestrim življenje	Da	260	12,82	16,31	1,978	449,276	0,048
	Ne	438	10,48	12,86			
V knjigah iščem odgovore na vprašanja, ki me zanimajo	Da	165	9,04	13,67	-2,454	285,487	0,015
	Ne	533	12,07	14,40			

Preglednica 8: Motivacija za branje in povprečno število prebranih knjig v letu pred raziskavo

Rezultati (Preglednica 8) kažejo, da so študentke in študenti, ki so izbrali odgovor, da čutijo potrebo po branju, v povprečju prebrali statistično značilno več knjig ($M = 17,14$, $SD = 18,59$) kot tisti, ki niso izbrali tega odgovora ($M = 9,54$, $SD = 12,10$); $t(210,39) = 4,949$, $p < 0,001$). Študenti in študentke, ki so izbrali odgovor, da jih branje veseli, so po svojih odgovorih prebrali več knjig ($M = 14,57$, $SD = 16,16$) v primerjavi s tistimi, ki so odgovorili, da jih branje ne veseli ($M = 6,23$, $SD = 8,38$); $t(675,36) = 8,939$, $p < 0,001$). Tiste in tisti, ki so izbrali odgovor, da si z branjem popestrijo življenje, so glede na svoje navedbe prebrali več knjig ($M = 12,82$) kot ostali ($M = 10,48$); razlika je statistično značilna ($t(449,28) = 1,978$, $p = 0,048$). Študentke in študenti, ki so odgovorili, da berejo, ker v knjigah iščejo odgovore na vprašanja, ki jih zanimajo, so glede na svoje navedbe prebrali v povprečju manj knjig ($M = 9,04$) kot tisti, ki niso izbrali tega odgovora ($M = 12,07$); $t(285,49) = 2,454$, $p = 0,015$).

Največji učinek na bralno aktivnost v raziskavo vključenih študentk in študentov ima motiviranost, ki izhaja iz veselja do branja – tisti, ki so izbrali ta odgovor, so skoraj dvakrat bolj bralno aktivni kot tisti, ki niso izbrali tega odgovora. Pozitivno povezavo z večjim povprečnim številom prebranih knjig kaže tudi izbira odgovorov o notranji potrebi po branju in iskanju popestritve življenja z branjem.

Izjema je izbira odgovora »iščem odgovore na vprašanja«, ki je negativno povezana s številom prebranih knjig, kar nakazuje, da je morda motivacija za tako branje bolj ciljno usmerjena, specifična ali redkejša. Glede na populacijo, ki je bila vključena v raziskavo, se postavlja vprašanje o pričakovanjih, ki jih na študentke in študente v študijskem procesu in pri ocenjevanju znanja naslavljaajo njihovi visokošolski učitelji. Predvidevali bi, da bo taka motivacija študentov in študentk pri iskanju odgovorov, povezanih s študijem in izobraževanjem za poklic, v večji meri vplivala na branje oz. ga spodbujala.

Ob tem so odgovori pokazali še to, da študentke v statistično pomembno večjem deležu odgovarjajo, da jih branje veseli (63,2 % : 36,7 %; ($\chi^2 = 20,627$; $g = 1$, $p < 0,001$), in tudi, da si z branjem popestrijo življenje (38,2 % : 24,1 %; ($\chi^2 = 6,066$; $g = 1$, $p = 0,014$), medtem ko so študenti statistično pomembno pogosteje izbrali odgovor, da v knjigah iščejo odgovore na vprašanja, ki jih zanimajo (44,3 % : 21,9 %; $\chi^2 = 19,187$; $g = 1$, $p < 0,00$), oz. da, kot smo opozorili že zgoraj, študenti berejo bolj poglobljeno.

Razprava

Predstavljeni izsledki raziskave potrjujejo hipotezo, da študenti in študentke, ki so jim starši v otroštvu pogosteje brali, preberejo v povprečju statistično pomembno več knjig kot tisti, ki so jim starši brali manj ali jim sploh niso brali.

Glede na delež odgovorov respondentov (53 %), da sta na to, da so začeli brati knjige, najbolj vplivala družina in družinsko okolje, je v povezavi s pomembnostjo zgodnjega branja za bralne navade v odraslosti zanimivo, da se delež teh respondentov skoraj ne razlikuje od deleža bralcev med Slovenci, kot je ugotovljen v zadnjih 50 letih izvajanja raziskave *Knjiga in bralci* (Kocjan 1974; Žnideršič idr. 1999; Rupar 2015, 2019; Gerčar 2025), ki proučuje bralne navade na splošni populaciji v Sloveniji. Na tej podlagi lahko domnevamo, da bi na bralne navade otrok, ki v družini nimajo ustreznih bralnih spodbud, morala, kot smo sklepali že v raziskavi iz 2017/18 (Kovač idr. 2020), v večji meri vplivati vrtec in šola. Temu pritrjujejo tudi zadnji podatki. Šolo namreč tudi respondenti v obeh raziskavah prepoznavajo kot dejavnik, ki je pozitivno vplival na to, da so začeli brati, delež teh odgovorov pa kaže, da bi lahko imela pri tem še precej večji vpliv.

Potrdili smo statistično značilno povezavo med številom prebranih knjig in formalno izobrazbo matere. Kot smo predstavili uvodoma, ima izobrazba staršev oz. matere visoko napovedno vrednost za razvoj govora in s tem za zgodnjo in akademsko pismenost ter šolsko uspešnost otrok, kar je povezano tudi z bralno kulturo posameznikov in posameznic.

Ugotovili smo, da so se v obdobju med raziskavama bralne navade študentk in študentov poslabšale, in to tako glede časa, namenjenega branju, kot tudi povečanja deleža lahkotnejših besedil. Odgovori kažejo, da je generacija študentk in študentov 2024/25 sicer v povprečju prebrala več knjig (dobrih 12) kot generacija 2017/2018 (10,5 knjige), odgovori o času, ki ga tedensko namenijo branju knjig, pa so pokazali na statistično pomembno večje povprečno število ur branja knjig na teden v generaciji 2017/18; ta je branju knjig tedensko namenila povprečno nekaj več kot osem ur, generacija 2024/25 pa le še dobrih pet ur. Študenti in študentke generacije 2024/25 so tudi pomembno pogostejše posegali po manj zahtevnih literarnih zvrsteh.

Izsledki obeh raziskav v seštevku torej niso optimistični, saj je ob sicer več prebranih knjigah upadel čas branja na teden in se je povečala izbira manj zahtevnih zvrsti, kar drugače povedano pomeni, da študenti in študentke v drugi raziskavi sicer berejo hitreje, a domnevamo, da zato, ker so besedila manj zahtevna ali pa berejo bolj površno. Odgovori so pokazali tudi, da je bilo v generaciji 2017/18 branje v pomembnejši meri razumljeno kot način širjenja obzorij in intelektualnega razvoja.

Izsledki raziskave 2024/25 potrjujejo hipotezo, da študentke preberejo več knjig, da so torej glede tega bolj učinkovite od študentov, potrdili smo tudi, da se njihov izbor literarnih zvrsti razlikuje od izbora študentov. Da sploh ne berejo knjig, je odgovorilo dobrih 30 % vprašanih študentov, med študentkami je bilo takih slabih 15 %. Glede na to, da se v raziskavo vključeni študenti in študentke izobražujejo za poklice pedagoških delavcev oz. delavk, je ta podatek alarmanten in zahteva resen razmislek izvajalcev teh programov.

Nekaj manj kot 60 % študentk posega po lažjih, popularnih sodobnih leposlovnih delih in knjigah za osebno rast, študenti pa v skoraj 50 % navajajo naslove zahtevnejših popularnih književnih in esejističnih del, ki terjajo več intelektualnega napora, ob tem pa v pomembno večjem deležu od deklet odgovarjajo, da v knjigah iščejo odgovore na vprašanja, ki jih zanimajo v življenju. V nadaljnjih raziskavah bomo morali proučiti, zakaj take razlike v odgovorih med spoloma.

Primerjava nekaterih izsledkov naše raziskave z izsledki raziskave (Garbe idr. 2010), ki smo jo omenili uvodoma, je pokazala podobnost v ugotovitvah, da so povprečni dosežki branja študentk boljši od dosežkov študentov (več prebranih knjig), da berejo drugačne knjige (v poprečju pomembno več manj zahtevnih zvrsti od študentov, slednji pa so pomembno pogostejše izbrali tudi odgovor, da v knjigah iščejo odgovore na vprašanja, ki jih zanimajo); odgovori pritrjujejo tudi izsledkom o motivaciji za branje in branju iz veselja, saj študentke v statistično pomembno večjem deležu odgovarjajo, da jih branje veseli, in tudi, da si z branjem popestrijo življenje. Na bralno učinkovitost v raziskavo vključenih študentk in študentov glede na njihove odgovore najbolj vpliva to, da jih branje veseli. Pri tistih, ki so izbrali ta odgovor, je število prebranih knjig skoraj dvakrat večje kot pri tistih, ki so izbrali drug odgovor.

Sklep

Izsledki raziskave potrjujejo pomemben vpliv spodbudnega bralnega okolja v otroštvu na kasnejše bralne navade bodočih pedagoških delavk in delavcev. Vzgojno-izobraževalne ustanove, zlasti vrtci in šole, bi morale prevzemati večjo odgovornost pri bralnih spodbudah in navadah otrok, ki prihajajo iz neberočih okolij, in za spodbujanje branja bolj zahtevnih vsebin. Z vidika njihove prihodnje vloge pri spodbujanju branja med otroki, učenci in učenkami ter dijaki in dijakinjami je skrb zbujaajoča, da študenti in študentke ne berejo veliko, da jih velik delež glede na odgovore sploh ne bere, da študenti berejo manj, študentke pa pogostejše posegajo po nezahtevnih vsebinah. Domnevamo lahko, da vzgojiteljice in vzgojitelji, učiteljice in učitelji, ki ne berejo oz. ne berejo zahtevnejših vsebin, manj uspešno oblikujejo bodočega bralca oz. bralko, postavlja pa se tudi vprašanje, kako je z njihovimi bralnimi kompetencami. Dodaten razmislek zahtevajo podatki Eurobarometra (European Commission 2024), da 70 % mladih v Evropi redno uporablja angleščino v vsakdanjem življenju, hkrati pa je 22 % študentov, vključenih v našo raziskavo, navedlo angleške naslove za njihove zadnje tri prebrane knjige. Ti podatki terjajo razmislek o tem, kako pogosta raba tujega jezika ob odsotnosti pristočnega branja knjig v maternem jeziku vpliva na jezikovne kompetence v slovenščini, ki je tudi uradni jezik pouka v javni šoli. Za iskanje odgovorov na tovrstna vprašanja bo treba oblikovati novo metodologijo raziskovanja obravnavane problematike. Domnevamo, da je prednost empiričnih raziskav, kot je naša, v tem, da na podlagi izsledkov omogočajo zastavljanje vprašanj in zbiranje odgovorov nanje, kar pa je ključno za poglobljene analize vzrokov, zaradi katerih je denimo po zadnjih podatkih raziskave PISA (OECD 2023) v Sloveniji bralna pismenost drastično upadla. Ugotovitve naše raziskave nas usmerjajo k sklepu, da bi bralna pismenost, s poudarkom na kakovostnem, poglobljenem branju in notranji motivaciji za branje, morala v večji meri postati cilj izobraževanja v pedagoških programih. Le tako bo mogoče pomembno vplivati na dolgoročno izboljšanje bralne kulture v Sloveniji, ki je že desetletja slaba.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnih programov P5-0174 in P5-0361, ki ju financira ARIS.

Literatura in viri

- Baquedano-López, P. (2003). Language, literacy and community. V: N. Hall, J. Larson in J. Mrash (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage Publications, str. 66–74.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother–child book–reading interactions: Associations with children’s early literacy development. *Early Education and Development*, 18, št. 1, str. 23–49.
- Bodrova, E. in Leong D. J. (2015). Vygotskian and post–Vygotskian views on children’s play. *American Journal of Play*, 7, št. 3, str. 371–388.
- Burgess, K. A. (2000). *An exploration of the associations among continuous naming speed tasks, phonological tasks, reading ability, and orthographic knowledge*. Dostopno na: <https://www.proquest.com/openview/e47d344e528f0e88325337ae26347dc1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (pridobljeno 12. 8. 2025).
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. in Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading–related abilities: A one–year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, št. 4, str. 408–426.
- Bus, A. G. (2003). Social–emotional requisites for learning to read. V: A. van Kleeck in S. A. Stahl (ur.). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 3–15.
- Crain–Thoreson, C. in Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, št. 3, str. 421–429.
- Dawson, N., Hsiao, Y., Tan, A. W. M., Banerji, N. in Nation, K. (2021). Features of lexical richness in children’s books: Comparisons with child–directed speech. *Language Development Research*, 1, št. 1, str. 9–53.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. in Buell, M. J. (2000). Mothers’ implicit theories of early literacy instruction: Implications for children’s reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, št. 1, str. 119–131.
- Dixon–Krauss, L., Januszka, C. M. in Chae, C. H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent–child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, št. 3, str. 266–277.
- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years*. London: Routledge.
- Duran Yilmaz, A. in Ömeroğlu, E. (2023). Cultural sensitivity scale for early childhood educators: Development and validation. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 12, št. 1, str. 117–127.
- European Commission. (2024). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 540*. Dostopno na: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979> (pridobljeno 12. 11. 2025).
- Fletcher, K. L. in Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, št. 1, str. 64–103.
- Frijters, J. C., Barron, R. W. in Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders’ oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, št. 3, str. 466–477.
- Foy, J. G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, št. 1, str. 59–88.

- Garbe, C., Holle, K. in Weinhold, S. (ur.) (2010). *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries: Key elements of good practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gerčar, J. (2024). Desetletna primerjava vprašanj iz raziskav KiB. V: J. Gerčar, M. Kovač, A. Blatnik in S. Rugej (ur.). *Knjiga in bralci VII: Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2024*. Ljubljana: Umco, str. 13–36.
- Green, C. in Keogh, K. (2024). Vocabulary exposure to children is enhanced by using both informational and narrative picture books for read-alouds: A comparative modelling study using data science methods. *Journal of Research in Reading*, 47, št. 4, str. 497–516.
- Kapengut, D. in Noble, K. G. (2020). Parental language and learning directed to the young child. *Future of Children*, 30, št. 2, str. 71–92.
- Kovač, M., Kovač Šebart, M., Vidmar, T. in Mažgon, J. (2020). Bralne navade v Sloveniji in bralne navade študentov pedagoških programov: je kovačeva kobila bosa? *Sodobna pedagogika*, 71, št. 2, str. 40–57.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih teorij, Pedagoška fakulteta.
- Kocjan, G. (1974). *Knjiga in bralci*. Ljubljana: Raziskovalni center za samoupravljanje RSZSS, Kulturna skupnost Slovenije (Javno mnenje št. 54).
- Makin, L. (2003). Creating positive literacy learning environments in early childhood. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage Publications, str. 327–337.
- Malin, J. L., Cabrera, N. J. in Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, št. 4, str. 425–432.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, št. 1, str. 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Grgić, K., Sočan, G. in Pfifer, A. (2012). Storytelling in middle childhood: Contributions of storybook exposure. *Studia Psychologica*, 54, št. 1, str. 53–66.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2018). Zgodnja pismenost otrok: Učinek vrčevskih in družinskih dejavnikov. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 10–27.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Miller, S. in Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, št. 1, str. 36–43.
- Montag J. L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language*, 39, št. 5, str. 527–546.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. in Ehlig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno na: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. (pridobljeno 12. 11. 2025).
- Pečjak, S. in Košir, K. (2006). Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 27, št. 4, str. 27–33.

- Resolucija o nacionalnem programu za enake možnosti žensk in moških 2023–2030 (ReNPEMŽM30)*. (2023). Dostopno na: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RE-SO132&utm=_ (pridobljeno 12. 8. 2025).
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K. in West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. V: P. M. Rhyner (ur.). *Emergent literacy and language development*. New York City: The Guilford Press, str. 5–35.
- Roseberry–McKibbin, C. (2010). *Increasing language skills of students from low-in-come backgrounds*. San Diego: Plural Publishing.
- Rowe, D. (2007). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. V: K. A. Roskos in J. F. Christie (ur.). *Play and literacy in early childhood*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 37–64.
- Rowe, M. L., Denmark, N., Jones Harden, B. in Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53, št. 3, str. 243–263.
- Rupar, P. (2015). Primerjava vprašanj iz KiB IV in KiB. V: M. Kovač, A. Blatnik, S. Rugelj, P. Rupar in R. Gregorin (ur.). *Knjiga in bralci V: Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji*. Ljubljana: Umco, str. 13–30.
- Rupar, P. (2019). Primerjava vprašanj iz KiB V in KiB VI. V: P. Rupar, A. Blatnik, M. Kovač in S. Rugelj (ur.). *Knjiga in bralci VI: Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco, str. 11–33.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A. in Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43, št. 6, str. 1385–1399.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, št. 3, str. 96–116.
- Sikora, J., Evans, M. D. R. in Kelley, J. (2019): Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Sciences Research*, 77, str. 1–15.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30, št. 2, str. 253–279.
- Vander Woude, J., van Kleeck, A. in Vander Veen, E. (2009). Book sharing and the development of meaning. V: P. M. Rhyner (ur.). *Emergent literacy and language development*. New York, London: The Guilford Press, str. 36–77.
- Žnideršič, M., Podmenik D. in Kocijan, G. (1999). *Knjiga in bralci IV*. Ljubljana: Oddelek za bibliotekarstvo, Filozofska fakulteta.

Jasna MAŽGON (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Miha KOVAČ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Mojca KOVAČ ŠEBART (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE INFLUENCE OF CERTAIN FACTORS ON THE READING HABITS OF STUDENTS IN UNIVERSITY TEACHER TRAINING PROGRAMMES

Abstract: The findings of a study conducted in 2024/25 on a selected sample of students enrolled in teacher education programs at Slovenian universities indicate that family reading practices in childhood, maternal education, and preschool attendance are significant factors influencing the number of books read in adulthood. Reading for pleasure and reading motivation also play an important role in shaping students' reading habits.

The results of the repeated 2024/25 study are less favorable compared to those of the 2017/18 survey. Students now devote less time per week to reading and, more often than in 2017/18, choose less demanding texts, although they do read more books overall. Female students prove to be more efficient readers than their male peers, but the texts they choose tend to be less demanding; male students, on the other hand, more frequently opt for more challenging texts and are more likely to seek answers to their own questions within the readings. Notably, 30% of male students and 15% of female students reported that they do not read at all—an alarming finding also for providers of higher education teacher training programs.

Keywords: reading culture; teacher education students; childhood reading; reading motivation; maternal education; preschool attendance; gender differences in reading

Email for correspondence: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si