

# Применение книжек с картинками в дошкольном обучении

Татьяна Нововик, Душанка Поповик

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2019 г.

**Татьяна Нововик**

PhD, доцент кафедры педагогики философского факультета Университета Черногории. E-mail: tabo@t-com.me

**Душанка Поповик**

PhD, доцент кафедры черногорского языка и южнославянской литературы филологического факультета Университета Черногории. E-mail: dusa-na@t-com.me

Адрес: Ulica Danila Vojovića bb, ME-81400 Nikšić, Montenegro.

**Аннотация.** Книжки с картинками — важная составляющая развивающей среды для дошкольника. Представляя собой уникальное сочетание иллюстраций и текста в образовательном формате, эти книжки учат, пробуждают творческое воображение, обогащают познавательную и социально-эмоциональную сферу ребенка. Проведено исследование применения книжек с картинками в современном дошкольном образовании Черногории. В анкетном опросе участвовали педагоги дошкольных учреждений центрального, южного и северного районов Черногории — 209 педагогов из пяти детских садов, кроме того, в ходе семинаров, посвященных детским книжкам, проинтервьюированы 93 респондента из трех других учреждений. Установлено, что книжки с картинками постоянно ис-

пользуются в практике детских садов и становятся основой для организации развивающих занятий с детьми. При этом педагоги используют преимущественно традиционные методы работы с книжкой: пересказ, иллюстрирование, раскрашивание, разыгрывание сценок; свидетельств применения более сложных видов деятельности — стимулирования критического осмысления содержания, обмена мнениями в группе, придумывания альтернативных способов развития сюжета — в ходе исследования почти не выявлено. Большинство педагогов затруднились указать, какие именно книжки больше всего интересны детям. Они испытывают потребность в методической помощи для выбора качественных книг. Педагоги считают, что в фондах детских садов очень мало книжных новинок и в целом в Черногории отсутствуют стимулы к созданию местными авторами новых книжек для детей. Родители, по мнению педагогов, мало читают детям дома и не проявляют интереса к книжкам, которые детям рекомендуют в детском саду.

**Ключевые слова:** книжки с картинками, дети, детский сад, дошкольные педагоги, родители.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-160-184

Novović T.L., Popović D. The Role and Application of Picture Books in Pre-school Practice (пер. с англ. Л. Трониной).

Первая книга в жизни ребенка, пробуждающая в нем любопытство и восприимчивость к художественному слову, — это,

безусловно, книжка с картинками. Она делает возможным взаимоперенос и взаимодействие между двумя знаковыми системами — словом и образом. Американская библиотечная ассоциация (*American Association of Librarians*) отличает книжку с картинками от других иллюстрированных книг, которые также обеспечивают опыт зрительного восприятия [Association for Library Services to Children, 2008]. «Книжка с картинками — это прочное единство повествования, темы или концептуальной рамки, раскрываемое через последовательность картинок, из которых книжка и состоит» [Batarelo Kokić, 2015. P. 378].

Среди широкого многообразия книжек с картинками, призванных решать различные образовательные задачи, транслировать множество идей, можно выбрать разные издания и жанры, и выбор этот обусловлен возрастом детей, тематикой книги и концептуальными критериями, учитывающими межпоколенческую преемственность и опыт дошкольного обучения, а также профессиональными оценками качества детских книг. Этот выбор делают взрослые — сначала родители, а потом дошкольные педагоги, и им принадлежит важная роль в процессе ознакомления ребенка с литературными и художественными достоинствами книжки с картинками [DeBruin-Parecki, 2009].

В нашей работе мы уделим основное внимание вопросам подбора книжек с картинками в современных дошкольных учреждениях, функционирования книжки с картинками в качестве интерактивного инструмента в практике раннего обучения и развития, достоинствам, которые видят дошкольные педагоги в избранных детских книжках, а также месту и роли родителей в этом «волшебном мире, зарождающейся вселенной» с профессиональной точки зрения педагогов дошкольного образования. Кроме того, нас интересует, как педагоги оценивают существующий рынок таких книг, как осуществляют выбор и что предлагают для более эффективного использования первой детской книги в практике дошкольного образования Черногории.

Педагогический энциклопедический словарь [Franković, 1963] определяет книжку с картинками как иллюстрированную книгу для детей дошкольного возраста. Жанровая принадлежность книжки с картинками и/или детской книги задается, помимо прочего, соотношением текста и иллюстраций. Книжки с картинками предназначены прежде всего для маленьких детей, и информация в них сообщается или повествование ведется с помощью серии картинок, дополненных небольшим количеством текста или не дополненных вовсе [Nodelman, 1989]. Способ взаимодействия образа и слова с целью передачи смысла в книжках с картинками отличается от любого другого дискурса [Batarelo Kokić, 2015. P. 379]. Книжка с картинками представля-

**Появление  
и виды книжек  
с картинками**

ет собой семиотическое пространство, в котором смысл создается и отображается в калейдоскопе неповторимых переживаний, связанных с восприятием картинок и слов [Feathers, Arya, 2015]. Детские книги, в которых текст преобладает над визуальной составляющей, можно классифицировать как иллюстрированные книги, поскольку «основным средством повествования служат слова, а картинки исполняют лишь вспомогательную или просто декоративную функцию» [Nikolajeva, 2002. P. 88].

Первой книжкой с картинками можно считать вышедший в 1658 г. в Нюрнберге уникальный иллюстрированный букварь знаменитого педагога Яна Амоса Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» (*Orbis Sensualium Pictus*) [Martinović, Stričević, 2011]. «Библию бедных» (*Biblia Pauperum*) — популярное в свое время, простое для понимания изложение Священного Писания, изданное во времена позднего Средневековья и предназначавшееся для малообразованных — есть основания считать первым образцом книги, где зрительные образы использовались как основная составляющая повествования и сопровождалась лишь краткими текстами [Majhut, Batinić, 2017]. Однако только в XIX в. книжки с картинками, в которых художественных иллюстраций было больше, чем текста, получили массовое распространение [Ibid.].

В. Мебиус, рассматривая историческую эволюцию детской книги, выделяет две основные характеристики дискурса книжки с картинками, определяющие специфику ее воздействия на читателя: это, с одной стороны, театральность, динамичность, «драматизм переворачиваемой страницы», «панорамность», особый ритуал чтения, а с другой — опыт «погружения» в визуальную составляющую содержательного плана, в живой и яркий калейдоскоп цветов, узоров, текстур, форм [Moebius, 2011. P. 171]. К этому виду книг в полной мере относится определение «Книга не предмет, но форма организации текста и средство коммуникации. Книга не продукт, но „информационная архитектура“» [Core, 2001. P. 6].

Существует несколько классификаций книжек с картинками, созданных с разными целями и на основании разных критериев.

В одной из этих классификаций выделяется пять видов книжек с картинками: книжки с картинками для начинающих читателей; книжки с картинками, посвященные определенным темам или понятиям; книжки с картинками в цифровом формате; книжки-игрушки; стихотворные книжки с картинками [Matulka, 2008] (цит. по: [Batarelo Kokić, 2015. P. 379]).

Первая группа — книжки с картинками, предназначенные для маленьких детей, которые только начинают осваивать чтение, — обычно самая обширная и многообразная; это сказки, басни или иное повествование, часто облеченное в стихотворную форму, в нем преобладают иллюстрации, чтобы ребенку

легко было читать такую книжку самостоятельно или с помощью взрослых. Книжки с картинками, посвященные определенным темам или понятиям, знакомят детей с буквами, цифрами, величинами, формами, цветами, профессиями, растениями, животными и т. д. и часто посвящены достаточно сложным идеям. Цифровые книжки с картинками содержат элементы анимации, кино и другие опции, которые обеспечивают интерактивность и дополняют реальность виртуальным измерением [Hoffman, Paciga, 2014]. Книжки-игрушки создают для ребенка многомерное и захватывающее интерактивное пространство, где визуальные и языковые (при наличии) выразительные средства объединяются с особой формой, предполагающей непосредственное вовлечение в игру. Такие книжки бывают четырех видов: картонные книжки с картинками (книжки-картонки) с закругленными уголками; объемные книжки с картинками (книжки-панорамы), где иллюстрации поднимаются, когда переворачиваешь страницу, и получается объемная картинка или фигура; раскладывающиеся книжки с картинками (книжки-раскладушки); а также книжки, у которых страницы прорезаны в некоторых местах, чтобы повествование разворачивалось по мере того, как «спрятанные» элементы совокупной тематической композиции постепенно раскрываются [Matulka, 2008] (цит. по: [Batarello Kokić, 2015]).

Текстовая и визуальная составляющие повествования в книжках с картинками могут быть композиционно слиты и составлять сюжеты с понятным, предсказуемым финалом. Другую группу составляют книжки, которые дают больше простора для толкований и более интерактивны по существу, они создают более динамичное и многозначное коммуникативное пространство, в котором возникает множество идей [Samraipago, 2012]. Для цифровых книжек с картинками характерны паратексты, особое оформление и различные режимы визуального представления [Batarello Kokić, 2015]. Цифровые книжки с картинками путем синтеза разных уровней и способов участия пользователя — от простого просмотра страниц до полного вовлечения через такие виды деятельности, как разработка содержания или написание текста, — создают многомерную и многофункциональную интерактивную среду для раннего развития детей [Al-Yaqout, Nikolajeva, 2015]. Электронная книга обязательно включает инновационные компоненты, такие как анимация, интерактивность, специальное оборудование, и в то же время обладает свойствами традиционной, бумажной книжки с картинками [Hoffman, Paciga, 2014].

Судить о качестве книжки с картинками необходимо с учетом множества критериев — как структурных (вид и формат, фактура, цветовое оформление, иллюстрации, техническое оформление),

**Слово и образ  
в книжке с картинками**

так и содержательных (темы и концептуальные модели, транслируемые ценности и идеи). Качественная книжка с картинками всегда продукт совместной работы педагогов, психологов, писателей, художников, программистов и т.д., подчиненной единым принципам: разработка осмысленного и захватывающего содержания, соответствие возрасту и достижение нужного психоэмоционального (например, возможность дать выход эмоциям) и обучающего эффекта.

Для описания взаимосвязи текста и картинки в детских книжках исследователи находят многочисленные понятия и метафоры, например «дуэт», «контрапункт», «интерференция», «конгруэнтность», «альтернация», «переменная динамика», «синергия» и т.д. [Sipe, 1998]. Существуют различные классификации способов взаимосвязи между текстовой и визуальной составляющими художественной выразительности в книжке с картинками. Вот пример такой классификации:

- симметричное взаимодействие: картинки и текст сообщают одну и ту же информацию;
- взаимное дополнение: картинки и текст дополняют друг друга, воспроизводя связный сюжет;
- взаимное усиление;
- контрапунктное взаимодействие: текстовое и визуальное повествования, развертываясь, создают полифонию, как в музыке;
- противопоставление: картинки и текст, взаимодействуя, создают художественный эффект контраста, наложения и т.д. [Nikolajeva, 2002; Vučković, 2019].

Текстовая составляющая главным образом служит для передачи временных параметров, тогда как визуальная изображает пространственные [Vučković, 2019]. «Говоря о связи текста и картинки, мы имеем в виду не столько равновесие между ними, сколько способ их взаимодействия и степень их взаимного преобразующего влияния» [Sipe, 1998. P. 98].

Когда книжка с картинками используется в обучении, ее содержательный план, воссоздаваемый этой сложной диадой текстовой и визуальной составляющих художественной выразительности, получает педагогические интерпретации, которые обусловлены и индивидуальным складом ума, и практическим опытом участников этого процесса, а также способами взаимодействия этих участников в процессе погружения в дискурс книги. Двигаясь в русле яркого, напряженного и захватывающего сюжета книжки с картинками, ребенок в каждом конкретном случае получает уникальный психоэмоциональный опыт и представления, и роль учителя состоит в том, чтобы направить этот специфический процесс и содействовать ему [Korać, Madaras, 2007].

Произведения художественной литературы, без сомнения, отражают культурную матрицу, из которой происходят, и транслируют ценности, характерные для времени и среды. Следовательно, мы находим в них явные или скрытые [Bruner, 1990] идеи, присущие тем или иным половым, расовым, национальным, классовым и возрастным группам населения [Vičković, Mašnić, 2018]. Сюжеты, которые сочетают реальное, воображаемое и мифическое, также содержат определенные ценностные коннотации [Ораčić, 2015]. В сказках изображаются социальные отношения, позиции и роли персонажей и одновременно, разумеется, транслируются важные идеи. Персонажи обычно обезличены и показаны как носители родовых свойств, которые считаются типичными для определенных социальных групп или классов [Žižek, 2013].

Книжки с картинками начинают интересовать ребенка уже в раннем дошкольном возрасте. Дошкольный период в жизни ребенка называют временем сказок [Vranjković, 2011]. В семь лет и старше детей интересуют и реалистичные истории, описывающие обстоятельства и явления, с которыми они имеют дело ежедневно, в обычной жизни, и фантастические истории. Четко разграничить этапы эволюции детского интереса к сказкам, басням, реалистичным или выдуманным историям невозможно, потому что периоды его развития не изолированы, но непрерывны, взаимосвязаны и подразумевают как проактивные, так и ретроактивные воздействия [Ibid.].

Выбор наиболее подходящего формата книжки с картинками, ее содержания и способа передачи конкретных идей и определенных ценностей всегда нужно делать, принимая во внимание детскую любознательность и пылливость, обусловленную возрастом способность воспринимать те или иные сюжеты [Xiaojuan, 2018].

Педагогические принципы современной системы дошкольного образования Черногории опираются на парадигму детства, в основе которой лежит постмодернистское, социоконструктивистское представление о ребенке. Этой парадигме соответствует так называемая дефицитная модель детства [Pešić, 2009], согласно которой неразвитый и неумелый ребенок постоянно нуждается в заботе и наставлениях взрослого. «Нуждающийся ребенок» — основная метафора детства, обесценивающая или вообще исключая важные внутренние силы и способности, присущие ребенку с того самого момента, когда он пришел в мир.

Мы надеемся, что предпринятое нами исследование применения книжек с картинками в педагогической практике и их роли в раннем обучении и развитии будет способствовать фор-

## **Ребенок и книжка с картинками**

мированию нового взгляда на детство и даст толчок к пересмотру представлений о ребенке и парадигмы раннего обучения, доминирующей в сфере дошкольного образования Черногории.

Погружаясь в многомерный дискурс «миров книжки с картинками», где знакомство с увлекательными художественными сюжетами переплетается и поддерживается прямым взаимодействием с реальными, живыми участниками этого процесса, ребенок успешно раскрывает смыслы и соформирует собственное понимание действительности [Miškeljin, 2010. P. 135]. Именно взаимодействие как отправная точка в педагогике обуславливает весь спектр методических подходов к ребенку как в институциональном, так и во внеинституциональном обучении, воздействуя, в частности, на предпочтения при выборе книжек с картинками и способов знакомства детей с этими книжками.

Интерактивное чтение в дошкольном возрасте — значимый фактор дальнейших школьных успехов ребенка [De Bruin-Parecki, 2009]. Эмпирически доказана взаимосвязь между возросшей доступностью цифровых книжек с картинками и развитием грамотности у детей дошкольного возраста [Karemaker, Pitchford, O'Malley, 2010; Korat, Shamir, 2012; Shamir, Korat, Fella, 2012; Shamir, Schlafer, 2011]. Последние исследования в области неврологии доказали, что чтение стимулирует изменения в протекании нейрофизиологических процессов [Porović, 2018. P. 605].

### **Методы и выборка**

С целью выяснить мнение педагогов детских садов Черногории о значимости книжек с картинками для развития детей, их роли в современном образовательном процессе, критериях, по которым дети и родители выбирают книги, и отличительных свойствах любимых детьми книжек с картинками проведен анкетный опрос педагогов. В анкете представлены вопросы закрытого, открытого и смешанного типа. Наряду с изучением этих особенностей применения книжек с картинками в практике дошкольного обучения мы стремились также «считывать» модели детства, на которых основана современная практика дошкольных образовательных учреждений Черногории.

Во второй фазе исследования, после проведения с педагогами детских садов Подгорицы, Никшича и Будвы семинаров на тему «Книжки с картинками в детском саду», мы обсуждали с участниками исследования следующие вопросы:

- как представлена книжка с картинками в практике дошкольного образования и чему дети отдают предпочтение в плане содержания, изданий, видов книг;
- какую пользу, с точки зрения педагогов детских садов, приносит постоянное погружение в мир качественных книжек

Таблица 1. **Выборка**

Государственные детские сады	Численность педагогов, человек	Доля выборки, %
«Любица Поповик» (Ljubica Popović) (Подгорица)	98	46,89
«Драган Ковачевич» (Dragan Kovačević) (Никшич)	39	18,66
«Наша радость» (Naša radost) (Херцег-Нови)	37	17,70
«Экосказка» (Еко-бајка) (Плевля)	19	9,09
«Солидарность» (Solidarnost) (Улцинь)	16	7,66
Всего	209	100

с картинками, каким образом дети участвуют в обработке и усвоении содержания первой детской книги;

- в какой степени и каким образом родители помогают дошкольникам усваивать содержание книжек с картинками.

Нашими респондентами стали педагоги дошкольных образовательных учреждений Черногории. Для обеспечения репрезентативности выборки мы адресовали анкеты представителям шести детских садов северной (Плевля, Никшич), центральной (Подгорица) и южной частей Черногории (Улцинь, Херцег-Нови) (табл. 1).

Семинары посещали 93 педагога трех детских садов (из Будвы, Подгорицы и Никшича).

В книжках с картинками «слова преобразуют картинки, а картинки преобразуют слова» [Nodelman, 1988. P. 220]. Иллюстративно-словесный формат, отличающийся от обычного текстоцентричного, наиболее целесообразен для знакомства ребенка с литературой с учетом особенностей детского восприятия и «тяги к вымыслу».

37,32% опрошенных педагогов считают, что книжка с картинками незаменима в детском саду; 56,94% ответили, что в их дошкольном учреждении она «в основном используется» (рис. 1). Респонденты планируют чтение различных книжек с картинками и работу с ними в рамках обучения очень часто (84,69% респондентов выбрали варианты «каждый день» и «очень часто»). При этом 42,11% педагогов отметили, что фонд книжек с картинками, имеющийся в детском саду, не отвечает разнообразным потребностям и интересам детей. Они, однако, затруднились сформулировать, какие книжки преимущественно интересны

**Использование книжки с картинками в детском саду и интересы детей**



Рис. 1. **Использование книжек с картинками в детском саду,**  
численность респондентов (доля выборки, %)

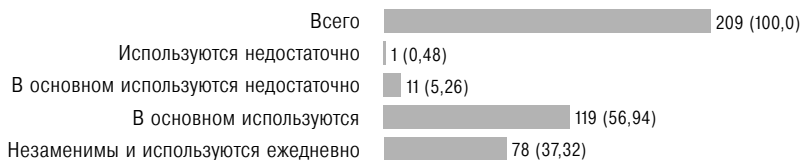


Таблица 2. **Предпочитаемые детьми книжки с картинками,**  
**по мнению педагогов**

(Вопрос: Какие книжки с картинками больше всего интересуют детей (какие они обычно предпочитают)?)

	Численность респондентов, человек	Доля выборки, %
С большим количеством иллюстраций	128	61,24
Книжки-панорамы	53	25,36
Интерактивные	21	10,05
Интерактивные книжки и книжки-панорамы	2	0,96
Интерактивные книжки, книжки-панорамы и книжки с большим количеством иллюстраций	4	1,91
Тактильные	1	0,48
Всего	209	100,00

детям, и не смогли дать книжному фонду развернутую оценку, в частности не указали, необходимы ли художественные/поэтические и/или нехудожественные/прозаические, тематические, проблемные книжки с картинками. По словам педагогов, в детских садах сегодня представлены известные произведения, классические сказки, реалистичные рассказы известных и/или неизвестных авторов, и книги, в которых дети встречаются с различными фантастическими персонажами: колдуньями, волшебниками, драконами [Vučković, 2013; Vučković, Rajović-Dujović, 2016]. Есть и отдельные новые издания, и адаптированные под книжный формат комиксы и мультфильмы.

Наши респонденты особо подчеркивали, что в детских садах не хватает книжек с картинками отечественных, черногорских авторов: 80 педагогов (38% опрошенных) заявили, что среди доступных на рынке книжек с картинками для детского сада

вовсе отсутствуют рассказы для детей, написанные черногорскими авторами, тогда как 19,62% респондентов сообщили, что отдельные издания все же есть. Отсутствие творческой активности в сфере художественной и нехудожественной детской литературы косвенно свидетельствует о существовании упорного пассивного поощрения модели неразвитого, «нуждающегося» ребенка (дефицитной модели).

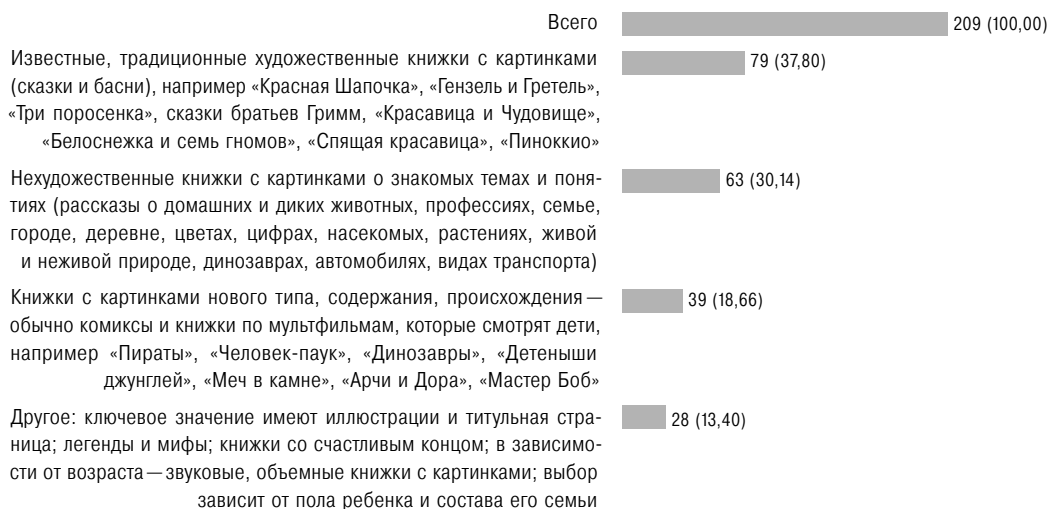
Естественно, в раннем возрасте иллюстрации играют ключевую роль: интервьюируемые педагоги отмечали, что дети помладше в основном выбирают книжки с большим количеством иллюстраций (табл. 2). Маленькие дети предпочитают стихотворные тексты, а страшим дошкольникам интересны больше прозаические произведения [Marjanović, 1987]. Начиная знакомиться с книжками, дети сначала рассматривают картинки, связывая с ними смыслы, отражающие детский жизненный опыт, а потом входят в мир символов и вербальных значений. Этой динамике предпочтений соответствует периодизация детского развития с выделением трех фаз — безусловно, непрерывных: динамической, изобразительной, символической [Bruner, 1990]. Участники исследования заметили, что по мере когнитивного созревания и обогащения опыта дети начинают проявлять живой интерес к книжкам с картинками со сказочным содержанием, но также и к фантастическим и реалистичным историям, снабженным уместными и интересными иллюстрациями.

Лидируют (37,8%) среди детских предпочтений всем известные художественные сюжеты и произведения, традиционные сказки и басни («Красная Шапочка», «Гензель и Гретель», «Три поросенка», «Красавица и Чудовище», «Белоснежка и семь гномов», «Спящая красавица», «Пиноккио», «Гадкий утенок», «Бемби», «Хайди», диснеевские книжки с картинками, «Оловянный солдатик», «Кот в сапогах» и т. д.), затем идут книжки с картинками, затрагивающие знакомые темы и понятия, и книжки обучающего характера (30,14%), т. е. рассказы о животных, профессиях, семье, городе, деревне, цветах, цифрах, видах транспорта и т. д.

Респонденты упоминали также, что дети часто выбирают книжки новых иллюстративно-повествовательных жанров — комиксы или мультфильмы в формате книжки с картинками, например «Пираты», «Человек-паук», «Динозавры», «Меч в камне» (18,66%), в качестве которых не всегда можно быть уверенным. Иллюстрации и титульная страница книжки с картинками, по-видимому, имеют решающее значение при выборе, пробуждая у ребенка интерес к содержанию.

Книжки с картинками, которые помогают детям справляться со сложными проблемами (культурное многообразие, дети с особыми потребностями, семейные сложности и т. д.), находить решения или выносить свои критические суждения [Martí-

**Рис. 2. Какие книжки с картинками выбирают дети,**  
численность респондентов (доля выборки, %)



nović, Stričević, 2011], респонденты в качестве предпочитаемых не называли.

**Применение книжек с картинками в практике детского сада**

Обсуждая роль книжки с картинками в работе с детьми, педагоги отмечали множество плюсов целенаправленного использования первой детской книги в ходе обучения. Мнения педагогов о том, какую пользу получают дети, слушая и читая книжки с картинками, воспринимая, переживая и толкуя их содержание, мы объединили в несколько тематических и семантически связанных категорий. Книжки с картинками:

- способствуют развитию когнитивно-лингвистических навыков (36,8%): речи, мышления, внимания, воображения, памяти, способности рассуждать, усваивать идеи, пополняют словарно-фразовый запас, побуждают детей к свободному и творческому самовыражению, воспитывают любовь к книге, печатному слову, формируют восприимчивость к слову и звуку;
- стимулируют социально-эмоциональное развитие детей (31,1%): навыки коммуникации и социализации, разрешения конфликтов, эмпатию, понимание собственных чувств и чувств других, побуждают к общению друг с другом, с родителями, педагогами и другими взрослыми;

Рис. 3. Какую пользу книжки с картинками приносят детям, по мнению педагогов, численность респондентов (доля выборки, %)



- формируют ценности (17,22%): учат ценить дружбу, воспитывают настойчивость, смелость, показывают, как завоевать уважение, объясняют, что такое ответственность, признание, благодарность, доброта, справедливость, учат различать добро и зло, прислушиваться к мнению других и уважать его, быть толерантным к людям, отличным от тебя, критически оценивать собственные хорошие и плохие качества и поведение других;
- способствуют всестороннему развитию детей (14,83%) (рис. 3).

Книжка с картинками для ребенка — это инструмент обмена идеями, мнениями, формулирования разных точек зрения. Она открывает ребенку возможности для новых видов деятельности. Отвечая на вопросы об основных предпочтениях и видах деятельности, к которым побуждает чтение, слушание книги или беседа о ее содержании, педагоги выделили несколько направлений детского интереса и спонтанной познавательной активности (табл. 3). Книжка, естественно, не обособленный инструмент, применимый лишь в одном поле деятельности (например, в речевой сфере), она является интегральным и связующим элементом для разных видов деятельности, которыми дети заняты ежедневно дома и в детском саду.

Обсуждая области применения книжки с картинками, педагоги, однако, не назвали в числе прочих вариантов глубокую интерпретацию и проектную проработку сформулированных в книге понятий на практике. Все упомянутые ими «производные» от работы с книгой виды деятельности — это первый уровень передачи заключенных в книге идей: рисунки к тексту, имитация персонажей и их отношений в центре изобразительного искусства и театральном уголке, пересказ, а потом, на следующей ступени, — «разворачивание истории» (когда нужно придумать новое содержание или завершение для оригинала) (15,79%).

Таблица 3. **Какими видами деятельности занимаются дети после прочтения книжки с картинками**

(Вопрос: Какая деятельность чаще всего является результатом работы с книжкой?)

	Численность респондентов	Доля выборки, %
Деятельность в центре изобразительного искусства: рисование, раскрашивание, иллюстрирование	79	37,80
Пересказ, сценки, инсценировка, постановки, кукольные спектакли	63	30,14
Дети придумывают окончание историй или сочиняют свои: «Я даю тебе картинку — ты придумываешь историю»	34	16,27
Двигательная активность, музыкальные занятия	33	15,79
Всего	209	100,00

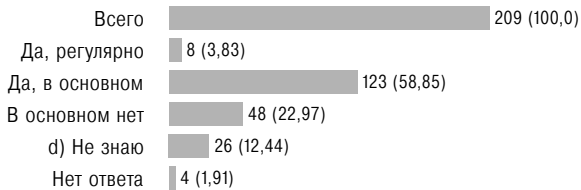
Прогноз, анализ, выработка новых решений, выбор стратегий разрешения проблемных ситуаций, поощрение детей к размышлению над содержанием с использованием метакогнитивных навыков — обо всем этом педагоги говорили заметно реже (34 респондента), ведь «дети еще так малы», как сказал один из них. Здесь вновь дает о себе знать господствующая в сознании педагогов модель «нуждающегося ребенка» и очевидная недооценка его способностей.

### **Родительская помощь в работе с книжкой с картинками**

В эпоху повсеместного разделения пространств детей и родителей [Marjanović, 1987], когда семья проводит вместе очень мало времени, встает вопрос о способах, интенсивности и качестве помощи родителей детям в усвоении содержания книжек с картинками и сформулированных в них идей. Один из главных отправных пунктов функционирования педагогической системы — установка на целенаправленное, многоаспектное сотрудничество с родителями и их всемерное вовлечение в планирование учебного процесса. Дошкольный педагог обязан мотивировать родителей к активному участию в формировании развивающей среды и социально-эмоционального климата в детском саду (системно-экологическая модель естественного смыкания социальных связей в различных контекстах, по У. Бронфенбреннеру [Bronfenbrenner, 1979]), составной частью этой активности является ознакомление детей с первой книгой и работа с ней.

В процессе чтения книжек с картинками отношения детей и родителей могут быть разными: доминирует родитель, до-

Рис. 4. Как часто родители читают книжки с детьми, по мнению педагогов, численность респондентов (доля выборки, %)



минирует ребенок, активная коммуникация в паре «родитель—ребенок», слабая коммуникация в паре «родитель—ребенок» [Batarelo Kokić, 2015. P. 384]. При этом характер отношений «ребенок—родитель» оказывает влияние на когнитивную деятельность ребенка. В эмпирическом исследовании процесса совместного чтения книжек с картинками, «основанного на расширенной реальности», в которой оказываются ребенок и родитель (33 пары), были выделены четыре паттерна поведения пары: «доминирующий родитель», «доминирующий ребенок», «беседующие родитель и ребенок» и «мало беседующие родитель и ребенок». Когнитивные достижения детей из пар с типом поведения «доминирующий родитель» и «мало беседующие родитель и ребенок» по результатам итогового тестирования оказались ниже, чем у детей из пар с типом поведения «доминирующий ребенок» и «беседующие родитель и ребенок» [Ozdamli, Karagozlu, 2017].

На вопрос, читают ли родители детям книжки с картинками, ответили «регулярно» 3,83% педагогов, «в основном да» — 58,85%, однако значительная доля респондентов (22,97%) сказали, что родители детям не читают вообще (рис. 4). Итак, дошкольные педагоги весьма скептически оценивают участие родителей в обучении дошкольников и их готовность помогать детям на первых этапах знакомства с книгой. При этом необходимо учитывать, что мы получили сведения только от педагогов, и не знаем мнения родителей по этому вопросу.

Родители имеют возможность заниматься с детьми в детском саду, читать детям книжки с картинками, делиться с ними впечатлениями по поводу прочитанного, инициировать другую деятельность в продолжение работы с содержанием книжки. По мнению 65,07%, родители «редко» и «очень редко» занимаются с детьми в детском саду обучением с применением книжек с картинками, и только 3,35% респондентов считают, что родителям «очень нравится этим заниматься» (рис. 5).

Приведем типичные высказывания респондентов.

**Рис. 5. Степень участия родителей в занятиях с книжками в детском саду, по мнению педагогов, численность респондентов (доля выборки, %)**



**Таблица 4. Какого типа книжки с картинками предпочитают родители**

Основные идеи/ценности	Численность респондентов	Доля выборки, %
Книжки, повествующие о семье, добре, дружбе, любви	64	30,62
Традиционные, широко известные сюжеты	51	24,40
Книжки с интересными и яркими иллюстрациями	51	24,40
У нас нет такой информации, мы не говорим об этом с родителями. У них нет времени или желания заниматься с детьми	43	20,57
Всего	209	100,00

Однажды мы раздали детям книжки с картинками и предложили прочитать их вместе с родителями, а потом рассказать о своих впечатлениях. Большинство принесли назад нетронутые книжки и сообщили, что у родителей не было времени этим заняться! (респондент из детского сада в Подгорице)

Была у нас такая программа: в детских садах Никшича мы беседовали с детьми и родителями о важности книг и библиотек, рассказывали, что можно взять книжку с картинками в библиотеке, принести домой и прочитать вместе. Книжки домой они брали, однако большинство даже не открывали их. Родители сочли, что не обязаны этим заниматься, ведь это наша работа! (работник библиотеки детского сада в Никшиче)

В табл. 4 приведены результаты опроса педагогов о том, какие книжки с картинками предпочитают родители, какие главные качества и/или идеи/ценности помогают усваивать детям. Их ответы на открытые вопросы в анкете можно сгруппировать в четыре категории.

Таблица 5. **Виды деятельности, инициируемые родителями**  
 (Вопрос: Какую деятельность инициируют родители после работы с книжкой с картинками (если вам о ней известно или вы наблюдали ее)?)

	Численность респондентов	Доля выборки, %
Нам о ней неизвестно; мы не говорим об этом с родителями	66	31,58
Рисование, раскрашивание, совместные игры, разыгрывание сценок в детском саду	49	23,44
Походы в библиотеку, книжный магазин, детский театр	47	22,49
У родителей нет на это времени; они просто дают детям игры	47	22,49
Всего	209	100,00

Ответы педагогов на вопрос, какую деятельность инициируют родители после чтения с ребенком книжки с картинками, представлены в табл. 5.

Треть опрошенных педагогов (31,58%) ответили, что не располагают никакой информацией о том, сколько внимания родители уделяют в действительности выбору книжек, считают ли это важным и часто ли читают с детьми, как именно читают и учитывают ли интересы ребенка. 22,49% респондентов полагают, что у родителей вообще нет времени выбирать вместе с детьми книжки, и они занимают детей другими способами, не требующими их (родительского) участия и не предполагающими «интенсивной детско-родительской коммуникации» [Chang, Tsai, 2014]. Педагоги утверждают, что родители этой темой мало интересуются, плохо осведомлены, негибки, при этом педагоги признают, что не располагают сведениями по этому вопросу и не расспрашивают об этом родителей.

Конструктивная, проактивная модель детства означает уважение к способностям ребенка, его мнению, точке зрения, а еще — существование сплоченной команды, круга прямо или косвенно заинтересованных лиц, которые верят в ребенка и разделяют его насущные интересы. Судя по ответам респондентов в анкете и интервью, между педагогами и родителями в вопросе использования книжек с картинками нет взаимодействия, т. е. у взрослых нет единого представления об интересах и потребностях ребенка и они не стремятся его создать. Занятия с книжками в дошкольном образовательном учреждении дают возможность сформировать у ребенка любовь к чтению и целый ряд важнейших с точки зрения его дальнейшей образовательной траектории ценностей, однако эта возможность



не используется сегодня в полной мере. Это еще одно проявление господствующей модели дефицитного детства — закрепившийся шаблон «В школе мы займемся этим всерьез».

**Использование книжек с картинками: групповое интервью**

На вопрос о том, книги какого качества и типа они предпочитают использовать в работе с детьми, в ходе интервью на семинарах, посвященных книжкам с картинками, педагоги ответили, что выбирают издания в зависимости от возраста детей, их склонностей и в то же время исходя из собственной оценки полезности их содержания.

Я обнаружил книжку с картинками под названием «О кротенке, который лез не в свое дело» («The Story of the Little Mole Who Knew It Was None of His Business») Вернера Хольцварта и Вольфа Эрльбруха, у нас неизвестную. Дети были в восторге, и мы тоже! Им понравилось узнавать про разных животных таким интересным и забавным образом. Они смеялись, смотрели с любопытством и наперебой отвечали на вопросы (педагог из семинарской группы в Будве).

Книжки с картинками, вызывающие чувство сопричастности, эмпатию, побуждающие ребенка исследовать действительность и помогающие выплеснуть негативные эмоции, особенно важны для младших дошкольников. Однако, беседуя с педагогами из нашей выборки, мы пришли к выводу, что им нужна помощь и в выборе качественных книжек с картинками, и в знакомстве с новыми изданиями.

Порой мы не уверены, что именно для детей в самом деле полезно и поучительно. С иллюстрациями бывает непонятно: одни говорят, что они хороши, символичны, интересны, другие — что они неуместны. Даже не знаю... Нам нужна помощь тех, кто действительно в этом разбирается. Может, психолога, учителя рисования... Это нелегко (педагог детского сада Подгорицы).

Поиском информации о качественных книжках с картинками, оценкой, выбором и приобретением новых изданий, по мнению участников исследования, следовало бы заняться группе экспертов: педагогам, психологам.

**Дополнительные трудности**

В табл. 6 представлены трудности в работе с книжками, которые, судя по ответам на вопросы анкеты и высказываниям в ходе интервью, испытывают современные педагоги.

Таблица 6. **Трудности, испытываемые педагогами в работе с книжками в детском саду**

Трудности	Доля опрошенных педагогов, %	Доля участников интервью, %
Недостаточность фонда книжек с картинками в детском саду	42,11	76,34
Недостаток профессиональной поддержки и помощи в выборе и использовании качественных книжек с картинками в работе с детьми, профессиональных консультаций педагогов, психологов, иллюстраторов	0,00	58,84
Отсутствие необходимого всем дошкольным педагогам непрерывного профессионального обучения по вопросам использования книжек с картинками (обмен опытом, творческие мастерские на уровне дошкольного учреждения, обучающие программы и т. д.)	0,00	49,46
Нет условий для использования электронных книжек с картинками, при том что современные возможности цифрового взаимодействия исключительно велики	0,00	49,46

Огромное количество изданий предлагает портал Goodreads и многие другие, это так популярно, а нам все приходится не мытьем, так катаньем... (дошкольный педагог Приморского муниципального округа Будва).

Беседуя с педагогами во время семинаров, мы спрашивали, почему в их детских садах не хватает книжек с картинками, почему нет таких книжек отечественных авторов и почему не предпринимается серьезных усилий к тому, чтобы обеспечить качественную подборку книг и помощь детям в усвоении важных идей и ценностей, заложенных в самых первых в их жизни книжках. Педагоги видят причину этих проблем в том, что в системе дошкольного образования не сформировано адекватное представление о способностях и потребностях детей раннего возраста.

Наиболее полезной с точки зрения когнитивного и коммуникативного развития детей, пробуждения в них креативности педагоги назвали такую практику работы, как создание совместно педагогами и детьми собственных книжек с картинками. Участники интервью — дошкольные педагоги всех трех регионов сообщили, что детям очень нравится участвовать в конструировании

**Примеры  
 удачного опыта  
 использования  
 книжек с картинками**

Таблица 7. Предложения педагогов по эффективному использованию книжек с картинками

Предложения	Доля выборки, %
Работать над созданием книжек с картинками, изготавливать и иллюстрировать их с детьми и родителями, «придумывая вместе от начала и до конца»	35,41
Следовать интересам детей, увеличивать применение книжек с картинками, обращать внимание на то, чтобы их оформление, текст и иллюстрации были надлежащими	28,23
Использовать книжки с картинками, затрагивающие актуальные учебно-воспитательные темы, современные проблемы: этнокультурные различия и толерантность, экология и т. д.	19,62
Искать новые книжки с картинками для маленьких детей: звуковые, интерактивные, книжки-панорамы и т. д.	16,75

нии книжки с картинками: они размышляют над содержанием, ищут иллюстрации, которыми дополняют композицию книжки, что-то дорисовывают сами, сотрудничают, обсуждают. Ответы педагогов на вопрос о рекомендациях по эффективному использованию книжек с картинками представлены в табл. 7.

Судя по рекомендациям, данным педагогами, они осознают необходимость командной работы по оптимизации использования книжек с картинками в обучении детей раннего возраста.

**Заключение** Проведены анкетный опрос и интервью с педагогами детских садов трех регионов Черногории с целью оценить способы использования книжки с картинками как средства обучения детей раннего и дошкольного возраста. Выявленное отношение педагогов и родителей к чтению вместе с детьми книжек с картинками отражает существующую парадигму «пестования» ребенка, лежащую в основе дошкольного образования Черногории. Естественно, книжки с картинками постоянно используются в учебном процессе. Педагоги и дети выбирают их соответственно возрасту, учитывая тематику, техническое оформление, а также способность побуждать к взаимодействию. Однако наши респонденты отметили, что системного внимания этой сфере детских интересов не уделяется и в результате в их распоряжении нет достаточно полного и целенаправленно подобранного фонда соответствующих изданий. Они считают, что в черногорском обществе отсутствует интерес к созданию и выпуску отечественных книжек с картинками, а с родителями не налажены взаимодействие в тщательном отборе книг и планомерная

командная работа, предполагающая помощь детям в усвоении заложенных в книгах идей. Педагоги сообщили, что родители недостаточно времени уделяют чтению с детьми, помощи им в усвоении содержания книг, но указали также, что это лишь их предположения, поскольку обстоятельно эту тему с родителями они не обсуждали.

На практике педагоги используют преимущественно традиционные методы работы с книжкой: пересказ, иллюстрирование, раскрашивание, разыгрывание сценок. Свидетельств применения более сложных видов деятельности — стимулирования критического осмысления содержания, обмена мнениями в группе, придумывания альтернативных способов развития сюжета — в ходе исследования почти не выявлено. Такие предпочтения педагогов подтверждают, что вместо представления о сильном, находчивом, активном ребенке в образовательной практике Черногории преобладает «взгляд сверху» — «взрослое» попечение о «нуждающемся ребенке» (модель дефицитного детства).

1. Al-Yaqout G., Nikolajeva M. (2015) Re-Conceptualising Picture Book Theory in the Digital Age // *BLFT — Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. No 6. P. 1–7.
2. Association for Library Services to Children (2008) Caldecott Medal — Terms and Criteria. Chicago, IL: American Library Association. <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>
3. Batarelo Kokić I. (2015) Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica [New Levels of Interactivity in Children's Picture Books] // *Split: Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*. Vol. 64. No 3. P. 377–398.
4. Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.
5. Bruner J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University.
6. Campagnaro M. (2012) *Narrare per Immagini: uno Strumento per l'Indagine Critica*. Lecce: Pensa Multimedia.
7. Cheng K. H., Tsai C. C. (2014) Children and Parents' Reading of an Augmented Reality Picture Book: Analyses of Behavioral Patterns and Cognitive Attainment // *Computers & Education*. Vol. 72. March. P. 302–312.
8. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju [Research Methods in Education]*. Zagreb: Naklada Slap.
9. Cope B. (2001) *New Ways with Words: Print and Etext Convergence* // B. Cope, D. Kalantzis (eds) *Print and Electronic Text Convergence*. C-2-C Series. Altona, VIC: Common Ground Publishing. P. 1–15.
10. DeBruin-Parecki A. (2009) Establishing a Family Literacy Program with a Focus on Interactive Reading: The Role of Research and Accountability // *Early Childhood Education Journal*. Vol. 36. No 5. P. 385–392.
11. Feathers K. M., Arya P. (2015) Exploring Young Children's Use of Illustrations in a Picturebook // *Language and Literacy*. Vol. 17. Iss. 1. P. 42–62.
12. Franković D. (ed.) (1963) *Enciklopedijski rječnik pedagogije [Encyclopedic Dictionary of Pedagogy]*. Zagreb: Matica hrvatska.

## Литература

13. Hoffman J. L., Paciga K. A. (2014) Click, Swipe, and Read: Sharing E-Books with Toddlers and Preschoolers // *Early Childhood Education Journal*. Vol. 42. No 6. P. 379–388.
14. Karemaker A., Pitchford N. J., O'Malley C. (2010) Enhanced Recognition of Written Words and Enjoyment of Reading in Struggling Beginner Readers through Whole-Word Multimedia Software // *Computers & Education*. Vol. 54. No 1. P. 199–208.
15. Korać N., Madaras R. (2007) Udžbenici matematike za prvi razred [Math Textbooks for First Grade of Elementary School] // D. Plut (ed.) *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast [The Quality of Textbooks for Junior School Children]*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta. P. 133–149.
16. Korat O., Shamir A. (2012) Direct and Indirect Teaching: Using E-Books for Supporting Vocabulary, Word Reading, and Story Comprehension for Young Children // *Journal of Educational Computing Research*. Vol. 46. No 2. P. 135–152.
17. Majhut B., Batinić Š. (2017) Hrvatska slikovnica do 1945 [Croatian Picture-Books until 1945]. Zagreb: Hrvatski školski muzej i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Marjanović A. (1987) Dečja igra i stvaralaštvo [Child's Play and Creativity]. Beograd: Predškolsko dete.
19. Martinović I., Stričević I. (2011) Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu [Picture-Books: First Structured Reading Materials for Children]. *Libellarium: Journal for the Research of Writing, Books, and Cultural Heritage Institutions*. Vol. 4. No 1. P. 39–63.
20. Matulka D. I. (2008) *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Boston, MA: Greenwood.
21. Miškeljin L. (2010) Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu [The Narrative Construct of the Image of a Child in the Preschool Curriculum] // *Journal of Education*. Vol. 59. No 1. P. 130–144.
22. Moebius W. (2011) *Picture Book* // Ph. Nel, L. Paul (eds) *Keywords for Children's Literature*. New York; London: New York University. P. 169–173.
23. Nikolajeva M. (2002) The Verbal and the Visual: The Picturebook as a Medium // R. D. Sell (ed.) *Children's Literature as Communication: The ChiLPA Project*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 85–110.
24. Nodelman P. (1996) *The Pleasure of Children's Literature*. New York: Longman.
25. Nodelman P. (1988) *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
26. Opačić Z. (2015) Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu) [Assumed Reader (Cultural and Ideological Context of Children's Literature)] // *Inovacije u nastavi*. Vol. 28. No 4. P. 18–28.
27. Ozdamli F., Karagozlu D. (2018) Preschool Teachers' Opinions on the Use of Augmented Reality Application in Preschool Science Education // *Croatian Journal of Education*. Vol. 20. No 1. P. 43–74.
28. Pešić M. (2009) *Otvoreni kurikulum u dečjem vrtiću zajednici učenja [Open Curriculum in Preschool as a Learning Community]*. Beograd: Filozofski fakultet — Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
29. Popović D. (2018) Preparing Pupils for Creative Language Production // *Croatian Journal of Education*. Vol. 20. No 2. P. 585–620.
30. Shamir A., Korat O., Fellah R. (2012) Promoting Vocabulary, Phonological Awareness and Concept about Print among Children at Risk for Lear-

- ning Disability: Can E-Books Help? // *Reading and Writing*. Vol. 25. No 1. P. 45–69.
31. Shamir A., Shlafer I. (2011) E-Books Effectiveness in Promoting Phonological Awareness and Concept about Print: A Comparison between Children at Risk for Learning Disabilities and Typically Developing Kindergartners // *Computers & Education*. Vol. 57. No 3. P. 1989–1997.
  32. Sipe L. R. (1998) How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships // *Children's Literature in Education*. Vol. 29. No 2. P. 97–108.
  33. Vranjković Lj. (2011) Lektira u razrednoj nastavi [Required Reading in Class Teaching] // *Život i škola/Life and School: Journal for the Theory and Practice of Education*. Vol. 25. No 1. P. 193–206.
  34. Vučković D. (2019) Sinergija teksta i slike u stvaralaštvu za djecu Nenađa Vujadinovića i njene vaspitno-obrazovne vrijednosti [The Synergy of Text and Image in Nenad Vujadinović's Creative Work for Children and Its Educational value] // S. Kalezić-Radonjić (ed.) *Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu II* [Contemporary Montenegrin Literature for Children and Youth]. Podgorica: Institut za dječiju i omladinsku književnost (U štampi).
  35. Vučković D. (2013) Tekstualni i ilustrativni elementi slikovnica [Textual and Illustrative Elements of Picture-Books] // M. Joković (ed.) *Vaspitač u 21 veku. Aleksinac: Viša strukovna škola za obrazovanje vaspitača* [Education at 21st centuries. Aleksinac: Higher Professional School of Education of Educators]. P. 455–470.
  36. Vučković D., Mašnić J. (2018) Suvremena obrazovna vrijednost izučavanja narodne bajke — literarni, socijalni i psihološki elementi bajke u mediteranskom kulturološkom metanarativu [Contemporary Educational Value of Studying Folk Fairy-Tale — Literary, Social and Psychological Elements of a Fairy-Tale in the Mediterranean Cultural Metanarrative] // *Annales. Ser. hist. sociol.* Vol. 28. No 1. P. 119–138.
  37. Vučković D., Pajović-Dujović L. (2016) Vampirski ples sa smrću i njegove metamorfoze u literaturi [Vampiric Dance Macabre and Its Literary Metamorphosis] // *Knjižvna smotra: Journal of World Literature*. Vol. 48. No 182 (4). P. 3–16.
  38. Xiaoyuan W. (2018) Surrealism in Children's Picture Books—Based on Anthony Browne's *Gorilla* // E. Rogulj, J. Višnjić, A. Jurčević-Lozančić (eds) *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future*. OMEP Hrvatska.
  39. Žižek S. (2013) Veliki Drugi ali vzdrževanje videza v javnem prostoru [The Big Other, or Protecting Appearances in the Public Sphere] // *Filozofski vestnik*. Vol. 34. No 3. P. 95–108.

## The Role and Application of Picture Books in Pre-school Practice

Authors **Tatjana L. Novović**

PhD, associate professor, University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy. E-mail: tabo@t-com.me

**Dušanka Popović**

PhD, associate professor, University of Montenegro, Faculty of Philology, Department for the Montenegrin language and South Slavic Literatures. E-mail: dusana@t-com.me

Address: Ulica Danila Bojovića bb, ME-81400 Nikšić, Montenegro

**Abstract** Picture books occupy an important place in the life of a child both in family and in school. As a unique combination of illustration and text in a pedagogical mode, picture books teach, incite creative imagination and enrich the cognitive and socio-emotional world of a child. The goal of our research is increase understanding the place and the role of genre diverse picture books in Montenegrin pre-schools in the current context. Pre-school teachers noted key challenges in the use of picture books in pre-school practice in general and singled out proposals for more efficient application. In this paper, we deal with parents' participation in mediating picture books' content and values to pre-schoolers. We took our research sample from the population of teachers in pre-schools of central, northern and southern region of Montenegro. Our research included 209 pre-school teachers from five kindergartens and 93 respondents from the three institutions, which we interviewed during the seminars. We combined elements of both quantitative and qualitative surveying and interviewing.

Our research indicates a significant and continued use of genre-diverse picture books, but also an absence of new titles, technical support in the selection of high-quality books, domestic authors and vague criteria in the selection of books, as well as a lack of parental involvement in the selection of books.

**Keywords** picture books, children, pre-school, pre-school teachers, parents.

- References**
- Al-Yaqout G., Nikolajeva M. (2015) Re-Conceptualising Picture Book Theory in the Digital Age. *BLFT—Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, no 6, pp. 1–7.
- Association for Library Services to Children (2008) *Caldecott Medal—Terms and Criteria*. Chicago, IL: American Library Association. Available at: <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms> (accessed 10 November 2019).
- Batarelo Kokić I. (2015) Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica [New Levels of Interactivity in Children's Picture Books]. *Split: Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, vol. 64, no 3, pp. 377–398.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Campagnaro M. (2012) *Narrare per Immagini: uno Strumento per l'Indagine Critica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cheng K. H., Tsai C. C. (2014) Children and Parents' Reading of an Augmented Reality Picture Book: Analyses of Behavioral Patterns and Cognitive Attainment. *Computers & Education*, vol. 72, March, pp. 302–312.

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju* [Research Methods in Education]. Zagreb: Naklada Slap.
- Cope B. (2001) New Ways with Words: Print and Etext Convergence. *Print and Electronic Text Convergence* (eds B. Cope, D. Kalantzis). C-2-C Series. Altona, VIC: Common Ground Publishing, pp. 1–15.
- DeBruin-Parecki A. (2009) Establishing a Family Literacy Program with a Focus on Interactive Reading: The Role of Research and Accountability. *Early Childhood Education Journal*, vol. 36, no 5, pp. 385–392.
- Feathers K. M., Arya P. (2015) Exploring Young Children's Use of Illustrations in a Picturebook. *Language and Literacy*, vol. 17, iss. 1, pp. 42–62.
- Franković D. (ed.) (1963) *Enciklopedijski rječnik pedagogije* [Encyclopedic Dictionary of Pedagogy]. Zagreb: Matica hrvatska.
- Hoffman J. L., Paciga K. A. (2014) Click, Swipe, and Read: Sharing E-Books with Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, no 6, pp. 379–388.
- Karemaker A., Pitchford N. J., O'Malley C. (2010) Enhanced Recognition of Written Words and Enjoyment of Reading in Struggling Beginner Readers through Whole-Word Multimedia Software. *Computers & Education*, vol. 54, no 1, pp. 199–208.
- Korać N., Madaras R. (2007) Udžbenici matematike za prvi razred [Math Textbooks for First Grade of Elementary School]. *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* [The Quality of Textbooks for Junior School Children] (ed. D. Plut), Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, pp. 133–149.
- Korat O., Shamir A. (2012) Direct and Indirect Teaching: Using E-Books for Supporting Vocabulary, Word Reading, and Story Comprehension for Young Children. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 46, no 2, pp. 135–152.
- Majhut B., Batinić Š. (2017) *Hrvatska slikovnica do 1945* [Croatian Picture-Books until 1945]. Zagreb: Hrvatski školski muzej i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Marjanović A. (1987) *Dečja igra i stvaralaštvo* [Child's Play and Creativity]. Beograd: Predškolsko dete.
- Martinović I., Stričević I. (2011) Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu [Picture-Books: First Structured Reading Materials for Children]. *Libellium: Journal for the Research of Writing, Books, and Cultural Heritage Institutions*, vol. 4, no 1, pp. 39–63.
- Matulka D. I. (2008) *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Boston, MA: Greenwood.
- Miškeljin L. (2010) Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu [The Narrative Construct of the Image of a Child in the Preschool Curriculum]. *Journal of Education*, vol. 59, no 1, pp. 130–144.
- Moebius W. (2011) Picture Book. *Keywords for Children's Literature* (eds Ph. Nel, L. Paul), New York; London: New York University, pp. 169–173.
- Nikolajeva M. (2002) The Verbal and the Visual: The Picturebook as a Medium. *Children's Literature as Communication: The ChiLPA Project* (ed. R. D. Sell), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 85–110.
- Nodelman P. (1996) *The Pleasure of Children's Literature*. New York: Longman.
- Nodelman P. (1988) *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Opačić Z. (2015) Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu) [Assumed Reader (Cultural and Ideological Context of Children's Literature)]. *Inovacije u nastavi*, vol. 28, no 4, pp. 18–28.



- Ozdamli F., Karagozlu D. (2018) Preschool Teachers' Opinions on the Use of Augmented Reality Application in Preschool Science Education. *Croatian Journal of Education*, vol. 20, no 1, pp. 43–74.
- Pešić M. (2009) *Otvoreni kurikulum u dečjem vrtiću zajednici učenja* [Open Curriculum in Preschool as a Learning Community]. Beograd: Filozofski fakultet—Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
- Popović D. (2018) Preparing Pupils for Creative Language Production. *Croatian Journal of Education*, vol. 20, no 2, pp. 585–620.
- Shamir A., Korat O., Fellah R. (2012) Promoting Vocabulary, Phonological Awareness and Concept about Print among Children at Risk for Learning Disability: Can E-Books Help? *Reading and Writing*, vol. 25, no 1, pp. 45–69.
- Shamir A., Schlafer I. (2011) E-Books Effectiveness in Promoting Phonological Awareness and Concept about Print: A Comparison between Children at Risk for Learning Disabilities and Typically Developing Kindergarteners. *Computers & Education*, vol. 57, no 3, pp. 1989–1997.
- Sipe L. R. (1998) How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, vol. 29, no 2, pp. 97–108.
- Vranjković Lj. (2011) Lektira u razrednoj nastavi [Required Reading in Class Teaching]. *Život i škola/Life and School: Journal for the Theory and Practice of Education*, vol. 25, no 1, pp. 193–206.
- Vučković D. (2019) Sinergija teksta i slike u stvaralaštvu za djecu Nenada Vujadinovića i njene vaspitno-obrazovne vrijednosti [The Synergy of Text and Image in Nenad Vujadinović's Creative Work for Children and Its Educational value]. *Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu II* [Contemporary Montenegrin Literature for Children and Youth] (ed. S. Kalezić-Radonjić), Podgorica: Institut za dječiju i omladinsku književnost (U štampi).
- Vučković D. (2013) Tekstualni i ilustrativni elementi slikovnica [Textual and Illustrative Elements of Picture-Books]. *Vaspitač u 21 veku. Aleksinac: Viša strukovna škola za obrazovanje vaspitača* [Education at 21st centuries. Aleksinac: Higher Professional School of Education of Educators] (ed. M. Joković), pp. 455–470.
- Vučković D., Mašnić J. (2018) Suвременa obrazovna vrijednost izučavanja narodne bajke—literarni, socijalni i psihološki elementi bajke u mediteranskom kulturološkom metanarativu [Contemporary Educational Value of Studying Folk Fairy-Tale—Literary, Social and Psychological Elements of a Fairy-Tale in the Mediterranean Cultural Metanarrative]. *Annales. Ser. hist. social*, vol. 28, no 1, pp. 119–138.
- Vučković D., Pajović-Dujović L. (2016) Vampirski ples sa smrću i njegove metamorfoze u literaturi [Vampiric Dance Macabre and Its Literary Metamorphosis]. *Knjižvna smotra/Journal of World Literature*, vol. 48, no 182 (4), pp. 3–16.
- Xiaoyuan W. (2018) Surrealism in Children's Picture Books—Based on Anthony Browne's Gorilla. *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future* (eds E. Rogulj, J. Višnjić, A. Jurčević-Lozančić), OMEP Hrvatska.
- Žižek S. (2013) Veliki Drugi ali vzdrževanje videza v javnem prostoru [The Big Other, or Protecting Appearances in the Public Sphere]. *Filozofski vestnik*, vol. 34, no 3, pp. 95–108.