

Preferencie detí predškolského veku pri výbere knihy

Book Selection Preferences of Preschool Children

Zuzana Jančík Petrová

Abstrakt: Štúdia sa zameriava na problematiku preferencií detí v predškolskom veku pri voľbe knihy. Význam tejto problematiky spočíva vo vytváraní vzťahu detí k čítaniu a v rozvoji jazykových schopností a gramotnosti, ktoré prístup ku knihám a ich textom deťom umožňuje. V tejto štúdiu sa venujeme analýze empirických zistení, ktoré vypovedajú o odlišných kritériách pri výbere kníh pre deti dospelými a samotnými deťmi. V nadväznosti na to prezentujeme výsledky rozhovorov s 31 deťmi v predškolskom veku (priemerný vek 5 rokov a 6 mesiacov), ktoré sa tematicky týkali identifikácie obľúbenej knihy dieťaťa, kritérií, podľa ktorých si dieťa volí knihy na čítanie a zvyklostí čítania kníh v rodinnom prostredí dieťaťa. Prostredníctvom indukzívnej tematickej analýzy rozhovorov sme identifikovali, že deti považujú ako dôležité pri výbere knihy jej tému (aj v nadväznosti na už pre ne známe témy a iné príbehy), jej postavy (často známe z mediálneho priestoru), prítomnosť fantazijných prvkov v príbehu, atraktivitu ilustrácií a prítomnosť interaktívnych elementov v knihe. Ako najčastejšie kritérium atraktivity knihy však deti uvádzali prítomnosť humoru v texte knihy. Toto zistenie otvára priestor pre ďalšie skúmanie, špecificky v oblasti chápania humoru v textoch kníh pre deti z pohľadu detí.

Kľúčové slová: knihy pre deti, predškolský vek, preferencie detí pri čítaní, vzťah k čítaniu

Abstract: The study focuses on the preschool children's preferences in selection of books. The importance of this issue lies in the promotion of children's relationship with reading and in the potential for developing language and literacy skills that access to books and texts enables children to develop. In this study, we analyse empirical findings that reveal different criteria in the selection of children's books by adults and by children themselves. Following this, we present the results of interviews with 31 preschool children (mean age 5 years and 6 months), which were thematically related to the identification of the child's favourite book, the criteria which the child uses to define this book as attractive for reading, and the book-reading habits in the child's family environment. Through inductive thematic analysis of the interviews, we

identified that children consider the theme of the book (also including themes and other stories already familiar to them), its characters (often familiar from the media), the presence of fantasy elements in the story, the attractiveness of the illustrations, and the presence of interactive elements in the book as decisive factors in their book preferences. However, the presence of humour in the text of the book was the most frequent criterion mentioned by the children as a criterion for the attractiveness of the book. This finding shows potential for further investigation enabling to clarify specific understandings of humorous motifs in children's book texts from children's perspective.

Key words: attitudes towards reading, books for children, children's reading preferences, preschool age

Úvod

Napriek digitalizácii temer všetkých oblastí nášho života si kniha ako textové médium udržiava svoju dôležitú pozíciu v spôsoboch, akými deťom sprostredkujeme skúsenosti a vedomosti o svete okolo nich. Táto skúsenosť je blízka mnohým deťom, nie však všetkým. Výskumy z Českej republiky ukazujú, že na denno-dennej báze číta svojim deťom menej ako 40 % rodičov (Gavora, 2018; Fasnerová, 2014), podobné čísla uvádza aj National Literacy Trust na základe prieskumu Davida (2020). Ide však často o rodiny, ktoré majú vyšší alebo štandardný socio-ekonomický status. Ale aj v rodinách s nižším socio-ekonomickým statusom sa číta a z nich až 71 % rodičov uvádza, že deťom aspoň občasne čítajú (Corcoran & Steinley, 2017). I keď sa tieto čísla môžu javiť ako nadsadené, ukazujú minimálne to, že rodičia vnímajú význam čítania ako aktivity dôležitej pre rozvoj dieťaťa.

Výskumov, ktoré dokumentujú vzťah medzi prístupom rodiny k čítaniu

a vzťahom detí k čítaniu v dlhodobejšej perspektíve nie je veľa. Ale tie, ktoré sú k dispozícii ukazujú dôležitosť skorej skúsenosti s knihou a čítaním pri utváraní vzťahu k čítaniu (Hume et al., 2016; Carroll et al., 2019). Dostupnosť kníh v rodinách a prítomnosť praktík spoločného čítania je tiež dôležitým predpokladom pre dosiahnutie školskej pripravenosti detí a všeobecnejšieho kultúrneho rozhladu. Na základe nich je možné spoločné čítanie kníh priamo prepojiť s rozvíjaním jazykových schopností dieťaťa (špecificky slovné zásoby), ale aj gramotnosti (napr. Noble et al., 2019; Sénéchal, 2017). V tejto súvislosti sú dôležité rutiny spoločnej participácie na čítaní textu v interakcii rodič - dieťa a učiteľ - skupina detí. V nich sa deti učia nielen identifikovať dôležité obsahy textu, ktoré sú často predmetom kladených otázok, ale aj podobu týchto interakcií, ktoré podporujú poznávanie spôsobov prístupu k obsahu a významu textu a komunikácie o nich (Heath, 1986).

Z pohľadu dieťaťa však vzťah čítania kníh a rozvíjania jeho jazykových schopností a gramotnosti nie je určujúci pre rozhodnutie participovať na prezeraní alebo spoločnom čítaní knihy. Spoločné čítanie alebo prezeranie príbehov je pre dieťa estetickou skúsenosťou, ktorá umožňuje ponoriť sa do deja, nechať sa ním prekvapiť, poznávať postavy, prostredie a tému príbehu, či užívať si, akým štýlom a s akým zámerom autor rozvíja dej. Prostredníctvom kníh tiež deti nadobúdajú poznanie o svojich životných kontextoch a reáliách sveta (Kiefer, 2004). Pre deti je tiež dôležité, že knihy prepájajú ich svet so svetom ich blízkych (keď dieťa participuje na spoločnom čítaní knihy, ktorá je príťažlivá pre osobu blízku tomuto dieťaťu alebo prostredníctvom nej vedú dialóg o téme, ktorá zaujíma obe strany) a vytvárajú situáciu socio-emocionálnej blízkosti s osobou, ktorá text dieťaťu číta.

Pokiaľ je kniha pre spoločné čítanie vhodne zvolená, zvyšuje sa ochota dieťaťa participovať na čítaní. V priebehu spoločného čítania sa zvyšuje množstvo interakcií medzi ním a rodičom (prípadne učiteľom), z čoho dieťa profituje v rámci svojho poznávania a učenia (Robertson & Reese, 2017). Avšak, rodičia a deti môžu interpretovať spoločne čítaný text odlišne (Segi Lukavská ed., 2018), ale tiež mať odlišný pohľad na charakteristiky, ktoré musí spĺňať kniha pre spoločné čítanie s dieťaťom v predškolskom veku, čo sa odrazí aj na odlišnostiach v preferenciách pri výbere knihy.

Výber knihy pre deti z pohľadu dospelých

Problematike výberu kníh u detí v predškolskom veku dominuje v odbornej literatúre perspektíva dospelých – či už odborníkov na vývin a vzdelávanie dieťaťa alebo literárnych vedcov. Nezriedkavé v odbornej literatúre sú odporúčania pre dospelých (rodičov a učiteľov), ako vybrať knihy pre deti v predškolskom veku, aj ako postupovať pri ich spoločnom čítaní. Na základe takýchto odporúčaní vznikol aj zoznam elementov kníh pre deti, ktoré ich predurčujú ako vhodné na spoločné čítanie (Bergman, Deitcher, Aram, & Adar, 2019). Na základe neho, v prvom rade knihu vhodnú pre deti definujú *ilustrácie*, ktoré dobre reprezentujú obsah textu a zároveň poskytujú podnety na dialóg medzi dospelým a dieťaťom o texte. Ďalej sú dôležitými *jazykové elementy* textu (napr. prítomnosť špecifickej slovnnej zásoby, rýmov, obrazných pomenovaní), ktoré umožňujú rozvoj rečových schopností a gramotnosti dieťaťa. Taktiež je v knihách pre deti podľa odborníkov dôležité, ako sú *vykreslené vzťahy medzi postavami a ich myslenie a prežívanie*. To dáva rámec pre oboznamovanie sa s mentálnymi a emocionálnymi stavmi postáv, čo podporuje socio-emocionálny vývin detí. V neposlednom rade sa deti prostredníctvom *kníh rôznych žánrov* učia, že texty môžu mať rôznu štruktúru a tak vyjadrovať obsahy rôznej podoby a s rôznym zámerom.

O tom, aké kritériá v skutočnosti

uplatňujú dospelí pri výbere kníh pre deti však vieme aj z empirického výskumu. Z pohľadu rodičov je určujúca téma knihy, ale aj to, či je kniha zaujímavá a zábavná. Rovnako zohráva dôležitú úlohu, či má kniha potenciál priniesť do interakcií medzi rodičom a dieťaťom príležitosti na dialóg a spoločné poznávanie (Anderson et al., 2001; Saracho & Spodek, 2010). Súvisí to s tým, že pokiaľ rodičia deťom čítajú, sledujú v prvom rade podľa ich vlastných vyjadrení spoločným čítaním možnosti rozvoja dieťaťa v kognitívnej oblasti, ich jazykových schopností (najmä rozvoj slovnej zásoby), celkovú pripravenosť detí na školu a ich vzťah k čítaniu. Sledujú však aj emocionálne dôvody spoločného čítania, ktoré súvisia s obojstranne uspokojivým spoločným trávením času, či možnosť využiť spoločné čítanie knihy na upokojenie dieťaťa pred spánkom (Gavora, 2018).

V prípade učiteľov raného vzdelávania (obdobie raného a predškolského veku) je na základe ich vyjadrení v popredí rozvojový potenciál knihy v oblasti jazykových schopností detí. Pri výbere knihy sa tiež učitelia sústreďujú na to, aby bol príbeh dobrým východiskom pre rozvíjanie porozumenia textu u detí, napríklad formulovanie predikcií alebo identifikovanie súvislostí medzi príbehom a skúsenosťami detí (McGee & Schickedanz, 2007). Nie sú však zriedkavé ani situácie, kedy učitelia knihy pre spoločné čítanie s deťmi volia bez zrejmeho didaktického zámeru (Damber, 2015).

Voľba knihy z pohľadu detí

Kým dospelí často sledujú pri výbere knihy možnosti využitia knihy na rozvoj dieťaťa, deti sa pri výbere knihy rozhodujú podľa vlastných kritérií, ktoré nemusia sledovať ani rozvoj rečových schopností a gramotnosti, ani pripravenosť dieťaťa na školu. Poznanie vlastných kritérií detí je však zásadné, nakoľko záujem dieťaťa o knihu je dôležitým motivačným faktorom aj pre využitie knihy na dospelými preferované ciele. V tejto oblasti sú však výskumy poskromné a pokiaľ sa realizujú, tak zväčša u detí, ktoré už dokážu čítať samé a pri prístupe k obsahu textu nie sú závislé na sprostredkovaní druhou osobou, ktorá čítať vie (Boraks, Hoffman, & Bauer, 1990; Mohr, 2006). Nech už sa to týka detí v období, kedy ešte nedokážu čítať samé alebo v neskoršom období, kedy sa už čítať naučia, prístup k pre ne zaujímavým knihám je kľúčom k tomu, aby mali o čítanie záujem. Deti, ktoré majú nedostatok zaujímavých kníh aj menej čítajú (Davila & Patrick, 2010) a za svojimi rovesníkmi, ktorí prístup k zaujímavým knihám majú a čítajú ich, zaostávajú aj v oblasti rozvoja čitateľských schopností (Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991).

V období predškolského veku je však predsa len situácia dieťaťa špecifická, nakoľko sa u neho stále priebežne rozvíjajú jazykové schopnosti, oboznamuje sa so štruktúrou textu a celkovo sa u neho roz-

víja poznanie o svete. Príbeh, ktorý mu druhí čítajú, je už schopné vnímať v debovej následnosti a pri jeho čítaní očakáva, ako sa bude ďalej príbeh rozvíjať (Goodman, 1986). Deti v predškolskom veku sú tiež vnímavé na to, ako obsah textu súvisí s ich skúsenosťami (Dwyer & Neuman, 2008) a na to, či ich kniha vťahuje do poznávania sveta, či už v jeho reálnej alebo imaginatívnej podobe (Shavlik, Bauer, & Booth, 2020). V tomto období sa preferencia detí v oblasti kníh viac týka naratívnych textov s dominanciou príbehov zo súčasného života detí a tradičných, folklórnych naratívnych textov využívajúcich imaginatívne prvky, menej príbehov zo života detí, informačno-náučných textov a kníh podporujúcich poznanie písmen abecedy a čísel (Robinson, Larsen, Haupt, & Mohlman, 1997). Hoci v období predškolského veku nie je výnimočný ani záujem detí o knihy informačno-náučného charakteru, ktoré dokážu reagovať na túžbu detí poznávať svet okolo seba. V prípade kníh, ktoré sú vystavané na naratívnej báze, je pre deti zaujímavá téma knihy a zameranie tohto príbehu (Kotaman & Tekin, 2016). V súčasnosti si však deti (častejšie dievčatá ako chlapci) volia aj knihy podľa postavy známej z mediálneho priestoru (Wallace Jacoby & Edlefsen, 2020).

Deti si však knihy nevyberajú len podľa obsahu a žánru, ale aj podľa pozornosť priťahujúcich vizuálnych charakteristík (Cetin & Bay, 2015). Na titulnej strane oceňujú výrazné farebné, ale aj čierne-

biele ilustrácie, zaujmú ich aj mysteriózne, so strachom pracujúce vizuálne obrazy (Danko-McGhee & Slutsky, 2011) a ilustrácie, na základe ktorých si vedia predstaviť aký typ príbehu kniha prináša (Leech & Rowe, 2014). V poslednom období však u detí vzrastá záujem aj o knihy, ktoré majú v sebe zakomponované interaktívne prvky. Podľa výskumu Zhang a kol. (2020) záujem detí o interakciu s knihou narastá, pokiaľ kniha deťom ponúka ilustrácie ktorých obrátením alebo otvorením získava dieťa prístup k novým obsahom, ale aj hmatové prvky rozširujúce možnosti poznávania cez dotýkanie sa elementov knihy tvorených rôznymi materiálmi. Takéto prvky prehľbujú u dieťaťa vnímanie vlastnej participácie na spoločnom čítaní knihy a spájanie pozitívnych emócií s čítaním.

Čiastočná závislosť detí na dospelých pri prístupe k obsahu knihy, súvisiaca s frekvenciou spoločného čítania (Loni-gan, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994), sa premieta aj do ďalšieho kritéria, ktoré deti využívajú pri výbere knihy. Keď dieťaťu dospelí čítajú, spoločným čítaním si deti rozširujú poznanie postáv príbehov, obsahových zameraní príbehov aj dejevých línií. Keď majú možnosť vybrať si novú knihu, rozhodujú sa podľa kritéria známeho. Čím viacej skúseností teda dieťa má s knihami, tým väčší je aj jeho manévrovací priestor pri výbere novej knihy, a tým ľahšie si novú knihu vyberie na základe svojho záujmu (Robinson et al., 1997).

Ciel výskumu

V našom výskume sme sa zamerali na *zistovanie žánrových preferencií detí pri výbere kníh a identifikáciu konkrétnych elementov kníh, ktoré rozhodujú o tom, že knihu dieťa vníma ako zaujímavú pre individuálnu interakciu, prípadne spoločné čítanie*. Tento zámer výskumu súvisí s tým, že atraktivita knihy z pohľadu dieťaťa vytvára prirodzené východisko pre záujem o jej čítanie, často aj opakované. Vo výskume sme sa tiež zaoberali širším kontextom čítania v rodine dieťaťa, pričom sme sa konkrétne zamerali na praktiky spoločného čítania a spôsob, ako ich vnímajú samotné deti. Ako metódu zberu dát sme zvolili pološtruktúrované interview s deťmi v predškolskom veku.

Participanti výskumu

Interview sme realizovali s 31 deťmi (15 chlapcov a 16 dievčat) vo veku 5–6 rokov (priemerný vek 5 rokov a 6 mesiacov), najmladšie dieťa malo 5 rokov a najstaršie 6 rokov a 8 mesiacov. Výskum sa realizoval na základe informovaného súhlasu rodiča dieťaťa v jeho domácom prostredí. Deti pochádzali prevažne zo Zlínskeho a Juhomoravského kraja ČR. Každé dieťa bolo o zameraní rozhovoru informované vopred, pred rozhovorom sa rozhodlo, ktorú knihu predstaví ako svoju obľúbenú. Od dieťaťa sme pred začatím rozhovoru získali ústny súhlas s realizáciou interview a s vyhotovením

audionahrávky rozhovoru. Dieťa taktiež vybralo miesto v byte, v ktorom sa rozhovor odohrával (najčastejšie to bola izba dieťaťa). Rodič nebol prítomný v miestnosti, v ktorej sa interview realizovalo, ale z blízkej vzdialenosti mohol sledovať jeho priebeh.

Výskumný nástroj

Interview bolo štruktúrované do troch tematických celkov. Každý tematický okruh mal stanovené rámcové otázky, ktoré boli v priebehu realizácie interview prispôbené jazykovo-komunikačným schopnostiam dieťaťa. Zameranie odpovedí dieťaťa bolo tiež východiskom pre kladenie doplňujúcich otázok, ktoré umožnili získať obsahovo bohatšie odpovede detí a tiež sa zamerať na tie aspekty výberu a interakcie s knihou, ktoré dieťa uvádzalo ako subjektívne dôležité.

Prvý okruh sa týkal identifikácie konkrétnej knihy ako obľúbenej knihy dieťaťa a jej obsahu. Dieťa bolo na úvod požiadané, aby povedalo, o akej knihe sa chce rozprávať (ktorú knihu považuje za svoju obľúbenú), od koho knihu dostalo a pri akej príležitosti. Následne dieťa vlastnými slovami porozprávalo, o čom je jeho obľúbená kniha. Druhý okruh otázok sa týkal identifikácie kritérií, podľa ktorých si dieťa volí knihy na čítanie. Dieťaťa sme sa pýtali, čo sa mu na knihe páči, prečo si ju zvolilo ako svoju obľúbenú. Ďalej sa rozhovor odvíjal podľa toho, čo dieťa uvádzalo verbálne vo svojich odpovediach ako dôležité a na čo

pri zodpovedaní otázky aj gestom ukázalo v knihe (téma / obsah knihy; obľúbená postava; nálada, prípadne charakter knihy; elementy knihy; zámer interakcie s knihou v zmysle zábavy alebo získania nového poznania a pod.). Pri každej zmienenej téme bolo dieťa požiadané, aby uviedlo príklad a vysvetlilo, prečo je pre neho daný aspekt knihy dôležitý. Na témy, ktoré dieťa neuviedlo samé, sme sa dodatočne dopýtali, dieťa malo možnosť sa vyjadriť, či sú pre neho dôležité alebo nie. Tretí okruh otázok sledoval zvyklosti čítania kníh v rodinnom prostredí. Dieťaťa sme sa pýtali, či má doma svoje vlastné knihy; či je spokojné s ich počtom a tematickým zameraním; o aké ďalšie knihy by chcelo obohatiť svoju knižnicu, pokiaľ vníma, že kníh nemá dostatok a prečo. Zaujímali sme sa tiež o to, či si dieťa prezerá doma knihy samostatne, prípadne či má možnosť si spoločne knihu prezeráť alebo prečítať spolu so súrodencom alebo inou blízkou osobou. Dieťa tiež bolo požiadané, aby nám porozprávalo, prípadne ukázalo, ako takáto situácia vyzerá a ako prebieha.

Ku všetkým zmienеныm témam sme deťom kládli otázky žiadajúce o doplnenie informácií (typu: *Vieš mi o tom povedať viac? Ešte niečo je pre teba zaujímavé?*). Počas rozhovoru dieťa držalo svoju obľúbenú knihu v ruke, v priebehu rozhovoru sme ho žiadali, aby nám to, čo považuje za zaujímavé v knihe aj ukázalo. Dieťa sa tiež počas rozhovoru mohlo voľne pohybovať po priestore a ukázať nám, ako konkrétna situácia vyzerá, či

ako prebieha. To umožnilo rozšíriť možnosti vyjadrenia dieťaťa nad rámec jeho aktuálnych verbálnych schopností.

Postup a analýza dát

Z každého interview s dieťaťom bola vyhotovená audionahrávka, ktorá bola následne transkribovaná a analyzovaná. Získané kvalitatívne dáta boli spracované s využitím induktívnej tematickej analýzy (Braun & Clarke, 2022). Postup spočíval v opakovanom čítaní prepisov rozhovorov a vytváraní iniciálnych kódov, ktoré boli následne zoskupené a triedené do kategórií podľa tematickej blízkosti. S časovým odstupom jedného mesiaca prebehlo prehodnotenie konzistencie jednotlivých kategórií a ich finálne pomenovanie. Pri kódovaní rozhovorov sme sledovali vyjadrenia detí, ktoré sa týkali ich preferencií pri výbere obľúbenej knihy a identifikáciu kritérií, ktoré sú pre ne dôležité pri výbere knihy (tabuľka 1). Zaujímali nás tiež vyjadrenia detí o tom, v akých situáciách sa v ich rodinnom prostredí číta, ako často im v domácnosti niekto číta a ako vyzerajú situácie spoločného čítania, ktoré umožnili vnímať našich participantov v kontexte ich bežných čitateľských skúseností v rodinnom prostredí.

Výsledky výskumu

Deti, ktoré sa zúčastnili výskumu majú skúsenosti so spoločným čítaním kníh v rodinách. S výberom a rozprávaním

Tabuľka 1. Prehľad výskytu kategórií v sledovanom výskumnom súbore

Kategória analýzy	Výskyt kategórie
1. Výber knihy z hľadiska žánru	
<i>Autorské rozprávky</i>	18 (58,06 %)
<i>Tradičné, folklórne rozprávky</i>	5 (16,13 %)
<i>Informačno-náučné texty</i>	5 (16,13 %)
<i>Autorská próza</i>	2 (6,51 %)
<i>Obrázkové knihy</i>	1 (3,23 %)
	N = 31
2. Kritériá detí pri výbere knihy	
<i>Humor</i>	17 (54,84 %)
<i>Téma</i>	14 (45,16 %)
<i>Ilustrácia</i>	12 (38,71 %)
<i>Postava</i>	11 (35,48 %)
<i>Fiktívne prvky</i>	6 (19,35 %)
<i>Interaktivita</i>	4 (12,90 %)
<i>Príbehy na pokračovanie</i>	2 (6,51 %)

o obľúbenej knihe nemali problém, tešili sa na rozhovor a knihu, o ktorej sa budú rozprávať mali vopred pripravenú. Len dve deti (obe dievčatá) tvorili výnimku, nakoľko jedno v rozhovore referovalo, že jej nikto pravidelne nečíta a druhé sa vyjadriло, že jej síce občas doma čítajú, ale z jej pohľadu je to veľmi málo. Ostatné deti pochádzali z rodín, ktoré mali rutinne zavedené spoločné čítanie, zvyčajne realizované pred uložením dieťaťa na spánok. Deti najčastejšie uvádzali, že im knihy čítajú rodičia (zvyčajne matky, ale výnimkou nie sú ani otcovia), do tejto aktivity sú však často zapojení aj ďalší rodinní príslušníci (napríklad babička, starší súrodenec, sesternica, ktorá už vie čítať). Deti vyjadrovali spokojnosť s frekvenciou a priebehom spoločného čítania. V tomto zmysle ich môžeme považovať sa vhodných participantov pre výskum

týkajúci sa preferencií kníh, nakoľko disponujú bohatými skúsenosťami z interakcií s knihami, spoločného čítania a knihy si aktívne vyberajú.

Výber knihy z hľadiska žánru

Najčastejšou voľbou detí bola kategória kníh naratívneho žánru, v ktorej boli zastúpené rozprávky (tradičné, folklórne aj autorské) aj autorská próza pre deti (špecificky príbehy s detským hrdinom). Tento žánr knihy si zvolilo 25 detí. Konkrétne, 5 detí uviedlo ako svoju obľúbenú knihu zbierku tradičných, folklórnych rozprávok (všetky od Bratov Grimmovcov), 18 detí si zvolilo knihy s autorskými rozprávkami, z toho 7 uvádzalo knižné adaptácie animovaných rozprávok známych z médií (napr. Ľadové kráľovstvo,

Ovečka Shaun, Rušeň Tomáš a pod.), 2 deti uviedli knihy s modernou autorskou prózou. Iba 1 dieťa uviedlo ako svoju obľúbenú obrázkovú knihu, ktorá reprezentovala ilustrácie slúžiace ako podklad pre rozprávanie príbehu. Len 5 detí si zvolilo informačno-náučnú knihu. Preferencia príbehov u detí v predškolskom veku sa javí byť prirodzená. Takéto knihy pozývajú deti do fiktívnych svetov a vytvárajú im príležitosti získavať poznanie o svete a o jeho hodnotách prostredníctvom zaujímavých príbehov. Ak z pohľadu rodičov pri výbere kníh pre deti dominuje vnímanie *rozvojového potenciálu knihy*, t.j. úloha knihy v rozvoji kognitívnych funkcií dieťaťa (jeho pamäť, myslenia, predstavivosti), v rozširovaní slovnej zásoby, v príprave dieťaťa na školu a v utváraní pozitívneho vzťahu ku knihe a čítaniu (Gavora, 2018), potom práve výber naratívneho žánru vytvára bohaté možnosti na tento typ uplatnenia spoločného čítania kníh. Rodičia volia knihy, ktoré disponujú bohatou slovnou zásobou, dobrou štylistikou jazyka naznačujúcou plynulé rozvíjanie deja a jeho logické usporiadanie, presvedčivo vykreslenými postavami a príbehmi a zaujímavými udalosťami (Aram & Aviram, 2009). Prostredníctvom nich sa rodičia môžu s deťmi rozprávať nielen o slovnej zásobe, ale aj o postavách a udalostiach príbehu, ale aj o hodnotách, ktoré kniha komunikuje. Knihy reprezentujúce príbehy moderného fantasy žánru a súčasnej realistickej prózy pre deti sú preto častejšou voľbou pre spoločné čítanie s deťmi ako knihy

informačno-náučného žánru (Saracho & Spodek, 2010).

O preferenciách kníh u detí, ktoré ešte nie sú čitateľmi, však máme veľmi málo výskumných dát, lebo sa dominantne realizuje empirický výskum u detí, ktoré už vedia samostatne čítať (Robinson et al., 1997). Z tohto dôvodu je vysoká preferencia kníh založených na príbehoch zaujímavým zistením. Zaujímavé tiež je, že výber informačno-náučnej knihy ako obľúbenej bol prítomný u chlapcov, žiadne z dievčat informačno-náučnú knihu ako svoju obľúbenú neprezentovalo. Táto preferencia bola zistená aj vo výskumoch žiakov primárneho vzdelávania (Boraks, Hoffman, & Bauer, 1997; Repasky, Schumm, & Johnson, 2017).

Dôležité charakteristiky knihy z pohľadu detí

Deti v predškolskom veku dokážu aj odôvodniť výber knihy z hľadiska toho, čo samé považujú za dôležité kritérium. Deti, ktoré tvorili súčasť nášho výskumného súboru, v rozhovoroch dokázali uviesť aj niekoľko kritérií voľby knihy. Ako najčastejšie uvádzali *humor*. Zo 17 detí, ktoré toto kritérium uviedlo, považovalo 16 za vtipné alebo zábavné knihy s autorskými príbehmi (rozprávkami alebo prózou), 1 dieťa si vybralo na základe tohto kritéria obrázkovú knihu. Obľuba humoru v knihách zo strany detí je pochopiteľná, keďže prítomnosť humoru v texte u detí vyvoláva smiech (Landsberg, 1992). Deti sú považované vo vše-

obecnosti za hravejšie, preto je ich ľahšie rozosmiať a smejú sa aj častejšie (Schwartz, 1977). Deti v našom výskumnom súbore uvádzali rôzne formy humoru vo svojich obľúbených knihách. Odkazovali na *humorné postavy*, ktorých konanie považovali za zábavné (napr. „*Tato knížka je celá zábavná. V každé pohádce jsou zvířátka velice zábavné, většinou se jim něco stane.*“ [D10]). Takéto postavy sú pre deti dobre zapamätateľné, pretože konajú smiešne skutky opakovane, majú výrazné fyzické charakteristiky a často sú aj vykreslené v kontraste k iným postavám príbehu (Mallan, 1993). Ako úsmevné deti uvádzali aj *humorné udalosti*, ktoré vybočovali z reálneho priebehu udalostí (napr. „*Nikdy by se nemohlo stát, že by pejsek s kočičkou umývali podlahu. A já nikdy nejím mýdlo. Jo, líbí se mi, když se v pohádkách stávají takové věci, protože je to vtipné*“ [D2], alebo „*Ta kniha vůbec nedává smysl. Jsou to úplně hlouposti, a to mě baví. [...] To závodní auto, co jede na poli. Má to být kombajn, ale vypadá to jak nějaký závodník. Je to hrozně vtipné, protože závodník normálně nejedí na poli.*“ [D5]), pričom mohli mať aj nonsensový charakter, súvisel s hlúposťou alebo nepozornosťou postavy alebo nečakaným vývojom udalostí (Shannon, 1999), napr. „*Bing viděl hovínko a pak ho obešel a pak potkal kamaráda a pak šlápl do toho hovínka.*“ [D9].

Nasleduje záujem o *tému*, ktorý ako kritérium uviedlo 14 detí. Toto kritérium v sebe prepája afektívny faktor výberu,

ktorý odkazuje na individuálnu preferenciu dieťaťa (uvádzanú často v zmysle, že sa mu téma knihy páči, napr. „*Já mám nejradši, že je o dinosaurech.*“ [D17]), s kognitívnym faktorom, kde je téma zvolená dieťaťom zámerne z hľadiska svojho doterajšieho poznania a úsilia venovať téme viacej pozornosti (napr. „*Poznal jsem nové zvířata, třeba jak vypadá mezeček a kormorán.*“ [D10]). I keď sa záujem o tému ukazuje u detí v predškolskom veku ako dôležitý faktor pri výbere knihy, v ďalšom období môže nadobudnúť ešte dôležitejšiu úlohu pri výbere knihy, ako je preferencia žánru knihy. Haynes a Richgels (1992) napríklad vo svojom výskume zameranom na zisťovanie preferencií žánrov u žiakov 4. ročníka základnej školy zistili, že záujem o tému sa u nich stáva prvoradým a pokiaľ sa kniha zameriava na tému, ktorá ich zaujíma, žáner knihy je druhoradý.

Ilustráciu ako dôležité kritérium pre výber knihy uviedlo 12 detí. Podľa výpovedí detí sú pre ne v knihe dôležité, pretože súvisia s obsahom knihy. Tiež uvádzajú, že prinášajú estetický zážitok (viaceré deti ilustrácie v obľúbenej knihe považujú za pekné, napr. „*Jsou tam samé hezké obrázky.*“ [D22] alebo „*Mně se strašně líbí! Já mám rád mašinky a tady, tady jsou tak krásné obrázky!*“ [D26]), hoci deti v predškolskom veku ešte nedokážu integrovať všetky oblasti poznania, ktoré sú potrebné pre vnímanie ilustrácie ako umeleckého objektu (Schickedanz & Collins, 2012). Dôraz, ktorý deti kladú na

ilustrácie v knihe súvisí s tým, že pre ne nie je prístupný význam textu priamo, ale prostredníctvom ilustrácií dokážu obsah navigovať (napr. „*Jsou tam velké obrázky, které jsou krásně namalované a když mi ji někdo čte, tak vím, co se tam děje.*“ [D23]). Pokiaľ sú ilustrácie v súlade s obsahom textu (Arizpe & Styles, 2015), sú pri čítaní textu pre deti dôležitým elementom pre porozumenie textu. Prostredníctvom nich (vo väzbe na čítanie textu druhou osobou) si dieťa vytvára predstavu o zasaďení príbehu do prostredia, o postavách príbehu, o vývoji deja i o ďalších detailoch príbehu, ktoré nie sú priamo zmienené v texte knihy (Sipe, 2015). Prispievajú tak k porozumeniu významu textu pri individuálnej interakcii dieťaťa s knihou, ale aj v priebehu spoločného čítania textu s druhou osobou (Greenhoot, Beyer, & Curtis 2014).

Ďalším z kritérií, ktoré deti volia pri definovaní svojej obľúbenej knihy je *postava* príbehu. Toto kritérium v rozhovoroch uviedlo 11 detí, pričom v piatich prípadoch išlo o postavy z populárnych príbehov, ktoré dieťa pozná v animovanej podobe z médií (napr. „*Ovečka Shaun. Tu pohádku mám moc ráda a dívám se na ni i v televizi.*“ [D24]). Postavy príbehu, špecificky postavy s fantastickými charakteristikami a antropomorfované zvieracie postavy, sú pre deti atraktívnym elementom textu, ktorý posilňuje pozornosť, ktorú venujú príbehu aj porozumeniu textu (Sobel & Lillard, 2001). Navyše, výber kníh na základe postáv z populárnych

príbehov je možné vysvetliť tým, že takéto postavy deťom ponúkajú niečo, čo postavy z iných kníh nemajú k dispozícii. Konkrétne to je príťažlivá hlavná postava príbehu, ktorá je známa aj populárna a je súčasťou dejových línií, ktoré sú predvídateľné. Vďaka tomu môže príbeh z knihy identifikovať aj dieťa, ktoré ešte nevie čítať samotné (Wallace Jacoby & Edlefsen, 2019).

S menšou frekvenciou deti uvádzali ako pre ne dôležité kritériá na výber knihy prítomnosť *fantazijných alebo ne-realistických elementov* (6 detí). Tie sú pre deti dôležité z toho dôvodu, že do príbehu prinášajú moment prekvapenia a vytrhnutia z reality (napr. „*Ano líbí, protože se můžou vyčarovat krásné věci.*“ [D8] alebo „*Jak ty víly létají, já bych taky tak chtěla létat, ale nejde to.*“ [D12]). *Interaktívne prvky* (4 deti) zas sprostredkovávajú alebo dopĺňajú obsah textu v podobe, ktorá je pre dieťa príťažlivá a súčasne dostupná aj bez asistencie dospelého. Môže ísť o elementy, ktorých obracanim alebo otvaraním získava dieťa prístup k novým obsahom (Zhang et al., 2020), na ktoré jedno z detí odkazovalo v podobe: „*Líbí se mi ty oddělovací okýnka, pod kterýma jsou další obrázky a nové věci. Naučil jsem se spoustu názvů států a jejich místa kde leží.*“ [D25]. Môže to byť tiež interaktívne pero, resp. „*tužka, která při dotyku něčeho na obrázku mluví.*“ [D30]. Prezentovanie príbehov ako súčasť *na seba nadväzujúcich sekvencií* (2 deti) zas umožňuje postavy príbehu aj kontext

deja vnímať ako známe, čo prispieva k ľahšiemu predvídaníu deja.

Diskusia

Výskumná štúdia, ktorej výsledky prezentujeme, je tematicky spätá s problematikou vytvárania vzťahu detí v predškolskom veku ku knihám a čítaniu. Reaguje na potrebu hlbšie zisťovať nielen prítomnosť kníh v rodinnom prostredí detí a praktík čítania v rodine, ale aj perspektívu detí, z ktorej na ne nahliadajú. Ako to ukázal výskum P. Gavory (2016), deti v predškolskom veku vystupujú v rámci spoločného čítania v rodine ako aktéri so zrejmyými stratégiami participovať aktívne na výbere knihy, ktorá bude predmetom spoločného čítania. Pričom taktiež priebeh spoločného čítania komentujú, kladú otázky, vyjadrujú sa k téme a snažia sa vyjednávať aj o dĺžke spoločného čítania. Rozhovory s deťmi, ktoré sme realizovali ukazujú, že inklinácia detí ku konkrétnym žánrom kníh a konkrétnym charakteristikám kníh je u nich individuálnou záležitosťou, o ktorej dokážu hovoriť a aj ju vysvetliť.

Výsledky nášho výskumu ukázali, že z hľadiska žánrov u detí dominuje rozprávka (autorská rozprávka a tradičná folklórna rozprávka), informačno-náučné knihy sú z pohľadu detí menej častou voľbou pri výbere knihy. Rovnako ako moderná próza a obrázkové knihy, ktoré deti ako svoje obľúbené uvádzali menej často. Záujem detí o príbehy nie je prekvapivý a je aj v súlade s empirickými zisteniami

(Robinson et al., 1997). Nakoľko sa doterajšie výskumy sústredili predovšetkým na vzťah medzi čítaním textu a rozvojom jazykových schopností dieťaťa a jeho gramotnosti, ďalšie výskumné aktivity by mali komplexnejšie vysvetliť, ako preferencia príbehu u detí v predškolskom veku súvisí s kognitívnym a socio-emocionálnym vývinom dieťaťa a ako dieťa samotné vníma proces recepcie príbehu pri jeho čítaní.

V rozhovoroch s deťmi sme tiež identifikovali nasledujúce elementy knihy, ktoré deti považujú za rozhodujúce pri výbere knihy, respektíve definujú ich obľúbenú knihu. Ide o nasledujúce elementy: (1) humor, (2) tematické zameranie knihy, (3) atraktivita a výstižnosť ilustrácie vo vzťahu k textu, (4) postava príbehu, (5) prítomnosť fiktívnych a fantazijských prvkov, (6) interaktívne prvky v knihe a (7) prepojenie knihy s inými textami (v zmysle čítania na pokračovanie). Spomedzi nich si určite najviac pozornosti zaslúži humor. Dominancia humoru medzi týmito elementami nie je prekvapujúca, pretože humor má v literatúre pre deti dôležitú pozíciu (Landsberg, 1992). Ďalší výskum by sa však mal zamerať na analýzu toho, čo vníma dieťa v predškolskom veku ako humor v literárnych textoch a ako mu humor umožňuje sledovať priebeh dejovej línie príbehu a vnímať charakter a konanie postáv v rámci nej.

Limity nášho výskumu vidíme v snahe využiť interview pri skúmaní preferencií detí v predškolskom veku, ktoré vzhľa-

dom na vývin ich kognitívnych a rečových schopností, nedokážu dostatočne opísať svoju skúsenosť a reflektovať ju. Výskumné zistenia sme preto mohli odvodzovať len z tých aspektov skúseností detí, ktoré deti dokázali slovné vyjadriť. Snaha vysporiadať sa s týmto limitom výskumu a selektovať do výskumného súboru tie deti, ktoré majú už vytvorený vzťah ku knihám a s čítaním kníh v rodine majú bohaté skúsenosti, tak viedla k ďalšiemu obmedzeniu. Deti ochotne reagovali na naše otázky, dokázali do svojich odpovedí zahrnúť rôzne aspekty vlastnej alebo spoločnej interakcie s knihou, hovoriť o charakteristikách knihy, ktoré považujú v tej súvislosti za subjektívne dôležité.

Zozbierané dáta preto nevieme interpretovať vo všeobecnejšej rovine. Napríklad na základe výsledkov nášho výskumu nevieme vyvodzovať závery v prospech výberu kníh pre deti, ktoré majú obmedzenú skúsenosť s knihami a s ich čítaním a indikovať charakteristiky kníh, ktoré u týchto detí umožnia vytvárať a prehľbovať záujem o knihy a čítanie a podporovať ich aktívnu participáciu na spoločnom čítaní.

Podakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-19-0074 a grantom MŠ SR VEGA 2/0026/21.

Literatúra

- Anderson, J., Anderson, A., Shapiro, J., & Lynch, J. (2001). Father's and mother's book selection preferences for their four-year-old children. *Reading Horizons, 41*, 189-210.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009) Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*, 175-194.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2015). A critical review of research into children's responses to multimodal texts. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, Volume II: A Project of the International Reading Association (p. 363-373). New York, NY: Routledge.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2019). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy 19*(3), 291-315.
- Boraks, N., Hoffman, A., & Bauer, D. (1997). Children's book preferences: Patterns, particulars, and possible implications. *Reading Psychology, 18*(4), 309-341.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home

- literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal in Research in Reading*, 42(1), 150-161.
- Cetin, O. S., & Bay, N. (2015). Enhancing the early reading skills: examining the print features of preschool children's book. *International Education Studies*, 8(1), 113-124.
- Corcoran, L., & Steinley, K. (2017). *Early Childhood Program Participation, Results From the National Household Education Surveys Program of 2016. First Look. NCES 2017-101*. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED575975>
- Damber, U. (2015). Read-Alouds in Preschool. A Matter of Discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15, 256-280.
- Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2011). Judging a book by its cover: Preschool children's aesthetic preferences for picture books. *International Journal of Education Through Art*, 7(2), 171-185.
- David, A. (2020) *Reading to children is so powerful, so simple and yet so misunderstood*. <https://www.teachearlyyears.com/learning-and-development/view/reading-to-children-is-powerful-simple-and-yet-so-misunderstood>
- Davila, D., & Patrick, L. (2010). Asking the experts: What children have to say about their reading preferences. *Language Arts*, 87, 199-210.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting Books for Children Birth through Four: A Developmental Approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489-494.
- Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem*. Výzkumná zpráva projektu. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Gavora, P. (2016). Preschool Children in Book-Reading Situations with Parents: The Perspective of Personal Agency Theory. *Studia Paedagogica*, 21(4), 99-116.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 24-45.
- Gee, J. P. (1991). Memory and Myth: A perspective on narrative. In C. Peterson & A. McCabe (Eds.), *Developing narrative structure* (p. 1-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (p. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Greenhoot, A. F., Beyer, A. M., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Frontiers in Psychology*, 5, 738.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Haynes, C., & Richgels, D. J. (1992). Fourth graders' literature preferences. *Journal of Educational Research*, 85, 208-219.

- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (p. 97–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, L. E., Allan, D. M., & Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences, 47*, 88v95.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's Literacy Interest and its Relation to Parents' Literacy-promoting Practices. *Journal of Research in Reading, 38*, 172–193.
- Kiefer, B. Z. (2004). Children's literature and children's literacy: Preparing early literacy teachers to understand the aesthetic values of children's literature. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on language policy and literacy instruction in early childhood education*, Vol. V. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kotaman, H., & Tekin, A. K. (2017). Informational and fictional books: young children's book preferences and teachers' perspectives. *Early Child Development and Care, 187*(3–4), 600–614.
- Landsberg, M. (1992). Liberating laughter. *American Education, 16*(3), 34–48.
- Leech, K. A., & Rowe, M. L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language, 34*, 205–226.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review, 14*, 303–323.
- Mallan, K. (1993). *Laugh Lines*. Australia: Ambassador Press.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher, 60*(8), 742–751.
- Mohr, A. J. K. (2006). Children's choices for recreational reading: a three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research, 38*, 81–104.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Repasky, L. L., Schumm, J., & Johnson, J. (2017). First and fourth grade boys' and girls' preferences for and perceptions about narrative and expository text. *Reading Psychology, 38*, 808–847.
- Robertson, S.-J. L., & Reese, E. (2017). The very hungry caterpillar turned into a but-

- terfly: Children's and parents' enjoyment of different book genres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 3-25.
- Robinson, C. C., Larsen, J. M., Haupt, J. H., & Mohlman, J. (1997). Picture book selection behaviors of emergent readers: Influence of genre, familiarity, and book attributes. *Reading Research and Instruction*, 36(4), 287-304.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Families' Selection of Children's Literature Books. *Early Childhood Education Journal*, 37, 401-409.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2012). For young children, pictures in storybooks are rarely worth a thousand words. *The Reading Teacher*, 65(8), 539-549.
- Schwartz, A. (1977). Children, humor, and folklore. *The Horn Book*, 53, 281-287.
- Segi Lukavská, J. (ed.) (2018). *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
- Sénéchal, M. (2017). Shared reading: an informal literacy activity par excellence. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover & C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*, 273-283. Oxford: Routledge.
- Shannon, D. (1999). What children find humorous in the books they read and how they express their responses. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 12(2), 119-150.
- Sipe, L. R. (2015). Young children's visual meaning making in response to picturebooks. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts, Volume II: A Project of the International Reading Association*, 381-391. New York, NY: Routledge.
- Sobel, M. D., & Lillard, S. A. (2001). The impact of fantasy and action on young children's understanding of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 85-98.
- Wallace, J., & Edlefsen, K. (2020). "I Love Paw Patrol!": Book Selection and the Allure of Popular Media Characters Among Preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 208-222..
- Zhang, M., Hou, G., Chen, Y. C., Zhang, T., & Yang, J. A. (2020). Book Interaction Scheme to Enhance Children's Reading Experiences and Preferences. *Frontiers in Psychology*, 11, 2155.

Doc. PhDr. Zuzana Jančík Petrová, PhD.

Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, v.v.i.

Dúbravská cesta 9, 845 11, Bratislava

zpetrova@utb.cz