

Teškoće u razvoju kao tematika u književnosti za djecu i mlade

Kurilj, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:874776>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Ivana Kurilj

Teškoće u razvoju kao tematika u književnosti za djecu i mlade

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Dragica Dragun

Osijek, 2018.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za hrvatski jezik i književnost
Diplomski studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Ivana Kurilj

Teškoće u razvoju kao tematika u književnosti za djecu i mlade

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, teorija i povijest književnosti

Mentorica: doc. dr. sc. Dragica Dragun

Osijek, 2018.

Sadržaj

Uvod	1
1. Definiranje osnovnih pojmova	2
2. Vrste teškoća u razvoju	5
3. Djeca s teškoćama u razvoju u suvremenome društvu	7
4. Tematika teškoća u razvoju u književnosti	9
5. Književni korpus	11
6. Slikovnice	13
6.1. <i>Djevojčica i knjiga i More, nebo i zvijezde</i>	14
6.2. <i>Mucka</i>	16
6.3. <i>Osmijeh moje sestre</i>	18
6.4. <i>Priča o Vedranu</i>	19
6.5. <i>Jan Vjetroviti i Moj veliki brat Matija</i>	21
6.6. <i>Ja sam Lovro i Suncokret pognute glave</i>	24
7. Ilustrirana priča <i>Prijatelji iz Ulice Zelene</i>	28
8. Dječji romani	31
8.1. <i>Bijeli klaun</i>	32
8.2. <i>Nemreš bit pametan</i>	34
8.3. <i>Hrvač</i>	36
8.4. <i>Čudo</i>	39
9. Dnevnik <i>Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine</i>	43
10. Zaključak	47
11. Literatura	49

Sažetak

Suvremeno društvo više nego ikada nastoji postati inkluzivno društvo u kojemu će najosjetljivije skupine ljudi biti prihvaćene te u kojemu će prevladavati ravnopravnost i jednakost među svima. Ipak, i dalje su razvidne posljedice konzumerizma i materijalizma, pri čemu djeca i mladi, nesvjesni toga, doživljavaju krizu vrijednosti i zanemaruju temeljne moralne vrijednosti. Sukladno s tim, ideja je stvaranja inkluzivnoga društva otežana, a diskriminacija je drugih i drugačijih i dalje prisutna. Zbog toga je razvidan imperativ progovaranja o životu, pravima i potrebama osjetljivih skupina društva, a suvremena je književnost za djecu i mlade prepoznala način kako čitatelju prenijeti poruku o jednakoj vrijednosti svakoga pojedinca. Tematiziranjem teškoća u razvoju književnost za djecu i mlade ostvaruje i spoznajnu i odgojnu funkciju te djeci i mladima eksplicitno i implicitno prenosi moralne odgojne vrijednosti i postaje orijentirrom za intenzivnije razmišljanje o osjetljivim skupinama društva. Analizom i interpretacijom petnaest djela koja tematiziraju različite vrste teškoća prepoznato je da književnost za djecu i mlade pisanom riječju promiče inkluziju i tako djeci i mladima postaje okvirom unutar kojega mogu stvarati i razvijati moralne vrijednosne kriterije.

Ključne riječi: inkluzija, književnost za djecu i mlade, teškoće u razvoju

Uvod

U radu se razmatraju teškoće u razvoju kao tematika u književnosti za djecu i mlade. Aktualnost teme proizlazi iz uvida u suvremeno društvo u kojemu se ne može zaobići potreba progovaranja o statusu osjetljivih skupina društva, pri čemu književnost, a posebice književnost za djecu i mlade, ima važnu ulogu u promicanju inkluzije i stvaranju inkluzivnoga društva. Cilj je rada usustaviti dosad neistraženi korpus djela koja tematiziraju teškoće u razvoju i istražiti na koji se način djeci i mladima predstavlja ta tematika. Najprije su u radu definirani i uspoređeni osnovni pojmovi vezani uz teškoće u razvoju, a zatim su nabrojane i objašnjene vrste teškoća u razvoju u skladu s važećim zakonskim okvirima. Kako je tema slojevita, ukratko je prikazano stanje djece s teškoćama u razvoju u suvremenome društvu, a potom je tematika teškoća u razvoju smještena u okvir književnosti za djecu i mlade. Središnji dio rada čini analiza i interpretacija korpusa koji obuhvaća petnaest djela, a koji je usustavljen prema književnim vrstama književnosti za djecu i mlade. Analiza, odnosno interpretacija djela zahtijevala je interdisciplinarni pristup temi, stoga je korištena relevantna literatura iz područja teorije i povijesti književnosti, pedagogije, psihologije i medicine, kao i važeći zakonski akti i pravilnici bitni za razumijevanje teme. Na kraju se rada nalaze zaključna razmatranja o proučavanoj temi.

1. Definiranje osnovnih pojmova

Invaliditet, posebne potrebe ili teškoće u razvoju termini su koji se svakodnevno koriste u formalnoj i neformalnoj komunikaciji, brojnim dokumentima i zakonskim odredbama te znanstvenoj i stručnoj literaturi. Iako naizgled isti ili slični, među njima postoje određene značenjske razlike.

U Zakonu o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (NN, 64/01) određuje se invaliditet kao „trajno ograničenje, smanjenje ili gubitak (koje proizlazi iz oštećenja zdravlja) sposobnosti izvršenja neke fizičke aktivnosti ili psihičke funkcije primjerene životnoj dobi osobe i odnosi se na sposobnosti, u obliku složenih aktivnosti i ponašanja, koje su općenito prihvaćene kao bitni sastojci svakodnevnog života“. Navodi se da je oštećenje zdravlja „nedostatak, gubitak ili nepravilnost anatomske građe, fiziološke ili psihičke funkcije“, a težina invaliditeta je „stupanj ograničenja učinka aktivnosti osobe s invaliditetom“ (NN, 64/01).

U skladu s međunarodno priznatim dokumentima, kao što su Povelja Ujedinjenih naroda, Opća deklaracija o pravima čovjeka, Konvencija o zaštiti prava čovjeka i temeljnih sloboda, Europska socijalna povelja i mnogi drugi, Republika Hrvatska donijela je Deklaraciju o pravima osoba s invaliditetom (NN, 47/05), u kojoj se navodi:

Osoba s invaliditetom je svaka osoba koja je zbog tjelesnog i/ili mentalnog oštećenja, privremenog ili trajnog, prošlog, sadašnjeg ili budućeg, urođenog ili stečenog pod utjecajem bilo kojeg uzroka, izgubila ili odstupa od očekivane tjelesne ili fiziološke strukture te je ograničenih ili nedostatnih sposobnosti za obavljanje određene aktivnosti na način i u opsegu koji se smatra uobičajenim za ljude u određenoj sredini.

Godine 2003. održan je skup krovnih udruga osoba s invaliditetom Republike Hrvatske na kojemu je donesena tzv. Sheratonska deklaracija, kojom se izjednačila terminologija kojom se koristi međunarodna zajednica osoba s invaliditetom. Tako je razjašnjeno i usvojeno da se za odrasle osobe koristi termin *osobe s invaliditetom*, a za djecu, pak, termin *djeca s teškoćama u razvoju* (Oreb, Nemčić i Matić, 2014; Leutar i Oršulić, 2015).

Sukladno s tim, u Zakonu o socijalnoj skrbi (NN, 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17) propisuje se da je osoba s invaliditetom „osoba koja ima dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njezino puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s osobama bez invaliditeta“, a da je dijete s teškoćama u razvoju „dijete koje zbog tjelesnih,

senzoričkih, komunikacijskih, govorno-jezičnih ili intelektualnih teškoća treba dodatnu podršku za učenje i razvoj, kako bi ostvarilo najbolji mogući razvojni ishod i socijalnu uključenost“.

Uz navedene se termine nerijetko krivo koristi sintagma *djeca s posebnim potrebama* kao sinonim sintagmi *djeca s teškoćama u razvoju*. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* nešto je šira od sintagme *djeca s teškoćama u razvoju* jer obuhvaća ne samo djecu s teškoćama nego i darovitu i talentiranu djecu (Zrilić, 2011). Svako dijete, ali i svaka odrasla osoba, ima neke posebne potrebe, koje se mogu izražavati kao potencijalne, prolazne ili trajnije (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991), pri čemu je bitno naglasiti ono najvažnije, a to je da nisu sve posebne potrebe uzrokovane teškoćama u razvoju. Sukladno s tim, a u okviru odgojno-obrazovnog sustava, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) također navodi da se među učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajaju učenici s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja, kao i daroviti učenici. Riječ je o raznorodnoj skupini djece i učenika za koje su nužne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja sukladno s njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima. Učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju koje su znatno veće od njegovih vršnjaka, zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem u jednome ili više područja te im je zbog toga, kao i djeci s teškoćama u razvoju, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Zrilić, 2011).

Uz to, treba istaknuti da su navedena terminološka određenja rezultat promjene suvremenoga društva, odnosno shvaćanja da i terminološko određenje odražava stav društva prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju (Sekulić-Majurec, 1988). Naime, dugi su niz godina terminološka određenja zapravo naglašavala teškoću, odnosno terminološki se isticalo upravo ono što pojedinoj osobi nedostaje, često i s pejorativnim značenjem (Sekulić-Majurec, 1988). U skladu s tim, napušteno je korištenje termina *abnormalnost*, *anomalnost*, *defektnost*, *suficijentnost*, *ometenost*, *psihofizička oštećenja*, *hendikep*, *zaostalost* i sl., nego se priklanja jednomu od spomenutih rješenja sukladno s odgovarajućim značenjskim okvirom (Zrilić, 2011). Dakle, treba naglasiti da se novi termini ne uvode samo kao promjena imena, nego zato što se želi promijeniti pristup, način rada, mišljenja i stavovi prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju, odnosno želi

se naglasiti da je prihvaćanje i poštivanje različitosti jedino pravo rješenje daljnje suradnje među ljudima (Kobešćak, 2000).

2. Vrste teškoća u razvoju

Različiti hrvatski zakonski akti uglavnom propisuju iste vrste i stupnjeve teškoća u razvoju, a razlikuju se samo u načinu podjele određenih teškoća. Tako, primjerice, Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (NN, 64/01) razlikuje jedanaest skupina teškoća u razvoju:

1. oštećenja vida
2. oštećenja sluha
3. oštećenja govorno-glasovne komunikacije
4. oštećenja lokomotornoga sustava
5. oštećenja središnjega živčanog sustava
6. oštećenja perifernoga živčanog sustava
7. oštećenja drugih organa i organskih sustava (dišni, cirkulacijski, probavni, endokrini, kože i potkožnoga tkiva i urogenitalni)
8. mentalna retardacija
9. autizam
10. duševni poremećaji
11. više vrsta oštećenja.

S druge strane, Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) određena je orijentacijska lista stupnjeva i teškoća u razvoju, prema kojoj postoji sedam vrsta teškoća u razvoju:

1. oštećenja vida
2. oštećenja sluha
3. oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. oštećenja organa i organskih sustava
5. intelektualne teškoće
6. poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja
7. postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju.

Oštećenja vida odnose se na slabovidnost i sljepoću, a oštećenja sluha na naglušost i gluhoću. Oštećenja govorno-glasovne komunikacije u Zakonu odnose se na oštećenja govora, glasa, čitanja, pisanja i računanja. Drugim riječima, a prema Pravilniku, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije podrazumijevaju poremećaje glasa i govora te jezične i

komunikacijske teškoće, kao i specifične teškoće u učenju koje su podijeljene na teškoće čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija) i računanja (diskalkulija, akalkulija) te na specifične teškoće razvoja motoričkih funkcija (dispraksija), mješovite i ostale teškoće u učenju. Oštećenja lokomotornoga sustava, središnjega i perifernoga živčanog sustava te oštećenja drugih organa i organskih sustava objedinjena su u Pravilniku skupinom koja se odnosi na oštećenja organa i organskih sustava. Dok se u Zakonu koristi termin *mentalna retardacija*, u Pravilniku se ista skupina imenuje novijim i prihvaćenijim nazivom *intelektualne teškoće*. Autizam i duševni poremećaji podijeljeni su u dvije skupine u Zakonu, a Pravilnik, s druge strane, razlikuje poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja, u koje ubraja organske poremećaje, uključujući simptomatski mentalni poremećaj, poremećaje raspoloženja, neurotske poremećaje, poremećaje vezane uz stres i somatoformne poremećaje, shizofreniju, shizotipne i sumanute poremećaje, poremećaje iz autističnoga spektra, poremećaje aktivnosti i pažnje te poremećaje u ponašanju i osjećanju. Oba dokumenta na kraju navode i mogućnost istodobnoga postojanja više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju.

3. Djeca s teškoćama u razvoju u suvremenome društvu

Procjenjuje se da na svijetu, od ukupno dvije milijarde djece, živi otprilike dvjesto milijuna djece s teškoćama u razvoju. Drugim riječima, oko 10 % ukupne populacije djece, od čega ih većina živi u zemljama u razvoju, rađa se s teškoćom ili je onesposobljena tijekom djetinjstva (Lansdown, 2011). Opći sociodemografski podaci Republike Hrvatske, s početka 2017. godine, pokazuju da u Republici Hrvatskoj živi oko 12 % osoba s invaliditetom te 8 % djece s teškoćama u razvoju (Benjak, 2017).

Osobe s invaliditetom i djeca s teškoćama u razvoju tek su krajem 20. stoljeća prepoznati kao osjetljive skupine društva koje zahtijevaju veću pozornost i pažnju. Međunarodno je humanitarno pravo godinama vrlo sporo prihvaćalo invaliditet kao humanitarno pitanje, a međunarodni ugovori i akti godinama nisu sadržavali ni jednu odredbu koja bi se odnosila na prava osoba s invaliditetom (Lansdown, 2011). Godine 1975. Ujedinjeni narodi usvojili su Deklaraciju o pravima osoba s invaliditetom, kojom se potvrdilo da osobe s invaliditetom imaju jednaka građanska i politička prava kao i drugi. Godina 1981. bila je prozvana Međunarodnom godinom osoba s invaliditetom, a razdoblje od 1983. do 1994. Desetljećem invaliditeta (Lansdown, 2011). Dakle, učinjen je značajan napredak, a „invaliditet je postupno postao vidljiv u međunarodnoj humanitarnoj areni“ (Lansdown, 2011: 14). Sukladno s tim, 1989. nastala je Konvencija UN-a o pravima djeteta, koja je učinila velik korak naprijed u odnosu prema pravima djece s teškoćama u razvoju. Obveza pridavanja posebne pažnje pravima djece s teškoćama u razvoju, koja proizlazi iz Konvencije, pomogla je da se vidi opseg u kojemu su ona, na mnogim razinama, u državama diljem svijeta značajno zanemarena, a vrlo često i povrijeđena (Lansdown, 2011). Nova Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, usvojena 2006. godine, prvi je veliki sporazum o ljudskim pravima sklopljen u 21. stoljeću, koji osobitu pozornost pridaje djeci s teškoćama u razvoju (Lansdown, 2011). Svojom obvezom podržavanja Konvencije o pravima djeteta i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, vlade diljem svijeta preuzele su odgovornost da sva djeca, bez obzira na sposobnost ili teškoće u razvoju, uživaju svoja prava bez ikakve diskriminacije (UNICEF, 2013).

Ipak, djeca s teškoćama u razvoju i danas nailaze na određene oblike diskriminacije, odnosno susreću se s različitim oblicima isključenosti koji ih pogađaju u različitoj mjeri, ovisno o faktorima kao što su tip teškoće koju imaju, mjesta gdje žive i kulture kojoj pripadaju (UNICEF, 2013). Djeca s teškoćama u razvoju procjenjuju se češće prema onome što im nedostaje, nego prema onome što imaju, zbog čega društvo stvara brojne predrasude i

stereotipove. Vrednovanje djece s teškoćama u razvoju mnogo je drugačije od vrednovanja djece bez teškoća te je uglavnom rasprostranjeno mišljenje da djeca zbog svojih teškoća nisu sposobna za ljubav, naklonost, humor, prijateljstvo, kulturni i umjetnički izričaj te intelektualni poticaj, niti da im to treba (Lansdown, 2011). Ostaci su to dvaju starijih pristupa prema djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom koji su prevladavali od šezdesetih do devedesetih godina 20. stoljeća i koji su pozornost posvećivali isključivo teškoći i polazili od nedostataka, a rješenje su vidjeli u institucionalizaciji osoba radi smanjenja ili potpunoga uklanjanja teškoće (Kobešćak, 2000). S druge strane, suvremeni, socijalni model polazi od pretpostavke da su položaj djeteta s teškoćama u razvoju i diskriminacija društveno uvjetovani (Kobešćak, 2000). U okviru toga modela priznaje se da teškoća postoji, ali se naglašava da su društvene barijere te koje onesposobljavaju osobu (Kobešćak, 2000). Također, socijalni model ističe da predrasude prema djeci s teškoćama u razvoju nisu nasljeđene, nego da su naučene. Zbog toga je mijenjanje vrijednosti, stavova, odnosa i mišljenja okoline dugotrajan i složen proces, koji se zasniva na iskustvu i međusobnoj interakciji (Kobešćak, 2000). Socijalni model naglašava prava pojedinaca, a rješenje vidi u restrukturiranju društva.

Sukladno sa socijalnim modelom, naponi znanstvene i stručne javnosti idu prema promicanju prava djece s teškoćama u razvoju na svim razinama društva, a kao rezultat toga suvremeno društvo nastoji postati inkluzivno društvo u kojemu će djeca s teškoćama u razvoju biti ravnopravna djeci bez teškoća u razvoju i uključena u društvo. Inkluzivno je društvo više od integracije, odnosno samoga uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav (Kobešćak, 2000). Takvo društvo poštuje individualnost svakoga djeteta, njegovu osobnost i različitost te predstavlja mrežastu formu u kojoj djeca, ali i odrasli, imaju potpunu slobodu izbora međusobnoga druženja prema svojim sposobnostima ili interesima (Kobešćak, 2000). Dakle, „inkluzija pretpostavlja preobrazbu, promjenu cijele zajednice“ (Kobešćak, 2000: 25) jer se životi djece s teškoćama u razvoju malo ili nimalo ne mogu promijeniti ako se ne promijene vrijednosti i stavovi društva. Neznanje o prirodi i uzrocima teškoća te nevidljivost djece, ozbiljno podcjenjivanje njihova potencijala i sposobnosti i druge prepreke za jednake mogućnosti i tretman pridonose marginalnomu položaju djece s teškoćama u razvoju u društvu (UNICEF, 2013). Međutim, kada im se pruži prilika da se ostvare kao i drugi, djeca s teškoćama u razvoju imaju potencijal u vođenju života koji ih ispunjava i koji pridonosi socijalnoj, kulturnoj i ekonomskoj vitalnosti njihovih zajednica (UNICEF, 2013). „Krajnji je cilj omogućiti svakom pojedincu da pridonese koliko može, a da istodobno dobije koliko treba“ (Piskač i Jurdana, 2013: 173).

4. Tematika teškoća u razvoju u književnosti

Kroz svoju je dugu povijest književnost tematizirala gotovo sve što čovjek može zamisliti, stoga su i osobe s invaliditetom, odnosno djeca s teškoćama u razvoju te njihov život, kao i inkluzija, pronašli svoje mjesto u književnosti općenito (Piskač i Jurdana, 2013). Činjenica je da se iz životnih priča i iskustava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju može najviše naučiti o potrebama i problemima koje imaju te o načinima na koje im se može pomoći u njihovu rješavanju, a kada se takve priče pretoče u književnost, njihova vrijednost postaje još veća (Piskač i Jurdana, 2013). Promicanje i zagovaranje inkluzije nezaobilazno je u takvim djelima, a Piskač i Jurdana (2013) primjećuju da se o inkluziji može govoriti kao o intenciji u književnome djelu da se drugost ili drugačijost likova koji se temelje na slici djece s teškoćama u razvoju rabi kao vrijedan estetski doprinos književnosti. „Književnost nadalje može utjecati na kulturu te impostirati stavove koji potom mogu postati općeprihvaćenim društvenim činjenicama“ (Piskač i Jurdana, 2013: 174). Dakle, razvojem književnosti koja utječe na razvoj kulture dolazi do razvoja svijesti o jednakoj vrijednosti svakoga pojedinca i tako se stvaraju temelji za inkluziju kao društveni pokret (Piskač i Jurdana, 2013).

U okviru književnosti za djecu i mlade navedene su tvrdnje o funkciji književnosti, u kontekstu tematike teškoća u razvoju, osobito vrijedne. Književnost se za djecu i mlade više nego ikoga stvara s obzirom na čitatelja, mladoga recipijenta u dobi od, grubo uzevši, treće do četrnaeste godine (Hranjec, 2006; Crnković, 1980). Dakle, pisac za djecu i mlade piše za ciljanu publiku, pri čemu postoje određene razlike s obzirom na predškolsku, mlađu i stariju školsku dob (Hranjec, 2006). „On ne samo da mora poznavati dječju psihi, ne samo da se mora sroditi s malim čitateljem, on mora – postati dijete!“ (Hranjec, 2006: 15). Istraživanja iz područja psihologije već prije nekoliko desetljeća dokazala su kako se intelekt djeteta razvija u mnogo ranijoj dobi nego što se mislilo u prošlosti (Čačko, 2000). Osjećajna čovjekova struktura i emocionalni kapacitet oblikuju se u prvim dvjema godinama života, s četiri godine završava se razvoj polovine duševnoga kapaciteta pojedinca, a do desete godine ostvaruje se gotovo osamdeset posto mogućnosti razvoja (Čačko, 2000). Drugim riječima, težište je razvoja osobina, karaktera i vrijednosti već u predškolskoj dobi (Čačko, 2000). Također, vrijednosti kao organiziran skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro i poželjno nisu urođene, nego se usvajaju tijekom života i podložne su promjenama jer na njih utječe društvena okolina (Jukić, 2013). One uvelike određuju ljudsko ponašanje jer su posrednici između društvenoga sustava i ponašanja svakoga pojedinca (Jukić, 2013). Tim

spoznajama moraju biti prilagođeni i autori književnosti za djecu i mlade, odnosno prema tome moraju oblikovati svoje stvaralaštvo, izbor teme i funkciju djela. Vrlo je bitno kakvu će informacijsko-odgojnu i spoznajnu funkciju imati njihovo djelo, posebice zbog krize vrijednosti i morala suvremenoga društva (Jukić, 2013). U suvremenome društvu, kao posljedica potrošačkoga, materijalističkoga doba u kojemu djeca i odrasli odrastaju i žive, podređuje se sve hedonističkoj konzumentnosti, dakle igri, uživanju i zabavi (Hranjec, 2006). Životne vrijednosti i stanje suvremenoga društva reflektiraju se potom i u književnosti, nezaobilazeći, jasno, i književnost za djecu i mlade (Hranjec, 2006). Neupitno je, stoga, da djeci i mladima trebaju okviri unutar kojih će se kretati i na osnovi kojih će stvarati i razvijati svoje vrijednosne kriterije i sustave (Jukić, 2013), a književnost za djecu i mlade itekako je jedan od takvih okvira. Ona djeci i mladima postaje odgovorom na mnoga pitanja koja si postavljaju, ali i na ona kojih možda nisu svjesni, koje ne primjećuju. Kada progovara o osjetljivim temama, kao što su teškoće u razvoju, tada djeci i mladima, kao nositeljima budućnosti, eksplicitno i implicitno prenosi moralne odgojne vrijednosti i postaje orijentirom za intenzivnije razmišljanje o osjetljivim skupinama društva. Tematiziranjem teškoća u razvoju književnost za djecu i mlade pridonosi stvaranju toliko željenoga inkluzivnog društva jer djeca i mladi već u najranijoj dobi čitanjem i upijanjem ilustracija uče o karakteristikama i potrebama djece s teškoćama u razvoju, njihovim obiteljima, snovima i željama. Ono što je najvažnije, uče o njihovim posebnostima, poštovanju ljudskoga dostojanstva i uvažavanju različitosti, što je temelj za razvijanje i usvajanje moralnih vrijednosti poput tolerancije, empatije, iskrenosti. Dakle, na taj način usvajaju i obrazovnu i vrijednosno-oblikujuću sastavnicu u odnosu prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju, a potonja je posebice važna jer je usmjerena na izgrađivanje i oblikovanje ljudskih odlika koje čovjeka čine dobrom osobom (Jukić, 2013). Ističe se da književnost za djecu i mlade nije i ne treba biti sluškinja pedagogije u praktičnome smislu (Crnković, 1980), ali tematizirajući teškoće u razvoju neupitan je njezin odgojno-obrazovni utjecaj, što je ne samo poželjno nego i dobrodošlo u suvremenome svijetu krize vrijednosti.

5. Književni korpus

U književnosti za djecu i mlade, kao posljedica nedostatka istraživanja, nema usustavljenoga korpusa djela koja tematiziraju teškoće u razvoju. U znanstvenoj i stručnoj literaturi govori se najviše o dnevniku Mire Gavrana *Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine* (Hranjec, 2006; Zima, 2011; Piskač i Jurdana, 2013; Dragun, 2016), naslovu koji progovara o intelektualnim teškoćama. Također, ističe se i roman Damira Miloša *Bijeli klaun*, koji se uglavnom interpretira u okviru svojega nedoslovnoga tematskog sloja (Car-Miheć, 1998; Hranjec, 2006; Zima, 2011), pri čemu oštećenje vida glavnoga lika ostaje u drugome planu. Ipak, u svrhu rada, a na temelju pretraživanja knjižnične građe¹ te u skladu s važećom podjelom vrsta teškoća u razvoju, odabrano je petnaest djela koja tematiziraju teškoće u razvoju, a korpus je usustavljen prema književnim vrstama književnosti za djecu i mlade.

Slikovnice:

1. Ana Paula Jelić: *Djevojčica i knjiga* (2010.)
2. Sonja Jurić: *More, nebo i zvijezde* (2016.)
3. Sanja Pribić: *Mucka* (2004.)
4. Sonja Jurić: *Osmijeh moje sestre* (2016.)
5. Cila Baričević: *Priča o Vedranu* (2016.)
6. Andrea Petrlik Huseinović: *Jan Vjetroviti* (2014.)
7. Anja Freudiger: *Moj veliki brat Matija* (2016.)
8. Barbara Tschirren i Pascale Hächler: *Ja sam Lovro* (2016.)
9. Sonja Jurić: *Suncokret pognute glave* (2016.)

Ilustrirana priča:

1. Dubravka iz Šume: *Prijatelji iz Ulice Zelene* (2003.)

Dječji romani:

1. Damir Miloš: *Bijeli klaun* (2006.)
2. Sonja Zubović: *Nemreš bit pametan* (2015.)
3. Melita Rundek: *Hrvač* (2016.)
4. R. J. Palacio: *Čudo* (2016.)

¹ Književni je korpus tražen u knjižničnoj građi odjela za djecu i mlade Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek i Knjižnica grada Zagreba.

Dnevnik:

1. Miro Gavran: *Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine* (2008.)

6. Slikovnice

„Slikovnica je, nema sumnje, prva knjiga koju dijete dobiva u ruku, ona je namijenjena malom djetetu“ (Crnković, 1980: 8). Tvrdnja da je slikovnica prva knjiga u djetetovu životu signalizira poseban poetički kod (Hranjec, 2006). Budući da je namijenjena najmlađemu čitatelju u prvim godinama njegova, agrafijskoga, života, uz tekst ravnopravno postoji i slika. Jedno drugo nadopunjuju zbog čega se govori o uvjetovanome refleksu, odnosno činjenici da dijete uz sliku veže tekst i tako ga memorira i reproducira (Hranjec, 2006). Najmlađi čitatelj, dakle, svijet spoznaje slikom, stoga je likovni dio slikovnice ravnopravan tekstovnomu dijelu. Drugim riječima, između njih postoji sinkretička veza, odnosno u stvaranju slikovnice jednako sudjeluju i tekstopisac i ilustrator, pri čemu se drugi javlja kao interpretator riječi (Hranjec, 2006). „Slika i tekst kao jedinstvo snažno djeluju na dijete. Slike govore jezikom koji ne treba prevoditi, pa slikovnice vrlo lako prelaze granice i postaju svojina sve djece svijeta“ (Crnković, 1980: 9). Slike preciziraju predodžbe čitatelja, tekst i radnju (Čačko, 2000).

Tendencije akceleracije povećanoga fizičkog i intelektualnog razvoja djece, naročito pod utjecajem povećanoga tijeka informacija, primjećuju se neprestano, a to zahtijeva permanentno pojačanje pedagoške funkcije predškolskih ustanova te odgojne funkcije roditelja (Čačko, 2000). Zbog toga suvremeni tipovi knjiga za najmlađe čitatelje, slikovnice, izravno računaju na sudjelovanje roditelja, i to ne samo kao čitatelja teksta (Čačko, 2000). Pretpostavlja se aktivan rad roditelja s djetetom uz knjigu, uključujući djetetov stvaralački doprinos prilikom interpretiranja knjige (Čačko, 2000). Svjesni da to nije uvijek lak zadatak, autori knjiga za najmlađe često i izravno na kraju knjige formuliraju instrukcije kako knjigu učiniti pristupačnom djetetu, što treba naglasiti prilikom objašnjavanja, kako poticati dijete na aktivnosti ili pitanja za razumijevanje problematike knjige (Čačko, 2000).

Te su instrukcije za razgovor s djetetom često završni dio novijega tipa slikovnice, tzv. problemske slikovnice, koja se nerijetko bavi problemima međuljudskih odnosa u obitelji i društvu s djetetom u žarištu zanimanja (Čičko, 2000). Problemske slikovnice pomažu djeci i roditeljima u prepoznavanju i olakšavanju problemskih situacija u životu i potiču djetetove intelektualne kapacitete (Čičko, 2000; Hranjec, 2006). Moderna, problemska slikovnica nastoji se približiti svakodnevnomu, stvarnomu životu, ne priznavajući pritom postojanje tabu-tema (Čičko, 2000). „Ni jedna životna situacija nije toliko neugodna ili neobična da se o njoj ne bi moglo progovoriti i riječju i slikom“ (Čičko, 2000: 18), stoga je i tematika teškoća u razvoju pronašla svoje mjesto u problemskim slikovnicama.

6.1. *Djevojčica i knjiga i More, nebo i zvijezde*

Problemske slikovnice *Djevojčica i knjiga* Ane Paule Jelić² (2010) te *More, nebo i zvijezde* Sonje Jurić (2016) tematiziraju oštećenje vida, točnije sljepoću kao jedan oblik oštećenja vida. Sljepoćom se smatra kada je na boljemu oku, uz najbolju moguću korekciju, u osobe oštrina vida 0,05 i manje ili ostatak centralnoga vida na boljemu oku uz najbolju moguću korekciju 0,25 uz suženje vidnoga polja na 20 stupnjeva ili manje (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15). Sljepoća se, nadalje, dijeli prema stupnju oštećenja.

Glavni je lik u slikovnici *Djevojčica i knjiga* slijepa djevojčica Ivana, uz koju se kao sporedni lik javlja njezin prijatelj Bozo, nespretan i debeo dječak. S druge strane, glavni je lik u slikovnici *More, nebo i zvijezde* dvanaestogodišnji Lukas koji je slijep od rođenja, čija se priča saznaje od njegove rođakinje, pripovjedačice. Glavni su likovi opisani i prikazani kao slijepa djeca koja se samostalno kreću s pomoću bijeloga štapa, vidljivoga i funkcionalnoga pomagala za slijepe i visoko slabovidne osobe (Fajdetić, 2015), uz koji nose i tamne, crne naočale.

U slikovnici *Djevojčica i knjiga* naglasak je na problemu pisanoga komuniciranja slijepih osoba, odnosno čitanju slijepih osoba te dostupnosti i prilagodbi knjiga slijepim osobama, a sukladno s tim radnja se odvija u knjižnici. Prikazana je opozicija između osoba bez oštećenja vida, koje na raspolaganju imaju mnoštvo knjiga za čitanje, te slijepih osoba, koje mogu čitati jedino knjige pisane Brailleovim pismom. Naime, Brailleovo pismo, popularno nazvano brajica, taktilno je pismo za slijepe koje se čita prstima (Matok, 2007), a u smislu potrebe rada na Brailleovu pismu sljepoćom se smatra nesposobnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 na blizinu (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15). Budući da su knjige pisane Brailleovim pismom skuplje nego obične knjige, Ivani je u knjižnici na raspolaganju samo jedna takva knjiga koju uvijek iznova čita: *Pročitala ju je već bezbroj puta, ali je uvijek ponovo dolazila jer je to bila jedina knjiga koju je mogla čitati, osim školskih udžbenika* (Jelić, 2010). Dvanaestogodišnja autorica u liku suosjećajne knjižničarke Katice pronalazi način kako sretno riješiti tu situaciju. Knjižničarka šalje pismo novinama kao svojevrsan apel za donaciju knjiga, što rezultira dolaskom gospođe Lucije koja poklanja knjižnici naramak knjiga pisanih Brailleovim pismom, koje su nekada pripadale njezinu slijepu sinu. Uz realan

² Ana Paula Jelić napisala je i ilustrirala slikovnicu kao dvanaestogodišnja učenica 2010. godine, u okviru državnoga natječaja za učenike osnovnih škola u pisanju i ilustriranju vlastite priče *Moja prva knjiga*.

prikaz problema na koji nailaze slijepe osobe, autorica u slikovnicu umeće i jedan fantastičan, maštovit element, koji odlično povezuje s ostatkom priče. Naime, nakon što knjige u knjižnici noću ožive, šarene i lijepe knjige koje posuđuju mnoga djeca rugaju se smeđoj, debeloj i velikoj knjizi koju posuđuje samo Ivana i koja se uvijek nalazi sama na polici. Ta je knjiga drugačija od ostalih jer je pisana na drugačijemu pismu i nailazi na predrasude zbog neznanja okoline, baš kao i Ivana: *Mala utjeha joj je bilo to što je znala da je ostale knjige ne vole jer ne znaju što u njoj piše i jer je drukčija. Kao što je drukčija bila i njezina Ivana* (Jelić, 2010). Treba istaknuti da knjižnica, kao jedino mjesto radnje, ima posebnu funkciju. Ona je utočište za Ivanu i Bozu koji su isključeni iz društva vršnjaka jer su drugačiji: *Bozo je u knjižnici nalazio sigurno utočište od onih koji su mu se rugali zbog debljine, a budući da se u knjižnici nije smjelo jesti, barem je nakratko mogao sam sebe uvjeravati da je na dijeti. Ivana je pak obožavala miris knjiga i naslućivala šarenilo boja kad ih već nije mogla vidjeti* (Jelić, 2010).

U odnosu prema prikazu društvenoga prihvaćanja slijepe osobe, između dviju slikovnica vidljiva je opozicija. Dok slikovnica *Djevojčica i knjiga* prikazuje usamljenost i isključenost slijepe djevojčice iz društva vršnjaka, slikovnica *More, nebo i zvijezde* slijepoga Lukasa prikazuje kao društveno prihvaćenu i zanimljivu osobu: *Ali on redovito pohađa školu, druži se sa svojim vršnjacima, ide na izlete, sluša glazbu i uživa u čitanju* (Jurić, 2016: 27). Također, u toj je slikovnici prikazana još jedna karakteristika slijepih osoba, a to je vrlo izoštren sluh. Naime, gubitkom vida gubi se jedan od najvažnijih osjetilnih organa jer se smatra da čovjek minimalno 75 % informacija prima vidom (Nenadić i Fajdetic, 2015). Stoga, slijepe osobe upoznaju svijet, komuniciraju i uče koristeći se preostalim osjetilima (Zrilić, 2011). Posebice se ističu sluh i opip, pri čemu većina slijepih veliku pažnju posvećuje osjetilu sluha, kao u Lukasovu slučaju: *Ono što me iznenadilo bio je njegov izoštren sluh. Čuo bi svaki šum, čak i onaj iz najudaljenijega dijela kuće, također bi čuo šumove i zvukove izvana koje nitko drugi od nas ne bi čuo. Po mome glasu uvijek je znao jesam li zamišljena ili vesela, tužna ili sretna* (Jurić, 2016: 33 – 35). Nedostatak osjetila vida posebno je emotivno dočaran Lukasovim pitanjima svojoj rođakinji: *Kako izgleda more? Čujem njegove valove, šum i uživam u mirisu soli. Ali nikad ga nisam vidio. Kako izgleda sunce? Nebo? Zvijezde? Kako li ti izgledaš? (...) Sa svima razgovaram i dobro se poznajemo, ali još nikoga nisam vidio. Da mi je samo vidjeti kako izgledaju moji mama i tata – rekao je i zatim zašutio* (Jurić, 2016: 39 - 43). Ta pitanja potaknu na razmišljanje njegovu sugovornicu, koja donosi jednako tako emotivan zaključak na kraju slikovnice: *Bio je tako sretan i veseo dječak, inteligentan i zanimljiv, s druge strane zakinut da vidi sve ono što se meni čini posve uobičajenim. Tad sam se prvi put zapitala jesmo li mi koji imamo vid, sluh i druge sposobnosti zahvalni. Činilo mi se*

da ipak ne znamo cijeniti ono što je mom rođaku Lukasu nedostajalo. A to je pogled na nebo, more i zvijezde... pogled na mamu i tatu (Jurić, 2016: 45).

Problemske slikovnice *Djevojčica i knjiga* te *More, nebo i zvijezde* nude dvije razine spoznaje. Najprije je to ono površinsko, primjerice prepoznavanje slijepe osobe prema njezinu pomagalu, odnosno bijelome štapu, ili znanje o tome da slijepe osobe imaju posebno, Brailleovo pismo. Još važnije, donose priču o prijateljstvu, potrebama drugačijih i zahvalnosti te potiču mladoga čitatelja na razmišljanje o tome koliko cijeni ono što ima. Također, treba istaknuti da se na kraju slikovnice *Djevojčica i knjiga* nalazi hrvatska brajica, odnosno abeceda, kao poseban dodatak za samostalno proučavanje ili učenje.

6.2. *Mucka*

Problemska slikovnica *Mucka* Sanje Pribić (2004) tematizira teškoću koja pripada skupini oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije – mucanje. Mucanje je sindrom brojnih manifestacija na govornome, jezičnome, psihološkome, fiziološkome, tjelesnome i socijalnome području (Sardelić, 2003). Točnije, mucanje je nestandardno govorno ponašanje izraženo ponavljanjem glasova, slogova, riječi i rečenica, produživanjem glasova, zastojsima i prekidima u govoru, neadekvatnim pauzama, praskavim ili eksplozivnim početkom govora, dodavanjem različitih glasova i poštapalica, duljim trajanjem govora i sl. (Sardelić, 2003; Zrilić, 2011). Mucanje se javlja kako u djece tako i u odraslih, ali istraživanja pokazuju da oko 95 % svih mucanja počinje do sedme godine života (Sardelić, 2003), dakle u predškolskoj dobi.

U skladu s tim, glavni je lik slikovnice *Mucka* šestogodišnja djevojčica Lara koja pohađa vrtić, ali je istodobno pred upisom u prvi razred osnovne škole. Larino se mucanje realizira kao ponavljanje glasova i slogova na početku riječi: *tttt-amo, ha-ha-halo, ddddobar d-dan* (Pribić, 2004: 4 – 8), što je ujedno i jedan od najčešćih simptoma mucanja (Sardelić, 2003). Naslov slikovnice upućuje na Larin nadimak u vrtiću, koji je dobila kao rezultat ruganja ostale djece njezinu mucanju: *...Lara muca, Lara muca, Lara je – mucka! Mucka, mucka, mucka... – rugaju se Luka, Sven i Nikola. Tako je Lara u vrtiću postala – Mucka.* (Pribić, 2004: 6). Autorica na taj način naglašava da osobe koje mucaju često nailaze na nerazumijevanje okoline, zbog čega su u sukobu s društvom, ali i sa sobom (Sardelić, 2003). Negativne reakcije vršnjaka utječu na Larino ponašanje, koja postaje nesigurna i plašljiva, a kada dijete postane svjesno da s njegovim govorom nešto nije u redu, tada počinje izbjegavati i govor u pojedinim govornim situacijama (Sardelić, 2003). Razvijanjem straha od govora,

Lara sužava krug osoba s kojima komunicira i s vremenom povlači se u sebe: *Uskoro je Lara prestala razgovarati s ukućanima. Klimala je i odmahivala glavom umjesto odgovora. (...) Nije željela ići u trgovinu. Čak ni po sladoled. Nije željela ići na Ivin rođendan. Ni Petrin, Vedranov, Majin i Rokov. Nije pozdravljala susjede. Nije više razgovarala ni s kućnim ljubimcem papagajem Vikijem.* (Pribić, 2004: 10 – 12). Što se tiče izbjegavanja govornih situacija, Onslow (2016) je usustavio istraživanja koja su nastojala utvrditi koje situacije najčešće izbjegavaju osobe koje mucaju. Rezultati ukazuju da osobe koje mucaju najčešće izbjegavaju telefonske razgovore (Trotter i Bergmann, 1957; Vanryckeghem i sur., 2017, 2018; James i sur., 1999, prema Onslow, 2016), što je dočarala i autorica Pribić u Larinu slučaju: *Nije se više javljala na telefon, premda je već odavno znala kako se to čini* (Pribić, 2004: 8). Kao mogući razlozi izbjegavanja telefonskih razgovora navode se nedostatak neverbalne komunikacije, nepoznate reakcije sugovornika na mucanje, manjak razumijevanja sugovornika te pritisak koji se javlja u osobe koja muca zbog straha da neće imati dovoljno vremena (Onslow, 2016), što je sve razvidno u Larinu slučaju: *- Lara, tata želi razgovarati s tobom – zvala bi mama. – Brzo, brzo, nema puno vremena! Nema li vremena, neće htjeti slušati moje mucanje, mislila bi Lara* (Pribić, 2004: 8).

Dugotrajno povratno djelovanje mucanja utječe na formiranje karakternih crta ličnosti osobe koja muca, često negativnih (Sardelić, 2003). Zbog toga je pravovremen posjet logopedu, stručnjaku za oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije, izuzetno važan. Ozbiljnost Larine situacije primjećuje i njezina obitelj, koja odlučuje pronaći rješenje i pomoći Lari. U nizu pomalo duhovitih prijedloga, Larina obitelj odlučuje potražiti pomoć logopeda i tako dio Larina svijeta postaje teta Darija. S pomoću logopedskih vježbi i savjeta tete Darije, Lara na kraju prestaje mucati, a takav kraj slikovnice odgovara i rezultatima suvremenih istraživanja koja potvrđuju da većina djece, oko 70 %, s pomoću male ili čak nikakve terapije prevlada mucanje (Zrilić, 2011). Uz to, manje od 1 % odraslih muca, što također upućuje na učinkovitost logopedskih vježbi (Zrilić, 2011).

Autorica je Pribić u slikovnici *Mucka* opisala i dočarala jednu od najčešćih teškoća u djece predškolske dobi u odnosu prema oštećenju jezično-govorno-glasovne komunikacije. Određujući tematski sloj slikovnice, prepoznaju se ne samo komunikacijski nego i emocionalni i socijalni problemi na koje nailazi dijete koje muca, ali prevladava uvjerenje da se svaki problem može riješiti. Slikovito je to dočarano i posljednom slikom u slikovnici, na kojoj je prikazano kako Lara crvenom bojom križa nadimak Mucka ispisan na zidu, u znak njezine pobjede.

6.3. Osmijeh moje sestre

U središtu je problemske slikovnice *Osmijeh moje sestre* Sonje Jurić (2016) desetogodišnja djevojčica Ana koja boluje od cerebralne paralize. Riječ je o oštećenju središnjega živčanog sustava (Zrilić, 2011), pri čemu se riječ *cerebralna* odnosi na mozak, a riječ *paraliza* na nemogućnost osobe da se služi mišićima na uobičajen način (Kostelnik i sur., 2004). Oštećenja mogu biti različitih stupnjeva, od minimalnoga stupnja koji se jedva može raspoznati do ozbiljnoga oštećenja zbog kojega dijete u vrlo maloj mjeri može upravljati svojim tijelom (Kostelnik i sur., 2004). Potrebno je istaknuti da djeca s cerebralnom paralizom zauzimaju treće mjesto prema zastupljenosti u populaciji djece s teškoćama u razvoju (Bouillet, 2014).

Anin stupanj cerebralne paralize onemogućava joj kretanje i upravljanje svojim tijelom, zbog čega su joj potrebna brojna pomagala poput invalidskih kolica, stajalice, pribora za kupanje, autosjedalice i sl. Kako se uz cerebralnu paralizu uglavnom javljaju i dodatne teškoće (Zrilić, 2011), tako Ana još boluje od epilepsije i često ima upale pluća zbog problema s dišnim putovima. Sukladno s tim, roditelji preuzimaju cjelokupnu brigu o njoj: *Mama i tata su prezauzeti njome: hrane je, oblače, kupaju, rade s njom vježbe, češljaju je, umivaju...* (Jurić, 2016: 49). Anin se život s cerebralnom paralizom saznaje iz perspektive njezine mlađe sestre Gabrijele, a naglasak je u slikovnici na njezinu položaju u obitelji i osjećajima vezanima uz sestrino stanje. Naime, Gabrijela se osjeća zapostavljeno u obitelji jer roditelji svu pažnju usmjeravaju prema Ani, a Anu smatra krivcem za to: *Smatrala sam da je ona krivac zato što mi je uskraćena sva mamina i tatina ljubav, šetnje, igre, putovanja, zagrljaji...* (Jurić, 2016: 55). Posebno je naglašena njezina usamljenost, povezana s ljutnjom i tugom: *U svemu, baš svemu, sam sama: sama učim i radim zadaću, sama idem u školu, sama spavam u svojoj sobi. Katkad mi se čini da sam najusamljenije dijete na cijelome svijetu* (Jurić, 2016: 59). Autorica se ipak odlučuje za sretniji rasplet priče, kako bi svi članovi obitelji bili zadovoljni. Naime, otvorenje doma za djecu s teškoćama u razvoju znači svakodnevne terapije za Anu i djelomično pobošljanje njezina stanja (mirnije spavanje, rjeđi napadaji epilepsije), a ujedno i manje briga za njezine roditelje i češća druženja Gabrijele s njima: *Sve je postalo ljepše u našoj kući: mama je bila odmornija i češće bi sa mnom provodila vrijeme, tata je bio veseliji i odmorio bi se kad bi se vratio s posla. I Ana je izgledala puno bolje...* (Jurić, 2016: 63). Na kraju autorici jedino preostaje zblížiti dvije sestre, stoga se odlučuje na događaj kada njih dvije ostaju prvi put same kod kuće. Gabrijela, osuđena na druženje s Anom, vidi koliko radosti, ali i tuge ima u Aninim očima te napokon

shvaća da to što roditelji toliko brinu o njoj ne znači da nju manje vole: *Tad sam shvatila zašto se mama i tata ne odvajaju od sestre, zašto se tako hrabro i uporno bore za nju i nikada ne posustaju. Sagnula sam se i poljubila Anu u obraz* (Jurić, 2016: 67). Na kraju spoznaje da je Ana njezina jedina sestra i da se obitelj ne može birati: *Tad sam shvatila da je moja Ana, unatoč ljubavi i pažnji koju je dobivala od roditelja, ipak trebala sestru. Baš kao i ja* (Jurić, 2016: 67).

Dakle, slikovnica prikazuje kako dijete s teškoćama u razvoju, posebice s cerebralnom paralizom, značajno mijenja život i dinamiku obitelji te odnose među članovima obitelji. Također, naglašava koliki je značaj stručne pomoći i okoline u životu obitelji djeteta s cerebralnom paralizom. Iako prikazuje neslaganje između dviju sestara, na kraju je slikovnice razvidna poruka prihvatanja i sestrinske ljubavi.

6.4. Priča o Vedranu

Cila Baričević (2016) u problemskoj slikovnici *Priča o Vedranu* vrlo jednostavnim jezikom tematizira intelektualne teškoće, koje podrazumijevaju ispodprosječno intelektualno funkcioniranje i istodobni deficit u adaptivnome ponašanju, dakle komunikaciji, skrbi o sebi, socijalnim vještinama, samoaktivnosti i sl. (Zrilić, 2011)

Glavni je lik slikovnice dvadesetpetogodišnji Vedran, dakle mladić, a ne dijete, dobno gledajući. Ipak, razina intelektualnoga funkcioniranja određuje ga djetetom: *Vedran je samo tijelom već odrastao mladić: ima blizu sedamdeset kilograma i preko sto sedamdeset centimetara visine. Ali zna i razumije koliko može znati i razumjeti trogodišnje dijete* (Baričević, 2016). Vedran ima teške intelektualne teškoće, što znači da mu je zbog teškoća u učenju i adaptivnome ponašanju potrebna stalna pomoć okoline (Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema, 2012).

U slikovnici je naglasak na karakterizaciji Vedrana kao djeteta s teškim intelektualnim teškoćama, koje ipak iskorištava život najbolje što može, i to uvijek uz osmijeh: *Jedan mu je prijatelj rekao: „Vedrane, da nemaš uši, osmijeh bi ti se pružao oko glave.“* (Baričević, 2016). Najprije se u slikovnici ističe posebno područje njegova interesa, a to su životinje, točnije krave: *Vedran jako voli životinje, najviše krave. (...) Ne smeta što krava nema kilometrima uokolo, on će neprestano pripovijedati o njima* (Baričević, 2016). U skladu s tim, njegovo je odijevanje nadahnuto pastirskim izgledom, pa ga tako zanimaju šeširi i štapovi. Najveća je vrijednost slikovnice u tome što naglašava vrline i dobrodušnost djeteta s teškim intelektualnim teškoćama, pa se tako kao Vedranova posebna vrlina prepoznaje ekološka

osviještenost: *Usput ne previdi niti jedan odbačeni papir. Po ulicama, trgovima, tramvajima... i on i mama podižu ono što su drugi bacili pa se ogledaju za košem, ili mama, na to već navikla, nosi vrećicu* (Baričević, 2016). Još važnije, slikovnica progovara o ljepoti njegove duše. Opisom jednostavne situacije u tramvaju, kada Vedran prepušta svoje mjesto starijemu gospodinu sa štapom, dočarana je njegova empatija i briga o drugima: *Na jednoj od sljedećih stanica u tramvaj ulazi postariji gospodin. Vedran brzo uzima torbu i svojim širokim toplim osmijehom pozove ga da sjedne. I osmijeh mu je uzvraćen. S njihovih lica sjaji radost* (Baričević, 2016). Ipak, autorica odlučuje prikazati realnu sliku odnosa društva prema djetetu s intelektualnim teškoćama, koja ponekad podrazumijeva neprihvatanje i odbacivanje: *Ali nije sve uvijek tako veselo. Katkad, dok prolazi gradskim ulicama, za njim odjekne poneki ružan povik i smijeh koji vrijeđa. On se onda okreće prema majci, a ona, nemoćna, pokušava ga utješiti požurujući ga da se što prije odmaknu od onih koji mu se rugaju. Vedranove su oči tada pune suza, bespomoćno stiše šake shvaćajući da nije kao drugi* (Baričević, 2016). Naime, djeca s intelektualnim teškoćama spadaju u rizičnu populaciju koja je veoma izložena nasilju. Istraživanje Josipović, Najman Hižman i Leutar (2008) pokazuje da je najveći broj osoba s intelektualnim teškoćama bio žrtvom verbalnoga nasilja, podrazumijevajući pod time pogrdno zezanje, ismijavanje i psovanje, što je upravo slučaj u događaju za koji se odlučuje prikazati autorica.

Slikovnica završava slikom Vedrana kako se igra s djevojčicama na igralištu i riječima: *Dvostruko je veći od njih i pomalo je neobično vidjeti ih u igri zajedno. Nama jest neobično, ali na Vedranovu je licu tada izraz čiste radosti* (Baričević, 2016). Također, na kraju se slikovnice nalaze upute i pitanja za interpretaciju, kao i razmišljanja djece koja, poput glavnoga lika, imaju intelektualne teškoće. Pitanja za interpretaciju oblikovana su tako da dodatno potiču mladoga čitatelja na promišljanje i stavljanje u poziciju drugoga, drugačijega: *Što misliš, zašto se neka djeca rugaju Vedranu? Kako se ti osjećaš kada ti se netko ruga? U čemu je Vedran dobar? U čemu si ti dobar? Što misliš, što Vedran ne može promijeniti? A što ti ne možeš promijeniti kod sebe? Poznaješ li nekoga poput Vedrana?* (Baričević, 2016). Osim što navedenim pitanjima aktualizira tematiku intelektualnih teškoća i olakšava interpretaciju, slikovnica prije svega progovara o tome da i djeca s intelektualnim teškoćama imaju vrline i dragocjene talente koje društvo treba poštovati te da, za razliku od većine ljudi, svemu pristupaju s vedrinom i osmijehom jer vide samo pozitivnost i radost života.

6.5. *Jan Vjetroviti i Moj veliki brat Matija*

Iza naslova problemskih slikovnica *Jan Vjetroviti* Andreje Petrlik Huseinović (2014) i *Moj veliki brat Matija* Anje Freudiger (2016) kriju se dva dječaka koja iskazuju poremećaj pažnje/hiperaktivnosti (ADHD). Riječ je o razvojnome poremećaju koji karakteriziraju nepažnja, hiperaktivnost i impulzivnost kao tri ključna ponašanja, odnosno simptoma (Kudek Mirošević i Opić, 2010). Naravno, sva su djeca tijekom odrastanja nemirna, na neki način hiperaktivna, a ponekad i impulzivna u nastojanjima da se dokažu ili ostvare neku želju, međutim u djece s ADHD-om takva su ponašanja s vremenom sve teža i sve češća (Kudek Mirošević i Opić, 2010). Dakle, da bi se ADHD dijagnosticirao, dijete mora imati izražene simptome šest ili više mjeseci te oni moraju biti zastupljeni u većoj mjeri nego u ponašanjima druge djece iste dobi (Kudek Mirošević i Opić, 2010). Također, u djeteta s ADHD-om ne moraju se nužno istodobno javljati sva tri navedena ponašanja, stoga se općenito razlikuju tri podtipa poremećaja, ovisno o tome koje je ponašanje najizraženije: pretežito hiperaktivan – impulzivan tip, pretežito nepažljiv tip i kombinirani tip (Zrilić, 2011).

Dječak Jan Vjetroviti, iz istoimene slikovnice, živi u svojem neobičnom svijetu koji često crta u svoje bilježnice. Slike koje prate tekst slikovnice zapravo su njegovi crteži, koji dodatno dočaravaju utjecaj ADHD-a na dijete i njegovo svakodnevno funkcioniranje. Izbjegavajući stručnu terminologiju i nepotrebno dugačke rečenice, ADHD je objašnjen jednostavnim i slikovitim jezikom, kako bi se mogao što uspješnije shvatiti. Glavni je lik Jan Vjetroviti poput sve druge djece, međutim problem mu predstavljaju njegove misli koje su *nemirne poput vjetra* (Petrlik Huseinović, 2014) i koje ga svakodnevno ometaju u svemu što radi, posebice u školskim aktivnostima: *Jan je pokušao biti bolji u školi, ali nije mu išlo* (Petrlik Huseinović, 2014). Budući da je u slikovnici naglasak na poremećaju pažnje, pri čemu nema navoda o hiperaktivnosti ili impulzivnosti glavnoga lika, može se reći da Jan pripada pretežito nepažljivomu tipu. Zbog nemogućnosti održavanja pažnje i koncentracije, takva djeca vrlo teško uče, ne prate upute i ne dovršavaju započeto, ne posvećuju pažnju detaljima i sl., što se sve odražava na njihove školske i socijalne vještine (Zrilić, 2011). Nerijetko ostaju neidentificirana zbog nenametljivosti njihovih smetnji, zbog čega roditelji i učitelji često ne primjećuju da je riječ o ADHD-u (Kudek Mirošević i Opić, 2010; Zrilić, 2011), kao što je slučaj s Janom: *Učiteljica, mama i tata svaki su se dan ljutili i Janu ponavljali isto* (Petrlik Huseinović, 2014). Posljedice nesposobnosti da se koncentrira i održi pažnju ne očituju se negativno samo u području njegova obrazovanja i uspjeha u školi nego i u odnosu s vršnjacima: *Neki su mu se zbog toga počeli rugati, a on je sve manje vjerovao u*

sebe (Petrlik Huseinović, 2014). Nerazumijevanje okoline utječe na Janovo samopouzdanje, koji se ipak na kraju slikovnice posebno potruđi uredno prepisati sve s ploče, što rezultira pozitivnim reakcijama učiteljice i roditelja: *Bio je presretan jer ga je učiteljica pohvalila, a i mama i tata su bili sretni* (Petrlik Huseinović, 2014). U toj jednoj pohvali Jan prepoznaje tračak podrške okoline, što ga posebno motivira za daljnji rad i učini sretnim, ali i pažljivijim: *Jan je bio sve sretniji, a njegova slova i brojevi svaki dan sve uredniji. I tako je Jan, zbog samo jedne pohvale, počeo vjerovati da i on može biti bolji* (Petrlik Huseinović, 2014). Kraj slikovnice time naglašava potrebu pravilnoga pristupa djetetu s poremećajem pažnje, koji, između ostaloga, podrazumijeva pozitivan i dobronamjieran odnos prema djetetu i pohvalu truda koji dijete ulaže u određeni zadatak (Zrilić, 2011).

Dječak Matija iz problemske slikovnice *Moj veliki brat Matija* razlikuje se od Jana Vjetrovitoga po tomu što uz poremećaj pažnje iskazuje i hiperaktivnost i impulzivnost, stoga se može reći da pripada kombiniranom tipu (Zrilić, 2011). ADHD je objašnjen iz perspektive Matijina mlađega brata Julija, a naglasak je na opisu svakodnevnih ponašanja djeteta s kombiniranim tipom ADHD-a u obiteljskome i školskome okruženju, kao i na dijagnosticiranju poremećaja. Već prve stranice slikovnice otkrivaju da se Matija razlikuje od ostale djece, a Julije ističe da se on ne može usporediti ni s kim. Zbog teškoća u predviđanju posljedica za određena ponašanja, djeca su s ADHD-om često neustrašiva i ustraju u situacijama koje plaše drugu djecu (Kudek Mirošević i Opić, 2010), a Matija je upravo dječak koji ne poznaje strah: *Matija je najhrabriji dečko kojeg znam! Skače s jako visokih zgrada. Ili se spušta romobilom niz užasno strmi brijeg i uopće ga nije strah. A kad ga netko od odraslih opomene zbog nečeg, on mu jednostavno odbrusi* (Freudiger, 2016). Osim toga, impulzivnost, odnosno reagiranje bez razmišljanja o mogućim posljedicama ponašanja (Zrilić, 2011), stvara Matiji i njegovoj obitelji brojne probleme. Iako mu nikada nije namjera povrijediti druge ili napraviti štetu, njegovo ponašanje često rezultira time: *Prošlog tjedna dok nam je mama pričala jako smiješnu priču, smijao se toliko jako da je prevrnuo televizor. Mama je rekla kako je veeeelika sreća što sam brzo skočio u stranu. Inače je moglo biti svašta. E da, i rekla je da Matija jednostavno ne pazi dovoljno* (Freudiger, 2016). Općenito roditelji nepažljive, hiperaktivne i impulzivne djece moraju biti stalno na oprezu kako bi spriječili nezgode i ozljede kojima su ta djeca sklona, pri čemu i samo pokušstvo može biti prijeteće za tu djecu (Zrilić, 2011). U slikovnici su prikazana još neka ponašanja tipična za djecu poput Matije, a to su emocionalna nestabilnost, niska tolerancija na frustracije, česte provale bijesa i pretjerana osjetljivost na kritiku (Zrilić, 2011): *Ma jasno, svatko od nas se koji put rasplače. Svatko je od nas kojiput ljut. Ma znam to. Ali shvatio sam da je kod Matije sve to nekako puno jače nego*

kod mene: i kad je ljut ili tužan, ali i kad je veseo (Freudiger, 2016). Poput Jana Vjetrovitoga, i Matija zbog svojega ponašanja ima probleme u školi, a u slikovnici se navode uobičajeni pokazatelji ADHD-a u učenika, koje učiteljica ipak povezuje s nedisciplinom i neposlušnošću: *Matija kaže da mu nastavnica stalno nešto prigovara: da nikada ne pazi, da ometa nastavu, da još računa na prste, da ne piše uredno u bilježnicu, da uvijek sve zapacka* (Freudiger, 2016). ADHD se najčešće dijagnosticira u školskome periodu, kada dijete zbog karakteristična ponašanja, poput Matijina, nije u stanju udovoljiti školskim zahtjevima i pravilima (Zrilić, 2011). Upravo se na prikaz te situacije odlučuje i autorica, stoga nakon cjelovite karakterizacije Mislava kao dječaka s ADHD-om slijedi prikaz pozitivne odluke i reakcije majke, koja odlučuje potražiti pomoć psihologa. U slučaju ADHD-a, psiholog ispituje intelektualne sposobnosti djeteta, vještinu obrade informacija, kao i verbalne te motoričke sposobnosti (Zrilić, 2011), a u slikovnici je njegova uloga objašnjena jednostavnim riječima: *Psiholog je netko tko nam može pomoći u tome kako se nositi s našim osjećajima. Pogotovo kada oni strašni osjećaji kao tuga i bijes budu tako užasni da ni jedno dijete to ne može izdržati* (Freudiger, 2016). Tako u Matijin život ulazi psiholog koji njemu i cijeloj obitelji daje objašnjenje njegova neuobičajena ponašanja. Definicija je ADHD-a ponovno slikovito objašnjena:

Mama mi je objasnila da je ADHD skraćeni naziv za poremećaj deficita pažnje/hiperaktivnosti. Rekla je da u mozgu svaki čovjek ima glasnike koji stalno trčkaraju između živčanih stanica i nose informacije. Poput poštara s pismima i paketima s jednog mjesta na drugo. Ova pošta u Matijinu mozgu baš i ne radi kako treba. Možda se to može opisati ovako: Matijin mozak ima toliko pisama i paketa da jednostavno nema dovoljno poštara koji bi ih raznijeli. Zbog toga on ne može pamtit stvari i ne može dugo sjediti mirno i slušati. I zbog toga tako brzo plane i započne svađu. Ali, psiholog je rekao da nije Matija kriv za to, mislim – kad pošta ne radi kako treba. I da se mnogo toga može učiniti kako bi pošta stizala na željenu adresu (Freudiger, 2016).

Takvim je raspletom slikovnice naglašena važnost pravovremenoga dijagnosticiranja ADHD-a u djece, kako bi se mogao započeti terapijski, odnosno savjetodavni rad s djetetom i roditeljima, ali i s učiteljima (Zrilić, 2011). Naravno, Matijin ADHD neće nestati, barem dok ne odraste, ali će ipak naići na prikladan odgovor i razumijevanje okoline te neće zbog toga razviti lošu sliku o sebi i biti nepotrebno kažnjavao, a smanjit će se i osjećaj frustriranosti roditelja (Zrilić, 2011).

Zaključno treba istaknuti kako obje slikovnice jednostavnim i slikovitim jezikom obrađuju kompleksnu tematiku ADHD-a, pri čemu je život glavnih likova prikazan u

obiteljskome i školskome kontekstu. Istaknute su najčešće i najuobičajenije karakteristike djece s ADHD-om, kao i postupak i važnost dijagnosticiranja toga poremećaja.

6.6. *Ja sam Lovro i Suncokret pognute glave*

Problemske slikovnice *Ja sam Lovro* Barbare Tschirren i Pascale Hächler (2016) te *Suncokret pognute glave* Sonje Jurić (2016) tematiziraju autizam, autistični poremećaj, infantilni autizam ili autistični sindrom (Zrilić, 2011). Sve su to varijante naziva za doživotni razvojni poremećaj koji se javlja i najčešće otkriva u ranome djetinjstvu, većinom u prvim trima godinama života, a zahvaća gotovo sve psihičke funkcije (Kostelnik i sur., 2004; Zrilić, 2011). Riječ je o neurološkome poremećaju koji zahvaća mozak, a pojavljuje se kod otprilike dvoje do četvero novorođenčadi na deset tisuća (Zrilić, 2011). Točan uzrok autizma do danas nije poznat, ali istraživanja potvrđuju da se javlja kao posljedica nepravilnoga razvoja mozga (Kostelnik i sur., 2004). Također, postoji veća prisutnost autizma u dječaka nego u djevojčica, pri čemu je omjer 4 : 1 (Zrilić, 2011). Ipak, u ovim je slikovnicama prikazan slučaj i autističnoga dječaka i autistične djevojčice. Budući da je dječak osnovnoškolske, a djevojčica vrtićke dobi, u skladu se s njihovom dobi razlikuje i njihova karakterizacija kao glavnih likova.

Naslov slikovnice u prvome licu prezenta *Ja sam Lovro*, koji zapravo funkcionira kao početno predstavljanje glavnoga lika čitatelju, upućuje na to da će svoju priču ispričati autistični dječak iz svoje perspektive. Riječ je o devetogodišnjaku Lovri Periću koji jednostavnim riječima pokušava drugima objasniti kako se osjeća u svojem posebnom svijetu. Početne rečenice slikovnice otkrivaju vrlo jednostavnu i djeci lako shvatljivu definiciju autizma: *Tata kaže da riječ autizam potječe iz grčkog jezika i da znači „jako biti usmjeren na sebe“* (Tschirren i Hächler, 2016), a daljnja karakterizacija Lovre kao autističnoga dječaka odgovara stvarnim karakteristikama takve djece. Istraživanja pokazuju da oko 80 % autistične djece postiže lošije rezultate na standardiziranim testovima inteligencije, točnije u zadacima koji zahtijevaju apstraktno ili simboličko mišljenje te sekvencijalnu logiku, a svi se ti zadaci mogu povezati s jezikom (Zrilić, 2011). Međutim, autistična djeca postižu bolje rezultate u zadacima koji zahtijevaju vizualno-spacijalne vještine, a ujedno mogu imati izuzetan talent u nekome području, primjerice u matematici, umjetnosti ili geografiji (Zrilić, 2011). U skladu s tim, Lovro ima teškoća kada u školi treba nešto napisati ili izmisliti priču, ali izuzetno je dobar u matematici: *Najdraži su mi radni listići iz matematike, jer računati znam jako brzo* (Tschirren i Hächler, 2016). Njegov se

matematički talent posebice ogleđa u tome što godine računa u danima: *Star sam točno 3.297 dana* (Tschirren i Hächler, 2016). Nadalje, kako autističnu djecu karakteriziraju ograničeni i stereotipni oblici interesa i aktivnosti, primjerice zaokupljenost jednim interesom koji nije uobičajen prema intenzitetu ili usmjerenosti (Zrilić, 2011), tako je i Lovro svoj interes usmjerio isključivo prema skupljanju satova: *...skupljam satove: ručne, zidne, džepne. Već ih imam jedanaest!* (Tschirren i Hächler, 2016). Dnevne su rutine i preciznost nešto na čemu autistična djeca zahtijevaju i inzistiraju, odnosno u većine se uočava nefleksibilno priklanjanje rutinama i otpor promjenama (Zrilić, 2011), što potvrđuje i Lovro:

Stvarno volim kada mi baš svaki dan bude točno jednak onom prethodnom i kad sve stvari imaju svoje jasno i određeno mjesto. Kad četvrtkom tata posprema kuću, mora jako paziti da ne poremeti raspored mojih satova. Jučer sam bio skroz na iglama jer mama ni naveče u sedam sati nije bila gotova s palačinkama. Kad je nešto drugačije nego inače, bolje je da to znam unaprijed (Tschirren i Hächler, 2016).

Javlja se, uz to, i specifična potreba za točnošću: *Srijeda je popodne, točno 13 sati i 54 minute. Ma gdje su? Ana je rekla „oko dva“, ali što to točno znači? Je li to pet do dva ili pak dvije minute do dva?* (Tschirren i Hächler, 2016). Obraćanje pažnje na detalje još je jedna Lovrina karakteristika, a posebice dolazi do izražaja u situaciji kada se on i prijatelji uključe u potragu za susjedinom mačkom. Naime, Lovro tada odmah opaža detalj koji ostali uopće ne primjećuju, a to je da drveni zasun na vrtnoj kućici ne stoji vodoravno, kao inače. Zahvaljujući njemu tada pronadu mačku u kućici i svi budu oduševljeni njegovim zapažanjem, što je njemu iznimno drago: *Brzo smo dozvali gospođu Horvat. „Ma ne mogu vjerovati!“ kaže ona u čudu i diveći se kako dobro zapažam. Leon mi dlanom daje 'peticu', a Ana kaže da stvarno mogu biti ponosan na sebe. U mom je truhu ugodan osjećaj topline* (Tschirren i Hächler, 2016). Iako nema mnogo prijatelja zato što voli biti sam, može se reći da je Lovro prihvaćen u društvu i da ima dvoje istinskih prijatelja, Leona i Anu, koji ga razumiju. Karakteristike su autističnoga djeteta u slikovnici do te mjere dočarane da se spominje čak i česti metabolički poremećaj, odnosno poremećaj hranjenja (Zrilić, 2011), zbog kojega su autistična djeca veoma izbirljiva u prehrani: *Volim palačinke i gris. Druga jela mi izgledaju čudno ili mi imaju čudan okus* (Tschirren i Hächler, 2016).

Slikovnica, također, prikazuje kako autistična djeca mogu biti integrirana u redoviti odgojno-obrazovni sustav, naravno uz individualizirani nastavni plan i program koji je zasnovan na jedinstvenim potrebama i sposobnostima učenika (Zrilić, 2011). Značajnu ulogu u Lovrinu školovanju ima njegov razrednik, gospodin Kralj, koji za svaki Lovrin dan pravi plan rada, kako bi Lovro unaprijed znao što treba sljedeće učiniti. Razvidna je i prilagodba

nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, pri čemu Lovro ne mora sudjelovati u grupnome radu jer mu smeta buka, a na nastavnome satu matematike koristi se posebnim satom kako bi znao koliko vremena ima za određeni zadatak. Sve to Lovri olakšava učenje i boravak u razredu, ali se nikada neće naviknuti na velike odmore i školske izlete zbog nepredviđenih situacija koje se mogu dogoditi: *Toliko je iznenađenja i nikad ne znam što će se dogoditi sljedeće. Od uzbuđenja ni sendvič ne mogu pojesti* (Tschirren i Hächler, 2016).

Dok slikovnica *Ja sam Lovro* prikazuje slučaj osnovnoškolskoga autističnog dječaka, slikovnica *Suncokret pognute glave* tematizira nešto drugačiji slučaj autizma djevojčice vrtićke dobi. O četverogodišnjoj Maji priča neimenovana pripovjedačica, djevojčica koja pohađa isti vrtić kao Maja. U slikovnici je naglasak na prikazu Majina socijalnoga osamljivanja, odnosno oštećenja socijalne interakcije. Maja je povučena djevojčica koja ne iskazuje zanimanje za drugu djecu i za ono što druga djeca u vrtiću rade: *Sama bi sjedila na podu, udaljena od druge djece, i kao listala slikovnice* (Jurić, 2016: 7). Uz to, prepoznaje se i oštećenje verbalne komunikacije jer govor u Maje potpuno izostaje: *Nije razgovarala s nama, pa čak ni s tetama u vrtiću* (Jurić, 2016: 7). Zbog neuspješnoga odnosa s vršnjacima i izostanka zdrave interakcije s njima, Maja je žrtva vršnjačkoga nasilja. Dječaci ju jednoga dana poliju vodom, drugoga joj u papuče stave jaje, a trećega ju pošaraju flomasterom po licu. U tim se situacijama prepoznaje tipično oštećenje neverbalnih načina ponašanja i reagiranja autistične djece (Zrilić, 2011) jer Maja ne iskazuje nikakve emocije niti se pokušava obraniti: *Iako je Maja bila sva mokra, nije plakala. Na njezinu se licu nije ništa primjećivalo* (Jurić, 2016: 9). Od sve djece u vrtiću jedino pripovjedačica poželi pomoći Maji u tim trenucima, stoga uzvratu dječaku koji ju je pošarao istom mjerom. Maja tada u njoj prepoznaje zaštitu i istinsku prijateljicu: *Od tada je Maja počela provoditi vrijeme sa mnom. Jednostavno bi mi se približila i činilo mi se da samo meni vjeruje* (Jurić, 2016: 15). Njihova druženja traju sve do trenutka kada Maja, jednoga dana, ne dođe u vrtić jer je s roditeljima otišla u Zagreb kod liječnika, a pripovjedačica, samim time i čitatelj, napokon dobiva objašnjenje Majina ponašanja: *Maja je imala simptome blagoga autizma. Teško je mogla komunicirati s ljudima, premalo je govorila i nije napredovala u psihofizičkome razvoju* (Jurić, 2016: 19). Dakle, tek se na kraju slikovnice imenuje Majino stanje. Iako Maja ima smanjenu sposobnost izražavanja ugone i kao sva autistična djeca ima ograničenu sposobnost empatije (Zrilić, 2011), sposobna je iskazati osjećaje na svoj način, a to je zagrljajem: *Ona me svaki put jako zagrlila. A meni se oči zasjaje od suza, suza radosnica jer imam posebnu prijateljicu koju čuvam na posebnome mjestu u svome srcu* (Jurić, 2016: 23). Na kraju se slikovnice saznaje i značenje naslova. Naime, kada ode iz Zagreba, Maja šalje crtež pripovjedačici na kojemu su dva suncokreta, pri

čemu je jedan okrenut prema suncu i uspravan kao svijeća, a drugi je pognut. Ali, na oba je suncokreta nacrtan osmijeh, a to je zapravo Majin prikaz njihova istinskoga prijateljstva koji ju čini sretnom.

Ovim je slikovnicama ostvaren prikaz u život autistične djece od vrtićke do školske dobi. Obje slikovnice iznimno uspješno prikazuju glavne karakteristike autistične djece, pri čemu je slikovnica *Ja sam Lovro* ponešto detaljnija u tome prikazu. Međutim, obje slikovnice naglašavaju da su autističnoj djeci uz njihov mir važni i istinski prijatelji. Lovro ih ima dvoje, a Maja je u jednoj prepoznala sigurnost i dobrotu. I to im je dovoljno.

7. Ilustrirana priča *Prijatelji iz Ulice Zelene*

Poznato je da osim spoja teksta i slike kao u slikovnicama postoje i otkloni od takve standardne simbioze, pa tako slike uz tekst mogu biti tek popratna pojava, odnosno ukras (Hranjec, 2006). Tada je riječ o ilustriranim pričama, što potvrđuje i Crnković (1980: 9): „Ako prevladava tekst nad likovnim izrazom, tada to više nije slikovnica, nego ilustrirana priča...“. Djelo *Prijatelji iz Ulice Zelene* Dubravke iz Šume³ (2003) primjer je takvoga otklona, pri čemu se na kraju svakoga poglavlja nalazi ilustracija dnevničkoga zapisa glavnoga lika. Razvidno je, ipak, da ilustracije nisu tek ukras bez svrhe, nego one upotpunjuju cjelokupnu priču kao prikaz subjektivnih doživljaja glavnoga lika.

Ova ilustrirana priča tematizira jedno od najčešćih prirođenih oštećenja koje se javlja u prosjeku kod jednoga djeteta ili troje djece na tisuću novorođenčadi – oštećenje sluha (Zrilić, 2011). U oštećenje sluha ubrajaju se gluhoća i naglušost, a u priči je riječ o gluhoći bez usvojene vještine glasovnoga sporazumijevanja. Gluhoćom se smatraju stanja u kojima gubitak sluha iznosi više od 90 decibela te kada se ni s pomoću slušnih pomagala ne može cjelovito percipirati glasovni govor (Zrilić, 2011; Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/15).

Fabula priče započinje naznakom vremena radnje i pomalo idiličnim opisom mjesta radnje: *Pred koji dan odbacili su školske brige kao stare olovke izgrizenih vrhova i utrčali u svoju Ulicu Zelenu koja se, obasjana posebnom svjetlošću ljetnih praznika, činila sasvim drugačijom od one kojom su odlazili u školu* (Dubravka iz Šume, 2003: 1). Dok se šestero prijatelja bezbrižno igra na svježemu zraku u svojoj ulici, pred gluhonijemim dječakom Kristijanom velika je životna promjena jer se s roditeljima seli iz gradskoga nebodera u novu, mirniju sredinu, točnije Ulicu Zelenu. Preseljenje za Kristijana znači izlazak iz svoje zone ugodnosti jer je svjestan da će zbog svojega oštećenja sluha vjerojatno naići na nerazumijevanje nove sredine i znatiželju djece. S druge strane, djeca iz Ulice Zelene dolazak novoga djeteta doživljavaju iznimno uzbudljivim, ali vrlo brzo počinju zamjerati Kristijanu to što se nije došao upoznati s njima nakon što se doselio te ga etiketiraju kao uobraženoga i nepristojnoga. U skladu s tim, naglasak je u priči na integraciji djeteta s oštećenjem sluha u novu društvenu sredinu i problemu sporazumijevanja s njegovim čujućim⁴ vršnjacima.

³ Dubravka iz Šume pseudonim je autorice Dubravke Urode.

⁴ Riječ *čujući* koristi se i kao znak na hrvatskome znakovnom jeziku u zajednici gluhih, a označava osobu koja nema oštećen sluh (Tarczay i sur., 2006).

Zanimljivo, Kristijanova se teškoća ne imenuje sve do prve trećine priče, tek se iz opisa njegovih razmišljanja može naslutiti da ima nekih teškoća, posebice u socijalizaciji: *Kada bih se barem i ja mogao zatrčati tamo preko pruge, reći svoje ime i odjednom imati šest prijatelja!* (Dubravka iz Šume, 2003: 4). Zaplet priče događa se kada Kristijan jednoga dana ostaje sam kod kuće, a djeca baš tada odluče otići kod njega da se upoznaju s njim. Kristijanov strah od nemogućnosti komuniciranja i sporazumijevanja s njima preraste u paniku pa im ni ne otvori vrata, a sva djeca, osim Mirne koja ga je vidjela kroz prozor, pomisle kako nema nikoga kod kuće. Mirna odluči ne reći nikome da ga je vidjela i u njoj se stvori čudan osjećaj da dječak skriva neku tajnu. Ta je tajna tada otkrivena čitatelju, koji iz ilustracije Kristijanova dnevnčkoga zapisa saznaje da je posrijedi oštećenje sluha: *Mrzim biti drugačiji. Teško je biti drugačiji. Želim biti kao ostali. Želim govoriti, želim čuti.* (Dubravka iz Šume, 2003: 10). To je situacija koja također dočarava kako postoje različita signalizacijska sredstva koja olakšavaju gluhim osobama svakodnevni život, a jedno je od njih signalno zvonice koje pretvara zvuk u svjetlosni signal (Tarczay i sur., 2006): *Svjetlo koje se palilo i gasilo u signalnoj lampici u njegovoj sobi govorilo mu je da netko zvoní* (Dubravka iz Šume, 2003: 8). Strah od moguće neprihvaćenosti i frustracija zbog nemogućnosti sporazumijevanja negativno utječu na Kristijanovo samopouzdanje, a samim time i roditelji brinu o kvaliteti života njihova sina u novoj sredini. Kristijanovi su roditelji čujuće osobe, a s njim razgovaraju na znakovnome jeziku.

Priča dalje prikazuje negativan odnos vršnjaka prema Kristijanu, ali je razvidno da je njihovo ponašanje jednostavno posljedica neznanja i nepoznavanja dječaka, a ne pokazatelj njihova odnosa prema njemu kao gluhoonijemome dječaku: *Nisam im učinio ništa nažao, ali oni su me gađali blatom. Da sam mogao razgovarati s njima, vjerojatno to ne bi učinili* (Dubravka iz Šume, 2003: 17). Rasplet priče podrazumijeva otkriće tajne koju je Mirna predosjetila na početku, stoga upravo ona slučajno vidi Kristijana i njegovu mamu kako razgovaraju na znakovnome jeziku i tada shvaća zašto ih Kristijan izbjegava. Važno je istaknuti da djeci tada bude žao zbog svojega ponašanja prema njemu, a posebice Matiji koji ga otpočetak nije simpatizirao: *...Matiji nije bilo svejedno zbog onoga što je Mirna rekla i nije se osjećao junakom zbog onog napada blatom na Kristijana. Ni sam sebi nije mogao objasniti zašto je tako reagirao. A pogotovo nije mogao razumjeti osjećanja koja su sada obuzimala njegovu dječaku dušu* (Dubravka iz Šume, 2003: 22). Empatija djece najviše dolazi do izražaja u posljednjemu poglavlju kada se dođu ispričati Kristijanu i zažele naučiti znakovni jezik kako bi mogli s njime razgovarati, a u tome je trenutku naglašena snaga zagrljaja kojim se može „izreći“ mnogo toga: *„Lijepo je od vas da želite naučiti gestovni govor“, reče mama.*

„Puno toga već i sami znate, a da niste ni svjesni. Neke najvažnije stvari u našim životima izričemo bez ijedne riječi.“ (Dubravka iz Šume, 2003: 28).

Prijatelji iz Ulice Zelene, ali i Kristijan kao gluhonijemi dječak, zaista su djeca koja se mogu pronaći u svakoj ulici, svakome vrtiću i svakoj školi. Priča prikazuje kako dječja nepromišljenost može uzrokovati neželjene situacije i negativno utjecati na samopouzdanje svakoga djeteta, a posebice djeteta s teškoćama u razvoju, ali i kako dječja neiskvarenost ipak može pronaći pravi put do empatije i prihvaćanja svakoga. Također, posebna je vrijednost priče što na kraju donosi dodatak koji prikazuje jednoručnu i dvoručnu abecedu hrvatskoga znakovnog jezika kojom se služe gluhe i gluhonijeme osobe i koju vrlo lako mogu naučiti i čujuće osobe, a posebice znatiželjna djeca.

8. Dječji romani

Skok (1991) u svojoj definiciji dječjega romana navodi da je dječji roman razvedena, složena i slojevita izmišljena ili stvarnosna priča o (dječjemu) životu, s akterima koji uglavnom pripadaju određenom dobnom uzrastu, ali i priča koja posjeduje svoju dinamiku i zasniva se najviše na specifičnome dječjem pogledu na svijet, u kojemu se uzbudljivom radnjom djela oblikuju likovi, psihologijski i etički profilirani. Međutim, dok pripadnost slikovnice kao književne vrste u književnosti za djecu i mlade nije upitna, dječji roman otvara brojna pitanja vezana uz pripadnost književnosti za djecu i mlade. Činjenica je da unutar književnosti za djecu i mlade, a posebice unutar romana, postoji mnogo djela koja tematikom i strukturom prelaze granice djetinjstva omeđenoga relativnom granicom dvanaeste, trinaeste godine (Vrcić-Mataija, 2012), a to svakako vrijedi i za djela koja tematiziraju teškoće u razvoju. Zbog toga teoretičari različitim kriterijima pripadnosti pokušavaju odrediti okvire književnosti za djecu i mlade, posebice okvire pripadnosti dječjim romanima.

Hranjec (2006) kao kriterij razvrstavanja neke proze u književnost za djecu i mlade navodi likove djece, i to one djece koja u djelu nose zbivanje i reprezentiraju dječji senzibilitet. Uz likove su djece česti i likovi odraslih, a Hranjec (2006) ističe da se upravo njihovom funkcijom mjeri pripadnost nekoga djela književnosti za djecu i mlade. Figurira li lik odrasloga kao nadređen, pri čemu je dijete statist, odnosno pasivni sudionik, takvo djelo teško može biti svrstano u vrijednu prozu književnosti za djecu i mlade (Hranjec, 2006). Dječji lik u takvoj prozi treba biti u središtu radnje, a lik odrasloga treba biti tek spona u razvoju priče (Hranjec, 2006). Crnković (1980), pak, ističe dva smjera u književnosti za djecu i mlade. Jedan smjer slijede autori koji svjesno namjenjuju svoja djela malomu djetetu, primjerice od druge do pete ili šeste godine, a drugi smjer slijede autori koji djela namjenjuju općenito djetetu, prepuštajući pritom djetetu i njegovu afinitetu da sluša ili čita knjigu kada mu ona odgovara. Crnković (1980) ističe da granica između „velike“ i „dječje“ književnosti ovisi o tome koliko djeca znaju o svijetu, kada dolaze do određenih spoznaja i na koji ih način doživljavaju i primaju. Sukladno s tim, Hranjec (2006) je svjestan da su dječji obzori evoluirali tijekom vremena pa su se i granice dječje receptivnosti znatno pomaknule u polje nedječje književnosti. Navedene činjenice svakako potvrđuju i romani koji tematiziraju teškoće u razvoju, potvrđujući tako tezu o graničnoj literaturi koja tematizira dijete i djetinjstvo i koju rado čitaju kako odrasli tako i djeca, koja tada usvajaju ono što se odnosi na njihov život, položaj u društvu i njihovu psihologiju (Prodan, 2005). Dakle, dječji roman

određuje recipijent svojim čitateljskim mogućnostima, a to će uvijek biti roman koji što sveobuhvatnije nastoji interpretirati svijet djece i mladih.

8.1. Bijeli klaun

O stalnome problemu odnosa dviju književnosti može se raspravljati i interpretirajući roman *Bijeli klaun*. Nameće se, naime, pitanje je li njegov autor Damir Miloš (2006) stvorio filozofski dječji roman, preselivši jednostavno pitanja iz romana namijenjenoga odraslomu čitatelju (Hranjec, 1998). U romanu Miloš svjesno poništava pretpostavljene okvire jednostavnosti i razumljivosti koji nastoje ograničiti dječji književni sustav, što je svakako povezano i s predodžbom o djetetu (Zima, 2011). Dok je romaneskni diskurs slojevit i filozofičan, a jezik površinski jednostavan, no zapravo visoko simboličan, predodžba o djetetu ipak uključuje neke prepoznatljive elemente, poput dječje intuitivnosti, osjećajnosti, maštovitosti, mudrosti i bliskosti fanatici (Zima, 2011). Hranjec (1998, 2006), s druge strane, ističe da djelo odstupa od tradicionalne strukture dječjega romana zato što nema napete fabule, družbe i njezinih doživljaja, kadriranja i montiranja uzbudljive naracije, nego se djelo nudi onim „iznutra“, odnosno promišljanjem sadržaja.

Glavni je lik neimenovani dječak, ujedno i pripovjedač u prvome licu, koji odrasta u obitelji cirkuskih klaunova od kojih se razlikuje zbog svojega oštećenja vida. Naime, dječak boluje od kolornoga poremećaja koji se naziva akromatopsija ili monokromazija, odnosno sljepoća na boje, što znači da ne razlikuje boje i svijet oko sebe vidi u nijansama sivoga (Rogošić i sur., 2003):

Možete li zamisliti kolika je moja tuga kad vam kažem da ja ne razlikujem boje? Da... ja ne vidim boje! Ja znam da one postoje, da na svakom predmetu, na svakoj ptici, čovjeku ili ribi ima neka boja, ali ja ih ne vidim. Meni je sve sivo... sivo... to su moje boje. Dan je svjetlosiv, noć tamnosiva, ponekad i crna jer nema svake noći sivih zvijezda. Mačka je siva, ili siva sa sivim pjegama, tigar je crno-bijeli, miš je siv, zebra je ista kao i tigar, leptiri su sivkasti na sive točkice, ptice imaju divno sivo perje, more je sivo, ili tamno sivo prije kiše, jabuka je siva, svi se konji zovu Sivko, najviše volim jesti sive banane... eto... (Miloš, 2006: 8).

Za dječakovu teškoću ne zna nitko osim njegovih roditelja, koji mu iskreno priznaju da ne znaju može li postati klaunom poput njih ako ne nauči razlikovati boje. Osim toga, problem nerazlikovanja boja dočaran je i opisom nastavnih sati likovnoga odgoja, na kojima dječak općenito ne može sudjelovati ravnopravno kao ostali učenici. Zbog učiteljičina neznanja nailazi na osude i nerazumijevanje, što naravno utječe i na njegovo samopouzdanje:

Ali, sat likovnog odgoja prije toga bio je najstrašnji školski sat. Crtali smo divlje zvijeri. Tigrove, leoparde, i zebri koja nije tako divlja. Ja sam rekao da ne znam zašto moramo crtati zebri kad ona nije divlja. – Samo ti nacrtaj zebri – odgovorila je učiteljica. Kad je vidjela moje crteže, jako se iznenadila. Pokazivala ih je drugim učenicima i govorila: - Pogledajte što je on učinio?! Tigra je obojio kao da je zebra, a zebra ima svaku prugu druge boje? I kakav je to leopard? Meni se čini da on slični leptiru?! (Miloš, 2006: 45 – 46).

Dječakova misija, stoga, postaje pronalazak boja, odnosno načina kako da ih raspozna: *Otada, a imao sam šest ili sedam godina, počeo sam tražiti boje. Na predstave svoga cirkusa sve sam rjeđe išao jer bih se rastužio gledajući klaunove. Zato sam najčešće šetao oko šatora i danima, godinama, razmišljao kako se mogu naći boje (Miloš, 2006: 9).* Upravo je traganje za bojama temeljno polazište romana, koje prerasta u priču o jednome drugačijem djetinjstvu, ljudima zarobljenima stegama navika i običaja, odrastanju i sazrijevanju, radosti i tuzi (Car-Mihec, 1998). Iz perspektive dječaka oštećena vida autor uspijeva na pomalo naivan, prostodušan i duhovit način ispričati vrlo ozbiljnu i duboku priču o odrastanju i potrazi za osobnošću (Car-Mihec, 1998). U dječakovu potragu za bojama autor upliće, također neimenovanoga, slijepoga starca, koji je pronašao način kako razlikovati boje:

- Slušaj, dječace, ja boje ne gledam očima. Ja ih mogu namirisati, mogu ih opipati, ili čuti. Zelena miriše na travu, bijela je hladna, ima je najviše kad padne snijeg, crvena je topla, razlijeva se iz vatre, toplija od žute jer žuta je boja dana, boja Sunca, prozirna je boja glatka kao led, ili staklo, smeđa se čuje iz daljine kada zvona zvone, vjetar donosi sivu, a često i kišu. Plava je duboka ili visoka... (Miloš, 2006: 15).

Upravo slijepi starac potiče dječaka na samoanalizu i postupno spoznavanje svoje teškoće kao vlastite karakteristike, a ne kao nedostatka (Car-Mihec, 1998), i to je temeljna pouka koja se spoznaje u odnosu prema tematici teškoća u razvoju. U trenutku kada dječak otkrije djevojčici u koju je zaljubljen svoju teškoću, ona prestaje biti preprekom i postaje samo jednom od njegovih osobina (Car-Mihec, 1998). Tada se događa i dječakov postupan izlazak iz sveopćega „sivila“, odnosno samootkrivenje vlastite uloge u društvu (Car-Mihec, 1998). Otkrivajući boje, dječak otkriva zapravo samoga sebe, spoznaje svoju ulogu, svoju boju u spektru raznih boja, odnosno u životu (Hranjec, 1998). Spoznaje da, unatoč teškoći, i on ima svoje mjesto u društvu te da je u redu biti drugačiji. Naposljetku shvaća da je njegova boja bijela, a hodajući nečistim gradskim ulicama spoznaje da je bijela boja istine i čistoće (Car-Mihec, 1998). Nastupom u bijelome kostimu u cirkusu dječak želi potaknuti ljude da se zamisle nad svojim životima te ih opomenuti da je sreća ipak negdje u blizini.

Dakle, iako se najprije kao tema romana prepoznaje spoznavanje boja dječaka oštećena vida, roman *Bijeli klaun* znatno je širega značenja. Roman progovara o traženju istine i sreće te osudi ustaljenih konvencija, otuđenoga svijeta i krize vrijednosti (Car-Mihec, 1998). Uz to, roman prikazuje dječakov put od skrivanja vlastite teškoće kao nečega negativnog do prihvaćanja vlastite teškoće koja postaje njegova posebna karakteristika. Hranjec (1998, 2006) se, stoga, pita u kojoj je mjeri taj roman uopće dječji i zaključuje da, ako jest, spoznati ga mogu starija djeca.

8.2. *Nemreš bit pametan*

Na samome početku romana *Nemreš bit pametan* stoji posveta autorice Sonje Zubović: *Ovaj roman posvećujem „drugacijima“, sanjarima, svima onima koji su „stršali“ ma gdje bili, jedinstvenim i posebnim klincima što im ni jedna uniformirana izvrsnost nije do koljena* (Zubović, 2015: 4). Prepoznala je autorica važnost tematike teškoća u razvoju u književnosti za djecu i mlade, stoga piše roman u kojemu tematizira jednu od specifičnih teškoća učenja. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja čine 5 - 10 % djece školske populacije i vrlo su heterogena skupina, među kojima su učenici s teškoćama slušanja, mišljenja, govora, čitanja, pisanja i računanja (Zrilić, 2011). Odlučuje se autorica prikazati slučaj dječaka koji ima disleksiju i tako dati jedan novi pogled na tu teškoću. Riječ je, naime, o teškoći koja se manifestira sporim, netočnim čitanjem i slovkanjem, pri čemu dijete zamjenjuje slova koja slično zvuče ili izgledaju te ispušta slogove i dijelove riječi (Zrilić, 2011). Međutim, važno je naglasiti da disleksija nije intelektualna smetnja ili bolest, nego teškoća učenja vezana uz čitanje i pisanje koja se pojavljuje pod utjecajem organskih, psihičkih i socijalnih čimbenika vezanih uz rast, razvoj i sazrijevanje djeteta (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

Fabula romana ispričana je iz pet različitih perspektiva, odnosno pet pripovjedača daje svoj uvid iste stvarnosti. Jedinstvenim i duhovitim jezikom autorica pokazuje kako disleksija utječe i na osobu koja od nje pati i na njezinu okolinu. Jedan je od glavnih likova šesnaestogodišnji Ivo koji ima disleksiju: *Kao prvo, Ivi se slova tresu stalno, i kad nema nastave, subotom, nedjeljom, praznikom i svaki dan! Jednostavno, uči drukčije i ne znači to da nije pametan, ne znači da nije pametniji od onih koji sve to mogu pročitati i naučiti bez trešnje slova, dapače* (Zubović, 2015: 27). Kada dijete urednih ili iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti ne uspijeva ovladati vještinom čitanja, kao Ivo, tada to utječe na njegova školska postignuća i onemogućuje mu da ostvari svoje intelektualne kapacitete

(Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012). Naglasak je u romanu, stoga, na realnome prikazu utjecaja disleksije na djetetov školski, ali i obiteljski život.

Što se tiče škole, Ivo ima mnogo jedinica iz različitih nastavnih predmeta koje mora ispraviti kako bi mogao proći razred. Međutim, to je za njega veliki problem jer mu disleksija učenje čini jako zahtjevnim: *Na primjer, moram paziti da mi brojevi ne bježe iz kockica u matematičkoj bilježnici. Kad sam napet, nervozan ili umoran, to zna biti jako pojačano. Koliko god vježbao, uvijek mi se negdje nešto posklizne. Kažu da moram vježbati dvostruko više od drugih kako bih bio sigurniji* (Zubović, 2015: 92). Iako se pretpostavlja da svi odgojno-obrazovni djelatnici znaju što je disleksija i razumiju učenikove teškoće, često se događa da su općenito učenici sa specifičnim teškoćama učenja stigmatizirani kao lijeni, nemarni i nezainteresirani za školu (Zrilić, 2011). Javlja se, također, i problem ocjenjivanja takvih učenika, pri čemu brojni profesori nerealno postavljaju kriterije vrednovanja, što je prikazano i u romanu: *Svi profesori u školi, kad im se kaže disleksija svi kao znaju što je to, ali ne pitaju se kako je to ne biti gotovo nikad dovoljno nagrađen za svoj trud. Ne pitaju se ni kako je to da uvijek treba barem dvadeset posto više truda uložiti za istu ocjenu jer uvijek treba ta skakutava slova zaustavljati i vraćati ih na mjesto* (Zubović, 2015: 27). U romanu je poseban naglasak na opoziciji djeteta s disleksijom i djeteta bez teškoća. Dok se Ivo svakodnevno bori s problemima koje mu nameće disleksija, njegov je stariji brat Jura odlikaš i štreber koji nema teškoća s učenjem i koji želi postati liječnikom.

Osim što je osvijetlila kako se teškoće disleksije odražavaju na Ivin školski uspjeh, autorica u fabulu romana upliće niz drugih situacija kojima dočarava kako disleksija utječe i na obiteljske odnose. Roditelji neprestano brinu o tome hoće li Ivo proći razred i općenito o njegovoj budućnosti: - *Ne znam kako pomoći tom svom djetetu, tom divnom i čudesnom mladiću da se pronađe! Oh, neka mi Bog svemogući pomogne, samo da ne propadne, da ne zaglubi u neko loše društvo, da ne izgubi vjeru u sebe...* (Zubović, 2015: 28). Razumljivo, pokušavaju mu pomoći, ali često preispituju svoje postupke: - *Znaš, mamu i mene zbunjuje to što on ima disleksiju i zato ne znamo pomažemo li uvijek na dobar način. Ne možemo mama i ja učiti s njim* (Zubović, 2015: 58). S druge strane, brat Jura primjećuje da je Ivo zbog svoje teškoće uvijek u centru pozornosti, zbog čega se osjeća pomalo zapostavljenim u obitelji: *Zato, Jura dobije peticu iz grčkog, jedini u razredu, dobijem peticu iz kemije, jedini u razredu, osvojim treće mjesto na Županijskom natjecanju iz latinskog i sve je to očekivano, razumljivo i normalno* (Zubović, 2015: 83). Također, njemu je, kao odlikašu, teško shvatiti Ivin problem s učenjem: - *...Gle, tata, brat mi je, naravno da ću mu pomoći, ali on je... On je, kao što ti kažeš – tovar! Uopće ne znam formulu po kojoj bih nešto s njim postigao* (Zubović, 2015: 58).

Roman osvjetljava i niz drugih životnih situacija, kao što su prve ljubavi, odnos polusestre i polubraće te odnos pomajke i kćeri. Iako je tematski složen, roman je pisan duhovitim jezikom svakodnevice i mladih. Može se reći da je autorica u romanu prikazala realnu sliku suvremene peteročlane obitelji djeteta s disleksijom, koja uključuje i povremene svađe dvojice braće, ali i obiteljsko zajedništvo u kojemu se problemi rješavaju razgovorom i ljubavlju. Ivo, kao učenik koji na kraju uspijeva ispraviti sve negativne ocjene i uspješno proći razred, potvrđuje da se uz trud, volju i obiteljsku podršku može sve ostvariti. Također, roman služi kao još jedan podsjetnik i napomena da učenici sa specifičnim teškoćama učenja nisu nezainteresirani, lijeni ili nemarni te da je potrebno prepoznati potencijale takvih učenika i primjenom primjerenih metoda poučavanja poticati njihov razvoj u područjima u kojima su uspješni.

8.3. *Hrvač*

Naslov romana *Hrvač* upućuje na glavnoga lika Filipa, koji u prvome licu priča svoju priču o životu s cerebralnom paralizom, a radnja romana obuhvaća razdoblje od šestoga do kraja osmoga razreda osnovne škole. Autorica Melita Rundek (2016) preko njega progovara o vrijednostima poput upornosti, truda, zalaganja i ustrajanja te o tome kako treba njegovati te vrijednosti, naročito jer ih je suvremeno potrošačko društvo potpuno zanemarilo, stoga mladi bez ikakva truda i napora nastoje živjeti brzo, lako i unosno (Zalar, 2016). Hrvač Filip ne može tako živjeti čak i da hoće, nego se mora izboriti za svoje uspjehe.

Zanimljivo, autorica Filipovu teškoću imenuje tek u osmome poglavlju romana, a do tada se samo nekoliko puta spominju njegovi teški koraci: *Koračam prema razredu. Koraci. Teški su, klimavi i nespretni* (Rundek, 2016: 11). Zbog tih se rečenica može posumnjati da postoji nekakav problem, ali osim toga čini se Filip kao posve prosječan dječak. Upravo je to i bila autoričina namjera, upozoriti da su djeca s teškoćama u razvoju puno manje drugačija nego što zdravi ljudi ponekad misle (Zalar, 2016). Dakle, u osmome se poglavlju saznaje i Filipova teškoća i njezin uzrok. Poznato je da cerebralnu paralizu uzrokuje oštećenje mozga u razvoju prije, tijekom ili nakon rođenja (Kostelnik i sur., 2004), a Filipove komplikacije sa zdravljem započinju neposredno nakon rođenja jer je rođen kao nedonošće: *Ležim u inkubatoru, palčić, jednu kilu težak* (Rundek, 2016: 32). Tada se dogodilo oštećenje mozga zbog krvarenja, nezrelosti i prijevremenoga poroda, a kao posljedica toga pojavila se cerebralna paraliza: *Dugo se nisu znale točne posljedice toga krvarenja, ali negdje s tri godine postavili su mi dijagnozu: cerebralna paraliza, spastičnog tipa, koja se očituje tako*

što su mi mišići stalno ukočeni. Kažu da to zapravo nije bolest, nego stanje. Stanje mišića s kojima se treba naučiti živjeti. (Rundek, 2016: 63). Upravo je spastična cerebralna paraliza najuobičajeniji tip cerebralne paralize, a podrazumijeva stanje ukočenosti, otežanoga pomicanja i pokretanja mišića i tijela (Kostelnik i sur., 2004). Filip zbog cerebralne paralize nema dobru ravnotežu te mu je hod zakrivljen i nesiguran, pri čemu mu koljena udaraju jedno u drugo. Također, prošao je nekoliko operacija, a u romanu je naglasak na dosad najtežoj operaciji koju mora proći. No, sve to ne umanjuje njegovu želju za životom jer je cerebralna paraliza za njega samo veliki izazov s kojim se mora hrvati, i u doslovnome i u prenesenome značenju (Zalar, 2016): *Hrvam se s mračnim silama. Hrvam se da preživim. Ne odustajem. Vrijeme ide i prolazi. A ja se hrvam* (Rundek, 2016: 32).

Hrvanje se u romanu, međutim, odnosi i na sport kojim se Filip želi baviti. Rekreacija, razonoda i sport djeci s teškoćama u razvoju svakodnevno pridonose poboljšanju općega stanja organizma, samopotvrđivanju i uključivanju u društvenu zajednicu (Petrinović, 2014), a Filip se odlučuje za hrvanje, dakle za sport u kojemu će njegove fizičke mane još više doći do izražaja (Zalar, 2016). Dio likova u knjizi, a posebice majka, smatra ludošću da se takav dječak bavi upravo borilačkim sportom, ali on, uporan, tvrdoglav i odgovoran, odlazi na sve treninge i sve okolnosti koje su protiv njega preokreće u svoju korist (Zalar, 2016). Hrvanje tako postaje važno u rehabilitacijskome smislu jer mu u društvu prijatelja i trenera svakodnevno istežanje mišića postaje manje dosadno. Hrvanje je i način Filipove socijalizacije jer mu pruža osjećaj pripadnosti i ravnopravnosti s drugom djecom (Zalar, 2016). Uz to, hrvanje je i mogućnost da zadivi djevojku u koju je zaljubljen te način da se osjeća bolje u svojem tijelu (Zalar, 2016). Paradoksalni spoj dječaka s cerebralnom paralizom i borilačkoga sporta na kraju rezultira pobjedama na natjecanjima i osvajanjem zlatnih medalja te, još važnije, rastom Filipova samopouzdanja i samoprihvatanja: *To mi je ustvari bilo najveće priznanje i najveća medalja. Jer sam se prvi u Europi, ja, Filip, cerebralac, upisao na hrvanje. I pobijedio sebe* (Rundek, 2016: 152).

U romanu je posebno naglašena podrška prijatelja dječaku s cerebralnom paralizom. Unatoč teškoći, Filip je prihvaćen u društvu vršnjaka, a on njihovu podršku prepoznaje i cijeni: *Ja volim svoje prijatelje. Stvarno ih volim. I ne znam kako bih prošao kroz sve to, kroz svoj život, da nema njih, njihovog navijanja i podrške* (Rundek, 2016: 84). Prijatelji uglavnom misle kako oni pomažu Filipu, međutim Zalar (2016) primjećuje kako Filip jednako tako pomaže i njima – jednomu prijatelju pomaže da prestane odustajati od sebe, a prijateljici, kasnije djevojci, da prihvati očuha. Uz prijatelje, vrlo je važan i lik Filipove majke, koja je uz njega prošla najteže trenutke života, operacije i oporavke: - *Ti ne znaš kako je to stajati ispred*

sale za operaciju, a ne znati što ti je s djetetom. I tako tri puta jer je prošao tri operacije! (...)
Da ne pričam o tome kako je bilo kad bi došao doma. Ne проспavane noći, spavaš na rate od jauka, duša te boli. Ne znaš više kako da mu pomogneš, počneš luditi (Rundek, 2016: 44 – 45). Razumljiva je, stoga, njezina početna reakcija neodobravanja treniranja hrvanja, ali je Filip ipak svjestan koliko mu majka znači i koliko ju voli. Filipov je biološki otac fizički daleko jer su mu roditelji rastavljeni, međutim Filip se osjeća kao da ima najmanje tri oca (Zalar, 2016). Iako ne žive zajedno, biološki otac podržava ga preko telefona, a na njegovu je mjestu u kući majčin dečko Vlado, odmilja zvan Vladek, koji pomaže Filipu u najtežim trenucima, osobito nakon velike operacije. Treći je trener Pero koji prepozna Filipovu istinsku ljubav prema hrvanju, stoga mu i dopušta da postane dio njihova hrvačkoga tima, a kasnije mu osigurava prikladne uvjete za napredovanje i brine za opuštenu i vedru atmosferu u klubu. Zalar (2016) ističe važnost upravo tih, često anonimnih, trenera u raznim sportovima, koji djeci postaju uzori, putokazi i prijatelji od povjerenja.

Treba istaknuti i odgojno-obrazovno okruženje u školi, odnosno u razredu. Naime, važna je osoba u Filipovu životu i njegov asistent Sergej, koji mu nosi školsku torbu i pomaže kada zatreba, primjerice u situacijama kada treba upotrijebiti obje ruke ili na stepenicama. Kako Filip nema teškoća u usvajanju odgojno-obrazovnoga sadržaja, naprotiv pametan je i inteligentan, tako mu asistent služi najprije zbog pomoći u kretanju i korištenju školskoga pribora na nastavi. Budući da Filipova teškoća podrazumijeva redoviti odgojno-obrazovni program uz individualizirane postupke, dopušteno mu je koristiti se prijenosnim računalom jer mu je teško pisati rukom: *Ja slabije pišem rukom, ali sam svladao strojopis pa brzo tipkam na svom laptopu, koji mi dopuštaju koristiti u nastavi zbog teškoća. Stvarno brzo tipkam i sve stignem prepisati* (Rundek, 2016: 97).

Roman *Hrvač* nije samo roman o hrvanju kao sportu nego i o hrvanju s bolešću, o hrvanju sa životnim prilikama, školom, ljubavlju (Zalar, 2016). Na početku romana Filip izjavljuje da će biti hrvač, a na kraju: *Zato što sam hrvač* (Rundek, 2016: 155). Njegova ga upornost dovodi do ostvarenja snova i želja, a uz to šalje poruku cijelomu društvu: *Mislim da je to jako važno i da bi to svi ljudi trebali znati. Kako pasti i dići se. To su osnove svega* (Rundek, 2016: 53). Poručuje da je hrvanje način života, a da odustajanje nikada nije opcija. Potiče čitatelja da pronade onu rezervnu snagu u sebi i da se usudi ostvariti svoje snove i još puno, puno više.

8.4. Čudo

R. J. Palacio⁵ (2016) napisala je roman *Čudo* nadahnutu istinitim događajem, doživljenim, a u kojemu progovara o važnosti empatije, solidarnosti i prihvaćanja svake osobe. U središtu je romana život dječaka Augusta koji ima mandibulofacijalnu disostozu, odnosno prirođenu malformaciju kostiju lubanje i lica (Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema, 2012). Već se na početku romana shvaća da je August naizgled drugačiji od drugih: *Neću vam opisati kako izgledam. Kako god me zamišljali, situacija je vjerojatno još gora* (Palacio, 2016: 11), ali se u prvoj trećini romana saznaje točna dijagnoza i opis njegova lica. Između ostaloga, oči su mu nekoliko centimetara niže od mjesta na kojemu bi trebale biti, spuštene su i ispupčene, nema obrve ni trepavice, nos mu je neproporcionalno velik u odnosu prema licu, glava mu je udubljena sa strane, nema jagodične kosti, gornji mu zubi strše van te ima premalenu čeljusnu kost. Kao posljedica toga ima manjih teškoća s prehranom i sa sluhom te nosi slušni aparat. Treba istaknuti da Augustove teškoće ne uključuju intelektualne teškoće i da je prije svega izgled njegova lica ono što ga razlikuje od drugih, što je naglašeno i u romanu: *...volio bih istaknuti da on nema posebne potrebe. Nije invalid, nije hendikepiran, a nije ni mentalno zaostao na bilo koji način...* (Palacio, 2016: 171). Prošao je ukupno dvadeset i sedam operacija zbog kojih nije mogao pohađati školu, stoga ga je majka podučavala kod kuće. Ipak, u jednome trenutku roditelji osjete da je vrijeme da August krene u školu, stoga radnja romana obuhvaća njegovu prvu školsku godinu u petome razredu osnovne škole. Također, radnja romana ispričana je iz šest različitih perspektiva, a u ulozu pripovjedača izmjenjuju se August, njegovi prijatelji Jack Will i Summer, sestra Via, sestrina prijateljica Miranda i sestrin dečko Justin. Naglasak je na Augustu kao običnomu dječaku s neobičnim licem kojemu se život odlaskom u školu potpuno mijenja te na reakcijama i ponašanjima njegovih vršnjaka koji, zbog izgleda njegova lica, teško shvaćaju da je August isti kao i oni. Zahvaljujući izmjenama pripovjedačke instance, dobiva se uvid u subjektivna Augustova promišljanja o životu, ali i objektivni uvid u obiteljsko i školsko okruženje te Augustov odnos s vršnjacima.

Četveročlana obitelj Pullman cijeli je svoj život prilagodila najmlađemu članu Augustu: *August je Sunce. Mama, tata i ja smo planeti koji se okreću oko Sunca. Ostatak naše obitelji i prijatelja su asteroidi i kometi koji plutaju oko planeta koji se okreću oko Sunca* (Palacio, 2016: 89). Riječ je o obitelji koja je odmah nakon Augustova rođenja prisiljena suočiti se s njegovim stanjem, a tada izabire da će međusobnom potporom stvoriti zajedništvo

⁵ Pravo je ime autorice Raquel Jaramillo.

u kojemu će August biti prihvaćen i voljen. U njihovim je postupcima u romanu razvidna sloga, ljubav i podrška. Roditelji su ti koji potaknu Augusta da krene u školu radi socijalizacije i stvaranja novih prijateljstava, iako mu daju pravo izbora i mogućnost da odustane kada god poželi. U romanu su posebice naglašena promišljanja Augustove starije sestre Vije, koja, poput njega, doživljava veliku promjenu polaskom u srednju školu. Via se suočava s uobičajenim adolescentskim, srednjoškolskim problemima, kao što su udaljevanje od prijateljica iz osnovne škole i prva ljubav. Također, svjesna je da će uvijek biti *sestra klinca s urođenom manom* (Palacio, 2016: 98), ali više ne želi da ju u novoj školi opisuju tako, nego želi biti prepoznata po onomu što ona zapravo jest. Budući da je August u njihovoj obitelji uvijek u centru pozornosti, počinje se osjećati usamljeno i smeta joj što ne dobiva zasluženu roditeljsku pozornost. Na kraju je ipak razvidno da obitelj sve probleme, pa tako i taj, uspijeva riješiti razgovorom i podrškom, a upravo se Via naposljetku prepoznaje kao osoba s kojom August razgovara u teškim trenucima i koja je oduvijek zaštitnički nastrojena prema njemu. Zbog podrške i prihvaćanja obitelji, August se osjeća kao potpuno zdrav dječak, iako je svjestan da ga drugi ne doživljavaju tako: *Jedini razlog zbog kojeg nisam običan je to što me nitko drugi ne doživljava običnim* (Palacio, 2016: 11). Štoviše, svoj izgled s vremenom prihvaća, a njegova je veličina posebice vidljiva u trenucima kada duhovito pripovijeda o sebi: *A onda me Jack tiho upitao: „Hoćeš li uvijek ovako izgledati, Auguste? Mislim, ne možeš li otići na neku plastičnu operaciju, ili nešto takvo?“ Nasmijao sam se i pokazao na svoje lice: „Halo! Pa ovo jest nakon plastične operacije!“ Jack se udario rukom po čelu i počeo histerično smijati. „Stari, trebao bi tužiti svog liječnika!“ odgovorio je između cereka* (Palacio, 2016: 71). Dakle, riječ je o složnoj obitelji u kojoj, zahvaljujući emocionalnoj povezanosti i zdravoj interakciji među članovima, prevladava pozitivna i podržavajuća emocionalna klima.

Škola je, uz obitelj, jedna od najvažnijih društvenih zajednica u životu svakoga djeteta, koja nije samo odgojno-obrazovna ustanova čiji je cilj isključivo obrazovanje učenika, nego je svaka škola i jedinstveni društveni ambijent u kojemu nastavnici, učenici i roditelji usvajaju razna društvena i osobna iskustva te životne vrijednosti. Škola Beecher, koju August pohađa, prikazana je kao inkluzivna škola koja ne pravi razlike među učenicima i koja pripremljeno odgovara na sve izazove. U romanu su dočarane i pozitivne i negativne reakcije učenika prema Augustu, ali i izvrsna pripremljenost nastavnoga i ostaloga školskog osoblja na njegov dolazak u školu.

Augustov jedini strah prilikom upisa u školu vezan je uz reakcije ostalih učenika na izgled njegova lica, ali ne dopušta da ga taj strah spriječi od pohađanja škole. Razvidno je da

mu je u početku poprilično teško zbog načina kako ga drugi gledaju i izbjegavaju: *Virili su u mene iza svojih bilježnica, ili kad su mislili da ih ne gledam. Obilazili su me u širokom luku, kako se ne bi na bilo koji način sudarili sa mnom, kao da imam nekakav virus koji mogu pokupiti. Kao da je moje lice zarazno* (Palacio, 2016: 68). Roman prikazuje realno školsko okruženje u kojemu su učenici često izloženi različitim oblicima nasilja, od verbalnih do fizičkih. Svjestan da ga učenici nazivaju pogrđnim nadimcima, kao što su: štakor, frik, alien, ork, čudovište, mutant, nakaza, E.T. i Freddie Krueger, August ipak sve situacije podnosi hrabro i razumno. Koliko učenici znaju biti naivni te pomalo bezosjećajni, razvidno je u igri koja jedno vrijeme vlada školom, a koja je usmjerena protiv Augusta: *To je bila „igra“ koja se, navodno, počela širiti od početka godine. Svatko tko slučajno dotakne Augusta, ima 30 sekundi da opere ruke ili nađe dezinfekcijsko sredstvo prije no što se zarazi „kugom“. Ne znam što se dogodi ako dobiješ „kugu“ jer nitko dosad nije dotaknuo Augusta, barem ne direktno* (Palacio, 2016: 128). August u tim situacijama ipak nije sam, a posebice se, uz njegovu obitelj, ističe djevojčica Summer, koja odmah na početku njegova dolaska u školu prepoznaje njegove kvalitete i prijatelji se s njim. Također, u romanu se prepoznaje opozicija između dvaju dječaka, Jacka Willa i Juliana, koji su, na nagovor roditelja i ravnatelja, prisiljeni Augustu poželiti dobrodošlicu u školu i družiti se s njim. S jedne strane, odnos Augusta i Jacka Willa, koji dolazi iz siromašne i skromne obitelji, od prisilnoga prijateljstva i jedne svađe preraste u istinski prijateljski odnos, u kojemu Jack Will prepozna Augustove vrijednosti i kvalitete: *...sada kad ga poznajem, rekao bih da stvarno želim biti prijatelj s Augustom. (...) August se smije na sve moje šale i, na neki način, imam osjećaj da mu mogu sve reći. Kao pravom, dobrom prijatelju. Na primjer, da se svi dečki iz petog razreda poredaju uza zid i da moram izabrati onoga s kojim se želim družiti, izabrao bih Augusta* (Palacio, 2016: 151). S druge strane, odnos Augusta i Juliana, koji dolazi iz bogate i dobrostojeće obitelji, od početka je obilježen Julianovim provociranjima i zadirkivanjima te nikada ne preraste u pravo prijateljstvo. Štoviše, Julian je prikazan kao lik koji predvodi negativne komentare u školi i isključivanja Augusta iz društva, a njegovi se postupci počinju razumjeti kada se u romanu pojave likovi njegovih roditelja, posebice majke. Ona Augusta obilježava kao dijete s posebnim potrebama koje je unijelo nemir u školu, etiketirajući ga tako manje vrijednim od njezina sina i ostalih učenika, zahtijevajući čak njegov ispis iz škole. Razvidno je, stoga, da je Julianovo ponašanje jednostavno posljedica odgojnih postupaka i stavova njegovih roditelja te da se dijete kao što je on ne može promijeniti bez da se promijene i roditelji. Prekretnica u Augustovu odnosu s ostalim učenicima dogodi se u školi u prirodi kada ga učenici iz drugih škola počnu zadirkivati, a sve završi i fizičkim obračunom,

pri čemu njegovi prijatelji i ostali učenici stanu u njegovu obranu. To je trenutak kada učenici Augusta počnu doživljavati drugačije, kao jednoga od njih.

Osim prema odnosu među učenicima, kultura škole⁶ prepoznaje se i prema radu nastavnika, ravnatelja i ostaloga osoblja škole. U školi su Beecher svi djelatnici pripremljeni na Augustov dolazak i pokušavaju mu omogućiti da se osjeća prihvaćeno. Od nastavnika se u romanu ističe gospodin Browne, koji svojim metodama i sadržajima rada potiče učenike na kritičko promišljanje života. Posebice se ističe njegova metoda pisanja i razgovaranja o načelima, temeljnim pravilima koja mogu motivirati čovjeka i koja usmjeravaju čovjeka kada donosi odluku o nečemu važnom. Naime, svaki mjesec učenike upoznaje s jednim načelom o čijemu značenju zajedno raspravljaju, a potom pojedinačno pišu esej o tome što ono znači za njih. *Ako možete birati da budete u pravu ili da budete ljubazniji, izaberite ljubaznost* (Palacio, 2016: 54), jedno je od njegovih načela, a razvidno je da se gotovo sva načela mogu povezati s Augustovim dolaskom u školu, pri čemu nastavnik implicitno u svojoj nastavi promiče potrebu za prihvaćanjem i tolerancijom. Također, u romanu je kao posebno snažan i pozitivan lik prikazan ravnatelj Guzić, koji srdačno i velikodušno prihvaća Augusta u školu i koji se brine o tome da kultura njegove škole bude topla, podržavajuća i poticajna. Najmotivniji i najsnažniji dio romana svakako je ravnateljev govor koji održi na završnoj dodjeli diploma učenicima, a koji donosi vrlo snažnu pouku: *Hoćemo li napraviti novo pravilo za život... da uvijek pokušamo biti ljubazniji no što je potrebno?* (Palacio, 2016: 305). Štoviše, podsjeća na pravo značenje riječi ljubaznost: *Lijepa riječ podrške koja se da kad je nekom potrebna. Čin prijateljstva. Smiješak u prolazu* (Palacio, 2016: 306). Na kraju romana ravnatelj dodjeljuje Augustu posebnu nagradu za ljubaznost, hrabrost, čvrst karakter i ljepotu njegova srca, a tada i svi ostali prepoznaju njegovo značenje u njihovim životima: *To je kao kad vidiš neke ljude i ne možeš zamisliti kakvi bi mogli biti ako ih upoznaš, bilo da je riječ o nekom u kolicima ili nekom tko ne može hodati. Sada sam znao da sam ja ta osoba drugim ljudima, možda svakom ponaosob u cijeloj dvorani. Doduše, što se tiče mene, ja sam samo ja. Običan klinac* (Palacio, 2016: 312).

Uočava se da se dijete poput Augusta može nalaziti u stvarnome obiteljskom i školskom okruženju, a upravo je izmjenama pripovjedačke instance ostvaren realan uvid u život djeteta s teškoćama u razvoju. Prava vrijednost romana *Čudo* ogleda se u promicanju empatije i podsjećanju na zaboravljeno značenje riječi ljubaznost.

⁶ Kultura škole skup je unutarnjih karakteristika (vrijednosti, vjerovanja, normi, običaja, ceremonija, rituala) prema kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njezinih članova, a samim time i na kvalitetu školskih procesa i učinaka (Domović, 2004; Kolak, 2013).

9. Dnevnik *Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine*

Dnevnik se određuje kao knjiga u kojoj se bilježe dnevni događaji, pri čemu ti događaji nisu samo dio povijesti jednoga individuuma jer svjesno ili nesvjesno bilježi se i povijest u koju je uronjena događajnost individuuma. Odabir dnevnih događaja vrijednih zapisivanja prepušten je odluci individuuma koji im prilazi subjektivno i reflektirajući svoju osobnost u njima (Jürgensen, 1991, prema Dragun, 2016). Dnevnik je ovisan o kronologiji, a upravo je kronologija ono što ga čini dnevnikom. Kronologija nikada ne nastaje retrospektivnim pripovijedanjem i zbog toga dnevnik nije nešto u čiju se istinitost može posumnjati. Vrijeme između događaja i trenutka kada se o tome događaju u dnevniku piše mora biti svedeno na najmanju moguću mjeru (Zlata, 1998).

Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine Mire Gavrana (2008) pripada tipu privatnoga dnevnika, čija se funkcija ogleda u potrebi dnevničkoga subjekta da dnevničkim diskursom artikulira intimni autoportret i kroz njega izrazi svoje pravo na priču o privatnim temama, a upravo preko privatnoga subjekt iznosi i osobni stav prema dnevnim izvanknjiževnim zbivanjima i sociokulturnome trenutku (Sablić Tomić, 2002). Također, riječ je o datiranome dnevniku u kojemu su zapisi od 14. lipnja 1986. do 18. studenoga 1986. godine.

Pripovjedna je instanca u dnevniku *Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine* Mislav, dvadesetogodišnjak s intelektualnim teškoćama, zbog čega njegovo pripovijedanje simulira dječji diskurs (Zima, 2011). Iz njegovih se dnevničkih bilješki, pisanih u stilu struje svijesti i slobodnoga neupravnog samogovora (Hranjec, 2006), artikuliraju tematsko-problemske linije, kao što su obitelj, okolina, problem egzistencije dječaka s teškoćama u razvoju i sl. (Dragun, 2016). Mislav na poticaj odgojiteljice Ane počinje pisati dnevnik, koji mu služi kao sredstvo prevladavanja tuge zbog odlaska iz Zagreba, ali i sredstvo prevladavanja nemogućnosti prilagodbe na biološku obitelj (Dragun, 2016), u čemu se ogleda svojevrsna terapijska svrha dnevnika.

Radnja dnevnika, dakle, započinje Mislavovim povratkom biološkoj obitelji iz Zagreba, gdje je od svoje pete godine boravio u specijaliziranoj ustanovi za osobe s teškoćama u razvoju. Na prvim se stranicama dnevnika iznosi podatak da je Mislav na intelektualnoj razini desetogodišnjaka, što ga prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema (2012) svrstava u kategoriju osoba s blagim, odnosno lakim intelektualnim teškoćama, koje, iako imaju određene teškoće u učenju, imaju razvijeno adaptivno ponašanje i sposobne su za rad i ostvarivanje socijalnih kontakata. Navedeno odgovara daljnjoj karakterizaciji Mislava kao osobe s lakim intelektualnim teškoćama.

Naime, iako nailazi na teškoće pri učenju samih osnova matematike, završio je stolarski zanat i kompetentan je za rad te uspješno ostvaruje socijalne kontakte. To potvrđuje njegova ljubav s Jasenkom, a upravo ta ljubavna tematska linija svjedoči o tome da lake intelektualne teškoće ne sprječavaju osobu u ostvarivanju ljubavne veze. Uz to, Mislav ima i poseban talent, i to glazbeni – prekrasno pjeva.

Gavran u dnevniku odlučuje progovoriti o problemu institucionalizacije djeteta s intelektualnim teškoćama, aktualizirajući tako podatak da su u Republici Hrvatskoj djeca s intelektualnim teškoćama najbrojnija skupina institucionalizirane djece s teškoćama u razvoju (Bouillet, 2014). Naime, postavljanje dijagnoze intelektualnih teškoća djetetu, u roditelja i cjelokupne obitelji može izazvati velike, iznenadne i dramatične promjene te vrlo burne emocionalne reakcije. Tada obitelj treba promijeniti svoj model i način ponašanja te konstrukte razmišljanja, kako bi se otvorile mogućnosti za nova i nepredviđena događanja (Davis, 1998). Mislavova obitelj na njegovu teškoću reagira na način da ga smješta u specijaliziranu ustanovu s navršениh pet godina, iz čega je razvidno da obitelj u tih pet godina nije uspjela kvalitetno proći proces prilagodbe i promijeniti svoje konstrukte razmišljanja u odnosu prema njihovu djetetu s teškoćama. Ujedno, roditelji prešućuju ostaloj djeci da imaju brata, a kao razlog takvoga postupanja prepoznaje se tipična predrasuda suvremenoga društva. Roditelji žele zaštititi ostalu djecu tako da odrastaju u *zdravoj sredini* (Gavran, 2008: 32), bez opterećenja Mislavovom prisutnošću. Takva odluka za njih znači i preseljenje u selo Omorinu gdje ih nitko ne poznaje, odnosno ponovni idilični početak. Međutim, idila traje sve do trenutka Mislavova povratka u obitelj, pri čemu treba napomenuti da taj povratak nisu inicirali roditelji, nego je Mislav jednostavno prestar za ostanak u ustanovi: *...odgojiteljica Ana je rekla dušo znaš da si prestar, da više ne možeš ovdje ostati* (Gavran, 2008: 7).

Nekada čvrsta, socijalno jezgrena zajednica, Mislavova se obitelj suočava s njegovim povratkom. Tada u obitelji kulminira pojava stida, pri čemu se ističe majka, koja je, kasnije se saznaje, inzistirala na smještanju Mislava u specijaliziranu ustanovu. To je potpuno suprotno navodima iz stručne literature i recentnih istraživanja, koji potvrđuju da su majke te koje većinom preuzimaju teret brige za dijete s teškoćama (Vukojević i sur., 2012). Ovdje, pak, majka Mislavovu teškoću doživljava kao veliki neuspjeh, štoviše kao prijetnju njihovu statusu u društvu. Brine se kako će ostali reagirati i pokušava ga što duže „skriti od sela“, a takvo se negativno razmišljanje realizira u društvu na istovjetan način. Društvo u obitelji prepoznaje negativnosti i povezuje ih s Mislavovom teškoćom (Piskač i Jurdana, 2013).

Upravo to malo selo Omorina opisano je bez imalo uljepšavanja. Selo nije prikazano kao mjesto socijalne bliskosti nasuprot velikomu gradu, što je uobičajeno u književnosti

(Dragun, 2016). Selo je Omorina, figurativno rečeno, inficirano predrasudama i stereotipovima (Dragun, 2016). Prepoznati je tako neugodne poglede okoline koje Mislav „osjeća na sebi“, neprihvatanje različitosti, podcjenjivanje, nedostatak razumijevanja i empatije. Sve to ima utjecaja kako na Mislava tako i na njegovu obitelj. Drugim riječima, Mislavova teškoća figurativno prelazi na cijelu obitelj zato što je obitelj sama tako i „odlučila“, odnosno od početka se negativno postavila prema Mislavovoj teškoći (Piskač i Jurdana, 2013). Seljani ih prestaju posjećivati, a brat i sestra suočavaju se s tipičnim adolescentskim reakcijama svojih vršnjaka. Takvo je ponašanje okoline jednim dijelom i posljedica Mislavove rane institucionalizacije i smještanja u umjetno stvorenu sredinu jer osobe, odrastajući i živeći u grupama sebi sličnih, ne nauče prepoznavati i uvažavati različitosti i vrijednosti osoba s invaliditetom i djece teškoćama u razvoju. Naprotiv, iz neznanja oblikuju prema njima niz predrasuda i u skladu se s njima i ponašanju (Zrilić, 2011).

Nadalje, s obzirom na procjenu sposobnosti djeteta s intelektualnim teškoćama, u Mislavovih je roditelja moguće prepoznati i podcjenjivanje i precjenjivanje djetetovih sposobnosti. S jedne strane, majka ne vjeruje u sposobnosti svojega sina pa mu ograničava kretanje, primjerice zabranjuje mu odlazak u trgovinu, a sve zbog njezine želje za sačuvanjem pozitivnoga socijalnog statusa njihove obitelji u selu, koji je, prema njezinu mišljenju, narušen Mislavovim povratkom. Ali, upravo je to dodvoravanje predrasudama okoline i nebriga za osjećaje vlastitoga člana znak disfunkcionalnosti obitelji i raspada vlastite kompaktnosti. S druge strane, Mislavova majka, odbijajući i dalje njegovu dijagnozu, pokušava prije svega drugima, a potom i sebi, dokazati da Mislav može i zna mnogo više, pa precjenjuje njegove sposobnosti: *...mama je govorila pokazat ću ja svima da ti nisi lud, da i ti imaš inteligenciju, pokazat ću ja svima da su oni krivi što te nisu dobro naučili, nisi ti toliko retardiran koliko su oni utvrdili...* (Gavran, 2008: 23). Takva se reakcija može shvatiti kao svojevrsan obrambeni mehanizam roditelja, koji se nadaju da je takvo stanje prolazno i da će dijete ozdraviti. Međutim, ni podcjenjivanje ni precjenjivanje sposobnosti ne pridonosi razvoju odgovarajućih sposobnosti, vještina i navika djeteta s intelektualnim teškoćama, stoga je potrebno pravilno upoznati djetetove kompetencije i svoje djelovanje prilagoditi njima. Dijete mora živjeti s teškoćama kakve jesu, a obitelj će mu pomoći tako da prihvati realnost teškoća najbolje što može.

Razvidno je da se osjećaj krivnje u Mislavovih roditelja razvija kao okrivljavanje drugih i samookrivljavanje. Otac i majka suprotnih su stajališta u vezi s Mislavovim povratkom u obitelj. Majka je suzdržana i previše brine za mišljenja drugih, zbog čega se osjećaj krivnje u nje može protumačiti kao žaljenje zbog Mislavova povratka i narušavanja

obiteljske idile: *...i mama je rekla tati vidiš li da je sve krenulo naopako otkako je on došao u kuću...* (Gavran, 2008: 32). Suprotno majci, u oca se prepoznaje okrivljavanje majke jer je nametnula ideju o smještanju Mislava u specijaliziranu ustanovu te ujedno i samookrivljavanje što je na to pristao: *Tata je viknuo kako možeš tako govoriti, kako možeš tako o našem djetetu, sramota je što nije stalno bio s nama, do groba neću sebi oprostiti što sam pristao na tvoje glupe ideje o čuvanju Dubravke i Nikole u zdravoj sredini, jer to što Mislav nije bio s nama, to je bolesno...* (Gavran, 2008: 32).

Uz roditelje je potrebno spomenuti i brata i sestru koji su najbliži članovi obitelji djeteta s intelektualnim teškoćama te, bez obzira na prirodu njihova odnosa, to je jedna od najdubljih emocionalnih veza. Mislav, kao što je već spomenuto, nije jedino dijete u obitelji, nego ima brata i sestru koji su odrastali u neznanju da uopće imaju brata. Roditelji ih također nisu pripremili na Mislavov povratak u obitelj, stoga su njihove burne reakcije opravdane i razumljive. Ipak, brat i sestra postaju oni koji Mislavu omogućuju afirmaciju u društvu vršnjaka i širu socijalizaciju. Sestrina je podrška iznimna u trenucima kada je Mislavu najteže i može se zaključiti da braća i sestra ipak na kraju razvijaju kvalitetne odnose.

Vrijednost toga dnevnika i književnoga opusa njegova autora moguće je, na kraju, sažeti riječima Stjepana Hranjeca (2006: 247): „Sav dosadašnji doprinos Mire Gavrana dječjoj hrvatskoj prozi izuzetan je. On je suvremenoj njezinoj poziciji vratio smisao – upravo tako, vratio, pokraj raznih dvojbenih djela, što se temeljne funkcije te književnosti tiče. A učinio je to afirmiranjem osnovnih, ključnih pojmova na kojima gradi sva svoja djela: prijateljstvo, ljubav, obitelj.“

10. Zaključak

Pisanje i rasprava o teškoćama u razvoju nužno podrazumijevaju interdisciplinarni pristup, kako bi se ostvarila što sveobuhvatnija analiza te tematike. Zakonski akti i pravilnici poslužili su u radu za definiranje osnovnih pojmova vezanih uz teškoće u razvoju, kao i za prikaz važeće podjele vrsta teškoća u razvoju. *Invaliditet, posebne potrebe* ili *teškoće u razvoju* termini su koji se svakodnevno koriste, a utvrđeno je da među njima postoje određene značenjske razlike. Treba istaknuti da se u radu priklonilo rješenju međunarodne zajednice osoba s invaliditetom, u kojoj je usvojeno da se za odrasle osobe koristi termin *osobe s invaliditetom*, a za djecu, pak, termin *djeca s teškoćama u razvoju*. Posebno je naglašeno da su takva terminološka određenja rezultat promjene suvremenoga društva, odnosno shvaćanja da i terminološko određenje odražava stav društva prema osjetljivim skupinama.

Kako središte rada čini analiza teškoća u razvoju kao tematike u književnosti za djecu i mlade, tako je najprije, radi aktualizacije rada, prikazan kontekst suvremenoga društva u kojemu su osobe s invaliditetom i djeca s teškoćama u razvoju tek krajem 20. stoljeća prepoznati kao skupine koje zahtijevaju veću pozornost i pažnju. Tako je učinjen velik korak naprijed u odnosu prema pravima osoba s invaliditetom, a posebice djece s teškoćama u razvoju, iako oni i dandanas nailaze na određene oblike diskriminacije i isključivanja iz društva. Naglašena je važnost socijalnoga modela, kao pristupa osjetljivim skupinama društva, koji zagovara mijenjanje vrijednosti, stavova i mišljenja okoline te koji naglašava prava pojedinaca, a rješenje vidi u restrukturiranju društva. U skladu s tim, suvremeno društvo nastoji biti inkluzivnim društvom koje će svima omogućiti jednaka prava i koje će poštovati individualnost, osobnost i različitost svakoga čovjeka, a posebice djece s teškoćama u razvoju koja su u središtu razmatranja ovoga rada. Ističe se da se životi djece s teškoćama u razvoju ne mogu promijeniti ako se ne promijene vrijednosti i stavovi društva, a toj promjeni svakako pridonosi i književnost tematizirajući teškoće u razvoju.

Književnost općenito ima mogućnost utjecaja na kulturu i društvo, a kada je riječ o književnosti za djecu i mlade, tada je razvidno da je taj utjecaj usmjeren prema djetetu i mladome recipijentu. Autori književnosti za djecu i mlade prepoznali su da djeca i mladi odrastaju u potrošačkome, materijalističkome društvu u kojemu prevladava kriza vrijednosti te da najviše nedostaje onih najvažnijih vrijednosti koje se usvajaju i uče odmalena, kao što su empatija, tolerancija, iskrenost, ljubaznost i prihvaćanje. Tematiziranjem teškoća u razvoju književnost za djecu i mlade pridonosi stvaranju inkluzivnoga društva tako što promiče spomenute vrijednosti, pri čemu djeca i mladi već u najranijoj dobi usvajaju i obrazovnu i

vrijednosnu sastavnicu u odnosu prema djeci s teškoćama u razvoju, ali i općenito prema osjetljivim skupinama društva.

Za potrebe je rada usustavljen korpus od petnaest djela iz književnosti za djecu i mlade koja tematiziraju teškoće u razvoju, a koja su radi preglednosti i sustavnosti podijeljena, analizirana i interpretirana prema književnim vrstama te književnosti. Tako korpus obuhvaća devet problemskih slikovnica (*Djevojčica i knjiga, More, nebo i zvijezde, Mucka, Osmijeh moje sestre, Priča o Vedranu, Jan Vjetroviti, Moj veliki brat Matija, Ja sam Lovro, Suncokret pognute glave*), četiri dječja romana (*Bijeli klaun, Nemreš bit pametan, Hrváč, Čudo*), ilustriranu priču (*Prijatelji iz Ulice Zelene*) i dnevnik (*Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine*).

Za središnji je dio rada korištena relevantna literatura iz teorije i povijesti književnosti, pedagogije, psihologije i medicine, a analiza i interpretacija korpusa pokazala je da je u djelima razvidno tematiziranje svih vrsta teškoća u razvoju te da prikaz djece s teškoćama u razvoju u književnosti za djecu i mlade odgovara stvarnim karakteristikama takve djece. Dok problemske slikovnice i ilustrirana priča vrlo jednostavnim i slikovitim jezikom prikazuju i objašnjavaju određene teškoće, dječji romani i dnevnik nerijetko su tematski složeniji, a ponekad skrivaju i nedoslovne razine značenja, što je i u skladu s čitateljskim mogućnostima recipijentata kojima su namijenjene te književne vrste. Također, velika je vrijednost djela u tome što prikazuju gotovo sve aspekte realnoga života djece s teškoćama u razvoju. Uz glavne karakteristike djece s teškoćama u razvoju, djela progovaraju o obiteljskome okruženju, odnosima i osjećajima članova obitelji prema djetetu s teškoćama u razvoju, školskome okruženju i (ne)prihvaćenosti u društvu vršnjaka zbog teškoće, problemu zadirkivanja, ruganja i uglavnom verbalnoga nasilja te nužnoj podršci okoline i stručnih službi obitelji djeteta s teškoćama u razvoju.

Na kraju treba istaknuti da je cilj rada ostvaren – usustavljen je dosad neistraženi korpus djela koja tematiziraju teškoće u razvoju, a potom su djela analizirana i interpretirana s obzirom na to kako prikazuju određenu teškoću. Obrada tematike teškoća u razvoju u književnosti za djecu i mlade prepoznata je kao jedan od načina borbe protiv diskriminacije kojom se unaprjeđuje svijest u djece i mladih o teškoćama u razvoju i kojom se promiče inkluzija.

11. Literatura

Izvori:

1. Baričević, Cila. 2016. *Priča o Vedranu*. Zagreb: Udruga Korablja.
2. Dubravka iz Šume. 2003. *Prijatelji iz Ulice Zelene*. Rijeka: Andromeda.
3. Freudiger, Anja. 2016. *Moj veliki brat Matija* [prev. Vatroslav Štefanec]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Gavran, Miro. 2008. *Zaboravljeni sin ili Anđeo iz Omorine*. Zagreb: Mozaik knjiga.
5. Jelić, Ana Paula. 2010. *Djevojčica i knjiga*. Karlovac: Centar za neohumanističke studije – CSN.
6. Jurić, Sonja. 2016. *More, nebo i zvijezde*, u: *Na krilima ljubavi*. Zagreb: Alfa.
7. Jurić, Sonja. 2016. *Osmijeh moje sestre*, u: *Na krilima ljubavi*. Zagreb: Alfa.
8. Jurić, Sonja. 2016. *Suncokret pognute glave*, u: *Na krilima ljubavi*. Zagreb: Alfa.
9. Miloš, Damir. 2006. *Bijeli klaun*. Zagreb: Meandar.
10. Palacio, R. J. 2016. *Čudo* [prev. Tamara Kunić]. Zagreb: Fokus komunikacije.
11. Petrlik Huseinović, Andrea. 2014. *Jan Vjetroviti*. Zagreb: Kašmir promet.
12. Pribić, Sanja. 2004. *Mucka*. Zagreb: Mozaik knjiga.
13. Rundek, Melita. 2016. *Hrvač*. Zagreb: Alfa.
14. Tschirren, Barbara i Pascale Hächler. 2016. *Ja sam Lovro* [prev. Vatroslav Štefanec]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Zubović, Sonja. 2015. *Nemreš bit pametan*. Zagreb: Hrvatsko društvo književnika za djecu i mlade.

Teorijska literatura:

1. Benjak, Tomislav. 2017. *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* [sur. Natalie-Tanja Petreski, Vesna Štefančić, Martina Ivanić, Manuela Radošević, Zlata Vežzović]. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
2. Bouillet, Dejana. 2014. *Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
3. Buljubašić-Kuzmanović, Vesna i Maja Kelić. 2012. Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.58 No.28, str. 45 – 60.

4. Car-Mihec, Adriana. 1998. Odrastanje u svijetu boja. *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež* [ur. Ranka Javor]. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 74 – 81.
5. Crnković, Milan. 1980. *Dječja književnost: priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Čačko, Peter. 2000. Slikovnica, njezina definicija i funkcije. *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik* [prir. Ranka Javor]. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 12 – 16.
7. Čičko, Hela. 2000. Dva stoljeća slikovnice. *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik* [prir. Ranka Javor]. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 17 – 19.
8. Davis, Hilton. 1998. *Pomozimo bolesnoj djeci: priručnik za roditelje kronično bolesne djece ili djece s teškoćama u tjelesnom ili duševnom razvoju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom. *Narodne novine*, br. 47/05. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2005_04_47_911.html (14. srpnja 2018.).
10. Domović, Vlatka. 2004. *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Dragun, Dragica. 2016. *Dnevnička proza u hrvatskoj književnosti za djecu i mlade*. Osijek: Ogranak Matice hrvatske u Osijeku.
12. Fajdetić, Andrea. 2015. Tiflotehnička pomagala za osobe s oštećenjem vida. *Priručnik za videće asistente osobama s oštećenjem vida*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih, str. 122 – 134.
13. Hranjec, Stjepan. 1998. *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
14. Hranjec, Stjepan. 2006. *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Josipović, Ana Marija, Elizabeta Najman Hižman i Zdravka Leutar. 2008. Nasilje nad osobama s intelektualnim teškoćama. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, Vol.VI No.3, str. 353 – 371.
16. Jukić, Renata. 2013. Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, Vol.XI No.3, str. 401 – 416.
17. Kobešćak, Sanja. 2000. Što je inkluzija? *Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol.6 No.21, str. 23 – 25.
18. Kolak, Ante. 2013. Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* [ur. Neven Hrvatić i Anita Klapan]. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 226 – 238.

19. Kostelnik, Marjorie J., Esther Onaga, Barbara Rohde i Alice Whiren. 2004. *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
20. Kudek Mirošević, Jasna i Siniša Opić. 2010. Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti*, Vol.12 No.1, str. 167 – 183.
21. Lansdown, Gerison. 2011. *Vidi me, čuj me: vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece* [prev. Slavena Špalj]. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
22. Leutar, Zdravka i Violeta Oršulić. 2015. Povezanost socijalne podrške i nekih aspekata roditeljstva u obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju. *Revija za socijalnu politiku*, Vol.22 No.2, str.153 – 176.
23. Matok, Dragica. 2007. Metodika rada s učenicima s oštećenjem vida. *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi* [ur. Karmen Nenadić]. Zagreb: Hrvatski savez slijepih, str. 49 – 62.
24. *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema: deseta revizija, svezak 1. – drugo izdanje*. 2012. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. Preuzeto s http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44081/9789241547666_hrv.pdf;jsessionid=1690D80BEDAD9CFD5F8AF84938AEA8F4?sequence=1 (22. srpnja 2018.).
25. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. 2010. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (14. srpnja 2018.).
26. Nenadić, Karmen i Andrea Fajdetić. 2015. Utjecaj oštećenja vida na funkcioniranje slijepe osobe. *Priručnik za videće asistente osobama s oštećenjem vida*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih, str. 11 – 25.
27. Onslow, Mark. 2016. *Stuttering and Its Treatment: Eleven Lectures*. Sydney: Australian Stuttering Research Centre, University of Sydney.
28. Oreb, Ivan, Tihana Nemčić i Anamarija Matić. 2014. Suvremeni pristup fenomenu invaliditeta i samim studentima s invaliditetom (dio 1). *Kineziološke aktivnosti i sadržaji za djecu, učenike i mladež s teškoćama u razvoju i ponašanju te za osobe s invaliditetom: zbornik radova 23. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* [ur. Vladimir Findak]. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 383 – 389.
29. Petrinović, Lidija. 2014. Sport osoba s invaliditetom. *Kineziološke aktivnosti i sadržaji za djecu, učenike i mladež s teškoćama u razvoju i ponašanju te za osobe s*

- invaliditetom: zbornik radova 23. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske* [ur. Vladimir Findak]. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 47 – 56.
30. Piskač, Davor i Vjekoslava Jurdana. 2013. Literarni doprinosi inkluziji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.49 No.Supplement, str. 173 – 183.
 31. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, br. 24/15. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (14. srpnja 2018.).
 32. Prodan, Janja. 2005. Položaj djeteta u obitelji. *Zlatni danci 7: Obitelj u književnosti za djecu i mladež* [ur. Ernest Barić, Dragica Haramija, Ljiljana Kolenić, Ana Pintarić]. Osijek: Filozofski fakultet, str. 7 – 17.
 33. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, br. 7/8, 1991. Preuzeto s https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i-obrazovanja_predskolske_djece.pdf (14. srpnja 2018.).
 34. Rogošić, Veljko, Lovro Bojić, Ksenija Karaman, Milan Ivanišević, Mladen Lešin, Ivna Pleština Borjan, Marina Titlić i Željko Kovačević. 2003. Poremećaji kolornog vida. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, Vol.54 No.2, str. 141 – 144.
 35. Sablić Tomić, Helena. 2002. *Intimno i javno*. Zagreb: Naklada Ljevak.
 36. Sardelić, Senka. 2003. Etiologija mucanja: kratki prikaz. *Balada o mucanju* [autor Pero Čimbur]. Zagreb: Prosvjeta, str. 7 – 43.
 37. Sekulić-Majurec, Ana. 1988. *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.
 38. Skok, Joža. 1991. *Prozori djetinjstva (I): antologija hrvatskog dječjeg romana*. Zagreb: Naša djeca.
 39. Tarczay, Sanja i sur. 2006. *Znak po znak 1: udžbenik za učenje hrvatskoga znakovnog jezika*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba Dodir.
 40. UNICEF. 2013. *Stanje djece u svijetu 2013. [sažetak]: Djeca s teškoćama u razvoju*. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf (14. srpnja 2018.).
 41. Vrcić-Mataija, Sanja. 2012. Prilog tipologiji hrvatskoga dječjeg romana. *FLUMINENSIA: časopis za filološka istraživanja*, Vol.23 No.2, str. 143 – 154.
 42. Vukojević, Mladenka, Dragica Grbavac, Božo Petrov i Mario Kordić. 2012. Psihološka prilagodba na kronični stres roditelja djece s intelektualnim teškoćama. *Liječnički vjesnik*, Vol.134 No.11-12, str. 310 – 315.

43. Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom. *Narodne novine*, br. 64/01. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_07_64_1049.html (14. srpnja 2018.).
44. Zakon o socijalnoj skrbi. *Narodne novine*, br. 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi> (14. srpnja 2018.).
45. Zalar, Diana. 2016. Pogovor: Hrvač sada i uvijek. *Hrvač* [autor Melita Rundek]. Zagreb: Alfa.
46. Zima, Dubravka. 2011. *Kraći ljudi: povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.
47. Zlatar, Andrea. 1998. *Autobiografija u Hrvatskoj: Nacrt povijesti žanra i tipologija narativnih oblika*. Zagreb: Matica hrvatska.
48. Zrilić, Smiljana. 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.