

Uloga logopeda u srednjoškolskom obrazovanju iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola

Pavičić Dokoza, Katarina; Bakota, Koraljka; Žagmešter Kemfelja, Marija

Source / Izvornik: **Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik, 2024, 379 - 392**

Conference paper / Rad u zborniku

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:216923>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-02**



Repository / Repozitorij:

[SUVAG Polyclinic Repository](#)



ULOGA LOGOPEDA U SREDNJOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU IZ PERSPEKTIVE ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA SREDNJIH ŠKOLA

THE ROLE OF SPEECH THERAPISTS IN SECONDARY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SECONDARY SCHOOL EDUCATORS

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA, Koraljka BAKOTA, Marija
ŽAGMEŠTER KEMFELJA

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola Republike Hrvatske o ulozi logopeda u inkluzivnom obrazovanju. Rezultati istraživanja prezentirani su kroz tri istraživačka pitanja: suradnja i upoznatost odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola s logopedskom djelatnošću, vrste teškoća iz logopedске djelatnosti s kojima su se djelatnici srednjih škola susreli u svome radu te povezanosti logopedске djelatnosti s uspješnošću inkluzivnog obrazovanja. Ispitivanjem je obuhvaćeno 517 odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola RH. Od tog broja, u istraživanju je sudjelovalo 77.4% nastavnika, 14.1% stručnih suradnika i 8.5% ravnatelja. Mjerni instrument konstruiran za svrhu ovog istraživanja sastoji se od dva dijela od kojeg prvi obuhvaća sociodemografske varijable, a drugi 27 čestica. Od statističkih analiza, korištena je jednosmjerna analiza varijance, koeficijent korelacije i faktorska analiza. Analize su pokazale da su s radom logopeda najviše upoznati stručni suradnici, potom ravnatelji, a najmanje nastavnici. Od teškoća koje spadaju u logopedsku djelatnost, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji najviše su prepoznali nečitak rukopis, teškoće u čitanju i razumijevanju pročitanih sadržaja i teškoće u komunikaciji i nedostatak razvijenih socijalnih vještina. Pokazalo se da logopedi imaju najveću ulogu u određivanju individualizacije ili prilagodbe na maturi, dijagnostičkoj procjeni i terapiji vezanoj za teškoće pismenog izražavanja. Odgojno-obrazovni djelatnici mišljenja su da je logopedski rad statistički značajno povezan s uspješnošću inkluzivnog obrazovanja. Na temelju rezultata istraživanja vidljivo je da u srednjoškolskom obrazovanju logopedi imaju značajnu ulogu u rehabilitaciji adolescenata posebno kada se radi o komunikacijskim teškoćama i razvijanju vještina pismenog izražavanja.

Ključne riječi: logopedi, nastavnici srednjih škola, inkluzivno obrazovanje

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of teachers, professional associates, and principals in secondary schools in the Republic of Croatia regarding the role of speech therapists in inclusive education. The research results are presented through three research questions: collaboration and familiarity of educators in secondary schools with speech therapy activities, types of difficulties from speech therapy encountered by secondary school educators in their work, and the associations of speech therapy activities with the success of inclusive education. The study included 517 educators from secondary schools in Croatia. Of this number, 77.4% were teachers, 14.1% were professional associates, and 8.5% were principals. The measurement instrument constructed for the purpose of this research consists of two parts, with the first part

covering socio-demographic variables and the second part consisting of 27 items. Statistical analyses included one-way analysis of variance, correlation coefficient, and factor analysis. The analyses revealed that professional associates were most familiar with the work of speech therapists, followed by principals, while teachers were the least familiar. Among the difficulties falling within the scope of speech therapy, teachers, professional associates, and principals most recognized illegible handwriting, difficulties in reading and understanding written content, and communication difficulties along with a lack of developed social skills. It was shown that speech therapists play a significant role in determining individualization or adaptation for the state graduation exams, diagnostic assessment, and therapy related to difficulties in written expression. Educators believe that speech therapy work is statistically significantly associated with the success of inclusive education. Based on the research results, it is evident that speech therapists play a significant role in the rehabilitation of adolescents in secondary education, especially when it comes to communication difficulties and developing writing skills.

Keywords: speech therapists, secondary school teachers, inclusive education

UVOD

Zadaća logopeda u odgoju i obrazovanju je pružanje odgovarajućih logopedskih tretmana i usluga u predškolskim, osnovnim i srednjim školama, ne zanemarujući pritom niti jednu razinu ili vrstu škole. Njihov rad u odgojno-obrazovnim ustanovama uglavnom je usmjeren na pružanje terapije i podrške učenicima s teškoćama u razvoju koji su u riziku od akademskog neuspjeha ili imaju teškoće u školskom okruženju. Većina dosadašnjih istraživanja podupire međusobne veze između jezičnih procesa, slušanja, govora, čitanja i pisanja, područjima koji su u fokusu logopedskog profesionalnog rada. Logopedska stručna procjena dovodi do preciznijeg i prikladnijeg identificiranja potreba učenika. Logopedi u srednjim školama rade na način koji doprinose odgojno-obrazovnim ciljevima i ishodima kako bi njihovim ostvarivanjem pripremili učenike za daljnje školovanje ili tržište rada. Njihov rad uključuje preventivne, dijagnostičke, intervencijske aktivnosti, sudjelovanje u izradi individualnih odgojno-obrazovnih programa te pružanje stručne podrške nastavnicima i roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.

Između raznih etiologija koje su u podlozi govorno-jezične patologije, u SAD-u su stručnjaci dugoročnim praćenjem razvoja prijevremeno rođene djece, ustanovili tendenciju smanjenja akademskih postignuća kod te populacije uspoređujući je s djecom i adolescentima rođenima u punom trajanju trudnoće (Hack, 2006). Prema podatcima ASHA-e u 2006. godini, u Sjedinjenim Američkim Državama, 12,8% djece rođeno je prijevremeno, što predstavlja povećanje od više od 16% prijevremenih poroda u odnosu na period od 1996. do 2006. godine (ASHA, 2006). Prijevremenim rođenjem, povećavan je rizik od trajnih oštećenja, poput kognitivnih, senzo-motoričkih oštećenja, problema u učenju i ponašanju i sl. Djeca rođena prijevremeno često imaju složene kliničke slike koji utječu na razvoj govora i jezika, uključujući razne anomalije, sindrome, kronične bolesti i neurološke poremećaje (Andrews, 1999; Billeaud, 2003; Jackson & Albamonte, 1994). Trendovi porasta ranije rođene djece znače da će u budućnosti više učenika s teškoćama u razvoju biti uključeni u redovne škole ili posebne odgojno-obrazovne ustanove te da postoji vjerojatnost porasta broja učenika s govorno-jezičnim i komunikacijskim teškoćama (Lefton-Greif & Arvedson, 2008; Rehm, 2002; Swigert, 2004).

Brojna istraživanja razjasnila su odnose između jezičnih procesa, slušanja, govorenja, čitanja i pisanja (Bradley & Bryant, 1983; Englert & Thomas, 1987; Gillon & Dodd, 1995; Hiebert, 1980; Kroll, 1981; McConaughy, 1985; Ruddell & Ruddell, 1994). Pokazalo se da postoji veza između jezičnih poremećaja i poteškoća u čitanju (Bishop & Adams, 1990; Lombardino, Riccio, Hynd, & Pinheiro, 1997; Scarborough & Dobrich, 1990; Silva, McGree, & Williams, 1983; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998; Tallal, Curtiss, & Kaplan, 1989). Catts i Kamhi (1999) istaknuli su da su jezične teškoće značajan čimbenik u gotovo svim oblicima teškoća u čitanju, ponekad kao uzrok (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999), a ponekad kao posljedica (Snow, Burns & Griffin, 1998). Ova uzajamnost jezičnih procesa sa znanjima, vještinama i kompetencijama koje se temelje na čitanju, pisanju i računanju temelj je rada logopeda kako u osnovnim, tako i u srednjim školama.

ASHA je još 2001. godine istakla ulogu logopeda u školama poglavito povezanima s čitanjem i pisanjem kod djece i adolescenata, a sve to na temelju istraživanja koja istražuju logopedski rad u usvajanju čitanja i pisanja (Butler & Silliman, 2001; Ehren, 2006; Justice, 2006; Nelson & Van Meter, 2006; Wallach, 2008). Međutim, jasno je da su to vještine koje su elementarne za usvajanje svih odgojno-obrazovnih ishoda u gotovo svim školskim kurikulumima, uključujući prirodoslovne, humanističke i društvene znanosti, što implicira da je rad logopeda u školama direktno povezan s akademskim postignućima učenika. Alliance for Excellent Education (2009) ukazao je na sljedeće statistike u vezi s pismenošću:

- Samo 29% učenika osmih razreda u javnim školama u Americi zadovoljava nacionalni standard ocjenjivanja obrazovnog napretka (NAEP) za pismenost na njihovoj razini.
- Približno 8 milijuna od 32,5 milijuna učenika od 4. do 12. razreda čita ispod minimalnih ili osnovnih standarda NAEP-a za njihovu razinu.
- Samo 2% od svih učenika osmih razreda čita na naprednoj razini.

Nadalje, ocjene maturanata iz 2005. godine bile su općenito niže od njihovih vršnjaka iz 1992. godine. Vidljivi su rastući problemi s pismenošću kod učenike (ASHA, 2010).

Kako je u ovo istraživanje usmjereno na procjenu mišljenja nastavnika o ulozi logopeda u srednjoškolskom obrazovanju, važno je istaknuti da logopedi značajno doprinose u postizanju pismenosti učenika te dobi. Prema ASHA-i (2010) jedna od uloge logopeda i njihovog profesionalnog doprinosa je procjena jezičnog poremećaja i distinkcija od eventualnih teškoća koje proizlaze zbog kulturoloških razlika, socioekonomskih čimbenika, nedostatak adekvatnog prethodnog odgoja i obrazovanja i proces usvajanja jezika.

Response to Intervention - RTI se primjenjuje u srednjim školama i gimnazijama iako se u akademskim diskusijama otvorilo pitanje relevantnosti RTI-ja za adolescente zbog tradicijskog gledanja na ulogu logopeda koja je orijentirana na učenike i djecu niže kronološke dobi (Ehren & Whitmire, 2009). Pokretanje inicijative RTI-a na srednjoškolskoj razini javilo se prvenstveno zbog smanjene pismenosti adolescenata koja je povezana s akademskim napredovanjem (Ehren i Nelson, 2005; Troia, 2005; Ehren i Whitmire, 2005). Uvođenje logopedске terapije u provedbi odgovora na intervenciju (RTI) na srednjoškolskoj razini ima potencijal i može značajno unaprijediti podršku u jezičnom i pismenom razvoju adolescenata. Ovaj pristup ima za cilj pružiti visokokvalitetnu nastavu i intervencije prilagoditi individualnim potrebama učenika te

utjecati na bitne obrazovne odluke. Status pismenosti adolescenata predstavlja značajno društveno pitanje (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008). U skladu s intencijama inkluzivnog obrazovanja, američki zakon *No Child Left Behind* (2001) zahtijeva da škole budu odgovorne za akademski uspjeh svih učenika, kako je i naznačeno u mjerama adekvatnog godišnjeg napretka (AYP). Nastavnici u suradnji s logopedima mogu spriječiti neuspjeh u srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i njegove negativne posljedice i pronaći potrebno rješenje izvan područja specijalnog obrazovanja koje se odnosi na učenike s većim teškoćama u razvoju. U radu o RTI-u naručenom od Američkog društva za govor, jezik i sluh (ASHA), Ehren i suradnici su detaljno opisali važne uloge koje logopedi mogu imati u procjeni i intervenciji na različitim razinama, od dizajniranja programa na razini sustava i suradnje do rada s pojedinačnim učenicima. Ove uloge su jednako važne na srednjoškolskoj razini kao što su i na osnovnoj razini. Jedan od stručnih poslova logopeda u srednjim školama je i savjetodavni rad koji podrazumijeva suradnju s nastavnicima srednjih škola, njegovanje partnerskih odnosa s roditeljima/starateljima, suradnju s liječnicima školske medicine ili medicine rada, psiholozima, edukatorima rehabilitatorima, i svim drugim stručnjacima koji su uključeni u sustav srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Logopedi svojim tretmanima i uslugama pružaju učenicima s teškoćama u razvoju viši standard obrazovanja, a time, šire gledano, daju im mogućnost da postaju ravnopravni i produktivni članovi društva.

Cilj i istraživačka pitanja

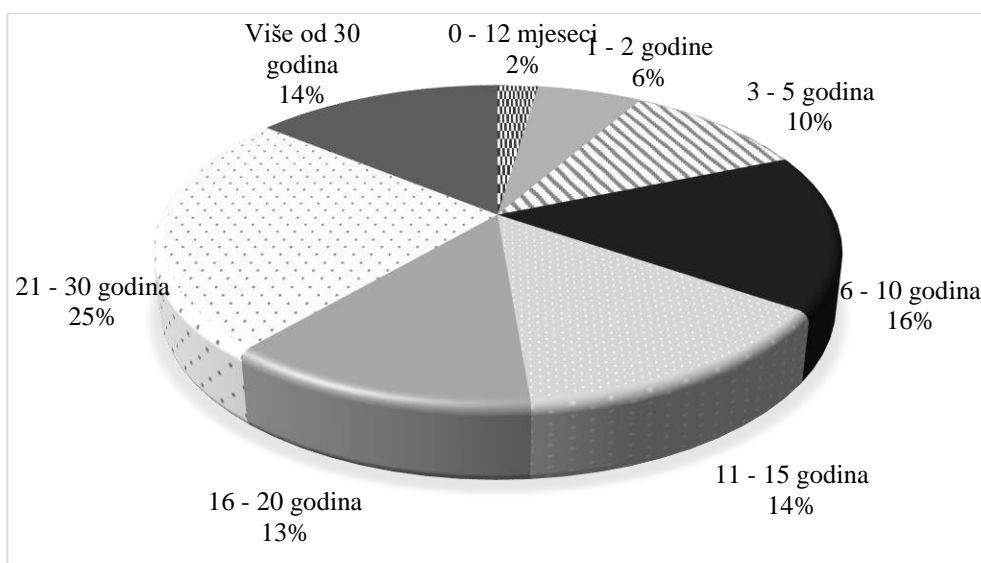
Cilj ovog istraživanja je utvrditi ulogu i značaj logopeda i logopedске djelatnosti u inkluzivnom obrazovanju, odnosno u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u srednjim školama. Temeljem cilja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj mjeri srednje škole surađuju s logopedima i u kojoj mjeri su upoznati s logopedskom djelatnošću?
2. S kojim teškoćama iz područja logopedске djelatnosti su se odgojno-obrazovni djelatnici srednjih škola susreli u svom radu?
3. U kojoj mjeri je logopedski rad povezan s uspješnim inkluzivnim obrazovanjem?

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Ciljana populacija istraživanja obuhvaća nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje srednjih škola Republike Hrvatske. Prikupljen uzorak istraživanja sastoji se od 517 ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 79.1% (N = 409) žena, 20.1% (N = 104) muškaraca te 0.8% (N = 4) onih koji se nisu željeli izjasniti. Uzorak se sastoji od odgojno-obrazovnih djelatnika koji rade u strukovnim trogodišnjim (14.5%) i četverogodišnjim školama (67.1%), te u gimnazijama (18.4%). U istraživanju su sudjelovali ispitanici iz svih županija. Podjela uzorka odgojno-obrazovnih djelatnika prema radnom iskustvu prikazana je grafičkim prikazom u nastavku (Slika 1), a detaljan prikaz sociodemografskih karakteristika ispitanika u odnosu na vrstu škole u kojoj rade, prikazani su u Tablici 1.



Slika 1. Radno iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika
Figure 1. Work experience of educators

Tablica 1. Sociodemografske karakteristike ispitanika u odnosu na školu u kojoj rade

Table 1. Sociodemographic characteristics of participants in relation to the school where they work

| | | UKUPN O | | Gimnazija | | Strukovna trogodišnja | | Strukovna četverogodišnja | |
|-----------------|-----------------------|---------|------|-----------|------|-----------------------|------|---------------------------|------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Spol | Muško | 104 | 20.1 | 15 | 15.8 | 17 | 22.7 | 72 | 20.7 |
| | Žensko | 409 | 79.1 | 80 | 84.2 | 57 | 76 | 272 | 78.4 |
| | Ne želim se izjasniti | 4 | 0.8 | 0 | 0 | 1 | 1.3 | 3 | 0.9 |
| Radno mjesto | Nastavnik | 400 | 77.4 | 63 | 66.3 | 60 | 80 | 277 | 79.8 |
| | Stručni suradnik | 73 | 14.1 | 19 | 20 | 10 | 13.3 | 44 | 12.7 |
| | Ravnatelj | 44 | 8.5 | 13 | 13.7 | 5 | 6.7 | 26 | 7.5 |
| Radno iskustvo | 0-12 mjeseci | 12 | 2.3 | 3 | 3.2 | 0 | 0 | 9 | 2.6 |
| | 1-2 godine | 31 | 6 | 3 | 3.2 | 4 | 5.3 | 24 | 6.9 |
| | 3-5 godina | 54 | 10.4 | 4 | 4.2 | 10 | 13.3 | 40 | 11.5 |
| | 6 -10 godina | 82 | 15.9 | 13 | 13.7 | 13 | 17.3 | 56 | 16.1 |
| | 11-15 godina | 73 | 14.1 | 9 | 9.5 | 10 | 13.3 | 54 | 15.6 |
| | 16-20 godina | 65 | 12.6 | 16 | 16.8 | 8 | 10.7 | 41 | 11.8 |
| | 21-30 godina | 127 | 24.6 | 33 | 34.7 | 14 | 18.7 | 80 | 23.1 |
| iznad 30 godina | 73 | 14.1 | 14 | 14.7 | 16 | 21.3 | 43 | 12.4 | |

Mjerni instrument

Mjerni instrument sastavljen je od dva dijela. Prvi dio obuhvaća informacije o općim demografski podacima koji ima 5 čestica (spol, vrsta škole, radno mjesto, županija škole, radno iskustvo). Drugi dio obuhvaća pitanja koja se tiču logopedске struke u

srednjoškolskom obrazovanju te obuhvaća 27 čestica (dihotomna pitanja, pitanja s višestrukim odgovorima, te ocjena doprinosa i uloga).

Način provođenja istraživanja

Anketa je kreirana putem *Google Forms* aplikacije te je distribuirana putem internetske poveznice. Način uzorkovanja ispitanika je neprobabilistički, tj. korištena je metoda snježne grude putem grupe kontakata. Anketa je prosljeđena Udruzi hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja koja je diseminirala anketu svojim članovima. *Online* anketa bila je aktivna od 5. do 21. prosinca 2023. Na samom početku ankete, u uvodnom dijelu upitnika, sudionicima istraživanja predstavljen je cilj istraživanja, dano jamstvo anonimnosti te povjerljivosti podataka. Prihvaćanje suglasnosti sa svime navedenim ispitanici su potvrdili odabirom opcije „Pristajem“ kako bi krenuli s ispunjavanjem ankete.

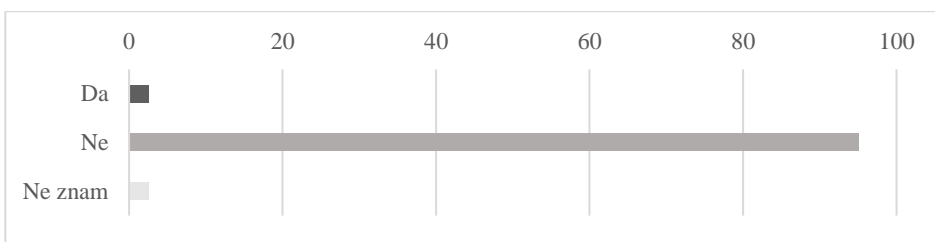
Unutar istog istraživanja obuhvaćene su dvije tematske cjeline na istom uzorku koje su se koristile za izradu dva rada. Prema tome, ovaj rad obuhvaća drugu tematsku cjelinu koja će se u jednom dijelu istraživanja povezati s prvim istraživanjem, ali s podacima koji nisu korišteni za izradu prvog rada.

Metoda obrade podataka

Za obradu podataka korišten je program za statističku analizu podataka, SPSS (*Statistical Package for Social Science*), verzija 29.0.0.0. Za analizu podataka korištena je deskriptivna statistika za iznošenje apsolutnih i relativnih frekvencija, srednjih vrijednosti i mjera disperzije. Korištena je i inferencijalna statistika, jednosmjerna analiza varijance nezavisnih uzoraka (One-Way ANOVA) te Pearsonov koeficijent korelacije na razini rizika od 5% tj. 95% pouzdanosti. Pri obradi su korištene i multivarijatne statističke metode kao što su analiza pouzdanosti te faktorska analiza. Prije provedbe faktorske analize testirani su njezini preduvjeti. Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka bila je zadovoljavajuće visoka (KMO = 0.84), a Bartlettov test sfericiteta pokazao se značajnim ($\chi^2 = 5396.55$, $df = 153$, $p < 0.001$). Navedeni rezultati tako opravdavaju provođenje faktorske analize na ovome uzorku i pripadnim podacima. Faktorska analiza provedena je metodom analize glavnih komponenata (engl. *principal components analysis* - PCA) uz Varimax rotaciju. Na temelju faktorske analize dobiveno je pet faktora koji objašnjavaju 69.068% varijance.

REZULTATI I DISKUSIJA

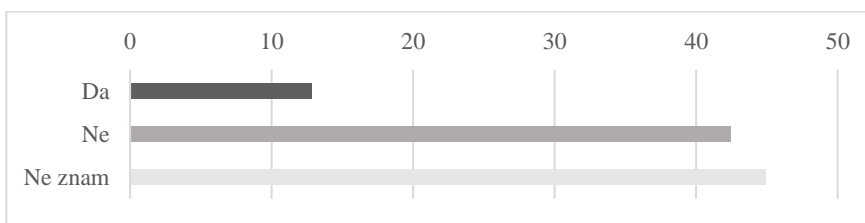
Prema dobivenim podacima, 95% ispitanika tvrdi da u njihovoj školi nema zaposlenog logopeda kao stručnog suradnika, 2.5% da ima te 2.5% onih koji ne znaju je li u školi zaposlen logoped ili nije (Slika 2).



Slika 2. Prikaz odgovora je li u školi zaposlen logoped kao stručni suradnik (%)

Figure 2. Responses regarding whether a speech therapist is employed in the school as a professional associate (%)

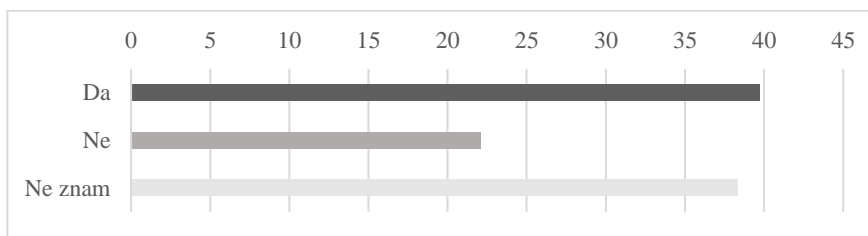
Na pitanje o suradnji škole s logopedom izvan škole, njih 12.8% misle da surađuje, 42.4% misli da ne surađuje, a 44.9% ne znaju surađuje li njihova škola s logopedom izvan škole (Slika 3). Od 44.9% onih koji ne znaju za suradnju, većina njih, tj. 55.8% ispitanika rade na radnom mjestu nastavnika.



Slika 3. Prikaz odgovora ispitanika o suradnji škole s logopedima izvan škole (%)

Figure 3. Respondents' answers regarding the collaboration of the school with speech therapists outside the school (%)

Rezultati su pokazali da 39.7% ispitanika smatra da njihova škola ima potrebu za zapošljavanje logopeda, 22.1% ispitanika smatra da nema potrebu, a 38.3% ispitanika ne zna postoji li potreba (Slika 4). Oni ispitanici koji smatraju da postoji potreba većinski dolaze iz sljedećih županija: Virovitičko-podravska, Varaždinska, Istarska, Bjelovarsko-bilogorska, Primorsko-goranska te Krapinsko-zagorska.

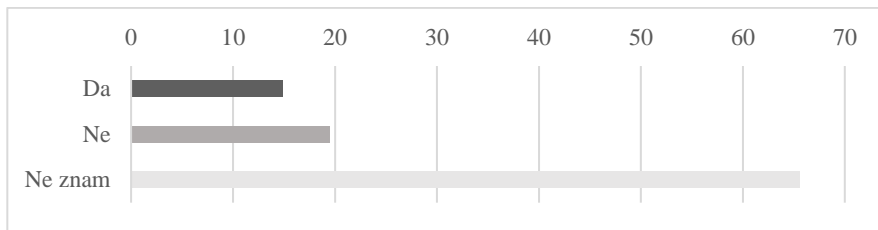


Slika 4. Prikaz odgovora ispitanika o postojanju potrebe za zapošljavanje logopeda (%)

Figure 4. Respondents' answers regarding the existence of the need for employing a speech therapist (%)

Na pitanje *Idu li učenici Vaše škole na logopedsku terapiju*, 14.9% ispitanika odgovorilo je da idu, 19.5% ispitanika odgovorilo je da ne idu, a najveći postotak obuhvaća one koji ne znaju idu li ili ne, njih 65.6% (Slika 5). Od onih ispitanika koji ne znaju, većina njih

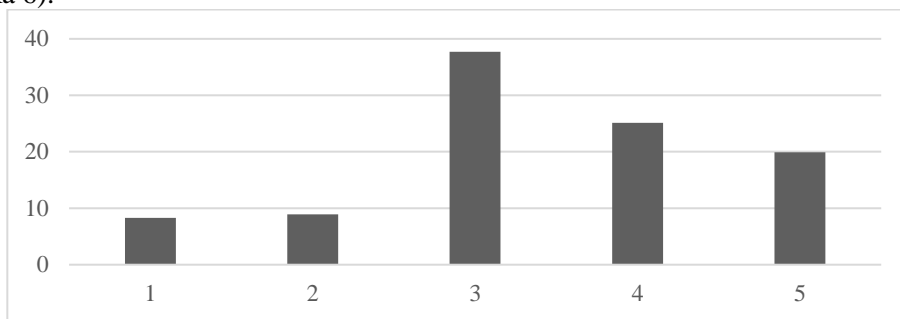
radi na radnom mjestu nastavnika (76.5%), zatim kao ravnatelji (34.1%), te stručni suradnici (24.7%).



Slika 5. Prikaz odgovora ispitanika o saznanju idu li učenici na logopedsku terapiju (%)

Figure 5. Respondents' answers regarding awareness of whether students attend speech therapy (%)

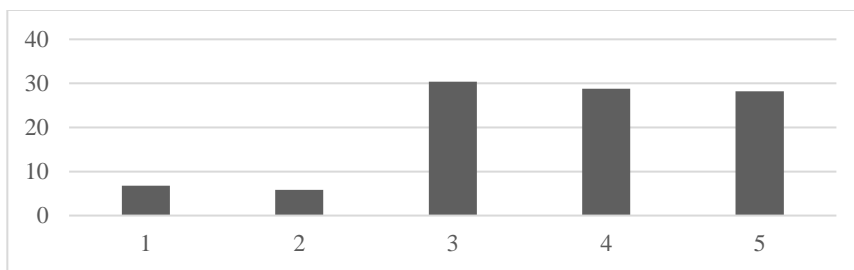
Doprinos logopedске procjene učenika za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi, ispitanici su u najvećoj mjeri ocijenili ocjenom dobar (37.7%), a zbroj ocjene vrlo dobar i odličan pokazuje pozitivnu ocjenu logopedске procjene (45%) (Slika 6).



Slika 6. Prikaz ocjena koje su dali ispitanici o doprinosu logopedске procjene u svezi mature (%)

Figure 6. Ratings given by respondents regarding the contribution of speech therapy assessment to the state graduation exams (%)

Ocjenu uloge logopeda u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju ispitanici su u najvećoj mjeri označili kao dobru (30.4%), zatim vrlo dobru (28.8%) i odličnu (28.2%), drugim riječima većina ispitanika ocijenila je ulogu logopeda pozitivnom ocjenom (87.4%) (Slika 7).



Slika 7. Prikaz ocjena koje su dali ispitanici o ulozi logopeda u inkluzivnom obrazovanju (%)

Figure 7. Ratings given by respondents regarding the role of speech therapists in inclusive education (%)

Sljedeće pitanje odnosi se na teškoće koje imaju učenici u školi ispitanika. Na ovo pitanje ispitanici su mogli označiti više odgovora, prema tome, Tablica 2 prikazuje broj odgovora koliko je puta određena teškoća označena, te postotak, a poredana je prema učestalosti označavanja.

Rezultati su pokazali da najveći postotak odabranih odgovora ima nečitak rukopis, teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, teškoće komunikacija ili nedostatak razvijenih komunikacijskih vještina te jezične i govorne teškoće. Također, samo 5 ispitanika označilo je odgovor da nemaju učenika s navedenim teškoćama, tj. gotovi svi ispitanici navode da imaju učenike s nekom od teškoća.

Tablica 2. Teškoće koje imaju učenici srednjih škola poredane prema učestalosti označavanja od strane ispitanika

Table 2. Difficulties faced by high school students ranked by frequency of mention by respondents

| Teškoća | Odgovori | |
|---|----------|------|
| | N | % |
| Nečitak rukopis | 438 | 17.8 |
| Teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, nepoznavanje pravopisnih pravila i sl. | 421 | 17.1 |
| Teškoće komunikacija ili nedostatak razvijenih socijalnih vještina | 398 | 16.2 |
| Jezične teškoće: teškoće u izražavanju sebe ili razumijevanju drugih | 324 | 13.2 |
| Govorne teškoće: teško razumljiv, nedostatak jasnoće govora | 285 | 11.6 |
| Mucanje ili zamuckivanje | 262 | 10.7 |
| Oštećenje sluha | 149 | 6.1 |
| Artikulacijske teškoće | 146 | 5.9 |
| Nisam siguran | 31 | 1.3 |
| Nema učenika s navedenim teškoćama | 5 | 0.2 |

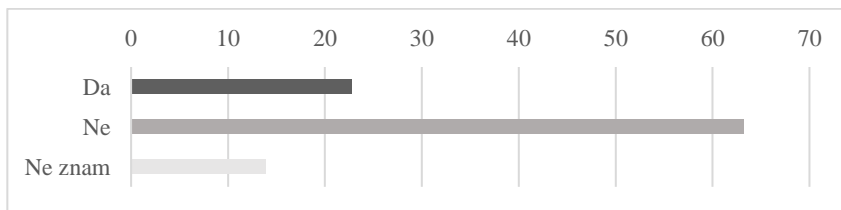
Isto pitanje stavljeno je u suodnos s vrstom škole u kojoj ispitanici rade (Tablica 3). Rezultati su pokazali statističku značajnu razliku kod četiri varijable. Razlika se pokazala značajnom ($F = 8.51$, $p < 0.05$) kod označavanja govornih teškoća, tj. odgojno-obrazovni djelatnici koje rade u strukovnoj trogodišnjoj školi (64%) su u većem postotku označavali govorne teškoće od strukovne četverogodišnje škole (58.2%) i gimnazije (36.8%). Kod označavanja jezičnih teškoća pokazalo se da ih u većoj mjeri ($F = 9.78$, $p < 0.05$) označuju odgojno-obrazovni djelatnici iz strukovne četverogodišnje (67.1%), zatim iz strukovne trogodišnje (66.7%), a najmanje iz gimnazije (43.2%). Mucanje ili zamuckivanje kod učenika najviše ($F = 3.18$, $p < 0.05$) su primijetili odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u gimnaziji (62.1%), zatim djelatnici strukovne trogodišnje škole (50.7%), te najmanje iz strukovne četverogodišnje škole (47.6%). Teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, nepoznavanje pravopisnih pravila i sl. pokazale su se prisutnima u većoj mjeri ($F = 9.16$, $p < 0.05$) u strukovnim trogodišnjim školama (86.7%), zatim u strukovnim četverogodišnjim školama (84.4%) i najmanje u gimnaziji (66.3%). Razlike u ostalim teškoćama nisu se pokazale značajnima tj. da vrsta škole nije povezana s određenim teškoćama. Prema tome kao što se vidi iz Tablice 3, problem nečitkog rukopisa i nedostatak razvijenih socijalnih vještina u svim školama jednako se pokazao u visokom postotku.

Tablica 3. Procjena vrste teškoća kod učenika u odnosu na školu**Table 3.** Evaluation of the types of difficulties encountered by students in relation to the school

| Teškoća | % | | | |
|---|------|------|------|--------------|
| | G | ST | SČ | F |
| Govorne teškoće: teško razumljiv, nedostatak jasnoće govora | 36.8 | 64 | 58.2 | 8.51* |
| Jezične teškoće: teškoće u izražavanju sebe ili razumijevanju drugih | 43.2 | 66.7 | 67.1 | 9.78* |
| Mucanje ili zamuckivanje | 62.1 | 50.7 | 47.6 | 3.18* |
| Teškoće komunikacija ili nedostatak razvijenih socijalnih vještina | 72.6 | 77.3 | 78.1 | 0.63 |
| Teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, nepoznavanje pravopisnih pravila i sl. | 66.3 | 86.7 | 84.4 | 9.16* |
| Nečitak rukopis | 82.1 | 86.7 | 85 | 0.37 |
| Oštećenje sluha | 26.3 | 33.3 | 28.5 | 0.52 |
| Artikulacijske teškoće | 20 | 24 | 31.4 | 2.80 |
| Nisam siguran | 10.5 | 5.3 | 4.9 | 2.13 |
| Nema učenika s navedenim teškoćama | 2.1 | 2.7 | 0.3 | 2.62 |

* $p < 0.05$ **Legenda:** G (Gimnazija), ST (Strukovna trogodišnja), SČ (Strukovna četverogodišnja)

Povezanost prepoznavanja teškoća kod učenika u odnosu na radno mjesto pokazala je statistički značajnu razliku samo kod jedne teškoće. Stručni su suradnici (78.9%) u većoj mjeri ($F = 3.97$, $p < 0.05$) primijetili i tako označili jezične teškoće u odnosu na nastavnike (61.9%) i ravnatelje (54.5%) što znači da stručni suradnici mogu bolje procijeniti postojanje jezične teškoće od nastavnika i ravnatelja. Za sve ostale teškoće ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na radno mjesto odgojno-obrazovnih djelatnika te su tako svi djelatnici podjednako primijetili i sve ostale teškoće. Na pitanje jesu li odgojno-obrazovni djelatnici uputili učenika ili njegove roditelje na logopedsku terapiju, najveći postotak ispitanika, njih 63.2% tvrdi da nisu uputili, 22.8% tvrdi da su uputili, a 13.9% ispitanika ne zna (Slika 8). Oni koji su uputili učenika ili njegove roditelje na logopedsku terapiju u većini rade na radnom mjestu stručnog suradnika, njih 65.8%, zatim oni koji rade kao ravnatelji, njih 50%, a najmanje oni koji rade kao nastavnici, njih 12%. Također, od broja ispitanika koji su uputili učenika ili njegove roditelje na logopedsku terapiju, najveći postotak njih je to učinilo u proteklih pet godina, od 1 do 5 puta (67%), zatim više od 10 puta (17.9%), te od 6 do 10 puta (15.2%).

**Slika 8.** Prikaz odgovora ispitanika o upućivanju učenika na logopedsku terapiju (%)**Figure 8.** Respondents' answers regarding referring students to speech therapy (%)

Rezultati pokazuju da je 22.8%, tj. 118 ispitanika, koji su uputili učenika direktno ili putem njegovih roditelja na logopedsku terapiju, odgovorili na pitanje koje je obuhvaćalo razloge za preporuku. U najvećoj mjeri razlozi za preporuku odgojno-

obrazovni djelatnici navode prilagodbu učenika za maturu, potrebna dijagnostička procjena, zabrinutost zbog teškoća u pismenom izražavanju učenika, teškoće učenika sa slušanjem/razumijevanjem i dr. (Tablica 4).

Tablica 4. Razlozi upućivanja učenika na logopedsku terapiju

Table 4. Reasons for referring students to speech therapy

| Teškoća | Odgovori | |
|---|----------|------|
| | N | % |
| Učenik je trebao prilagodbu na maturi. | 63 | 16.6 |
| Trebala mi je dijagnostička procjena jer nismo znali o kakvom se poremećaju radi. | 60 | 15.8 |
| Bio sam zabrinut zbog teškoća u pismenom izražavanju učenika. | 56 | 14.7 |
| Učenik je imao teškoća sa slušanjem/razumijevanjem. | 55 | 14.5 |
| Učenik je imao nejasan govor. | 44 | 11.6 |
| Učenik je imao teškoća s govorom. | 42 | 11.1 |
| Učenik nije imao razvijene socijalne vještine. | 27 | 7.1 |
| Bio sam zabrinut za akademski napredak učenika. | 18 | 4.7 |
| Hrvatski jezik učeniku nije materinji jezik. | 15 | 3.9 |

Tablica 5. Pearsonov koeficijent povezanosti faktora s ocjenama uloge logopeda i logopedске procjene

Table 5. Pearson's correlation of the factors with ratings of the role of the speech therapist and speech therapy assessment

| | | Ocjena | Doprinos |
|---|---|-----------------|-----------------|
| Uspješnost inkluzivnog obrazovanja | r | .258** | .192** |
| | p | <.001 | <.001 |
| | N | 517 | 517 |
| Značaj roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog obrazovanja | r | .118* | .100* |
| | p | .007 | .023 |
| | N | 517 | 517 |
| Uloga institucija koje prate odgoj i obrazovanje | r | .286** | .351** |
| | p | <.001 | <.001 |
| | N | 517 | 517 |

Legenda: *Korelacija je značajna na razini od 0.05, **Korelacija je značajna na razini od 0.01, Ocjena (Ocjena uloge logopeda u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju), Doprinos (Doprinos logopedске procjene za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi)

Razlozi preporuke odgojno-obrazovnih djelatnika stavljeni su u suodnos s vrstom škole u kojoj rade. Jednosmjerna analiza varijance pokazala je statistički značajnu razliku samo za jedan razlog za preporuku ($F = 5.02$, $p < 0.05$). Odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u gimnaziji (71%) u većoj su mjeri uputili učenike na logopedsku dijagnostiku zbog potrebe učenika za individualizaciju ili prilagodbi na maturi u odnosu na strukovne četverogodišnje (42%) i trogodišnje škole (33.3%). Dok za sve ostale razloge, s obzirom na vrstu škole, pokazalo se da postoji podjednak omjer upućivanja učenika na logopedsku dijagnostiku. Na temelju već spomenute faktorske analize, provedene su daljnje analize koje su pokazale da su 3 od 5 faktora statistički značajno povezana s ocjenama uloge i doprinosa logopeda. Prema tome, oni koji su dali višu ocjenu za ulogu logopeda u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju pokazuju i više ocjene na faktorima *Uspješnost inkluzivnog obrazovanja* ($r = 0.26$, $p < 0,001$), *Uloga*

institucija koje prate odgoj i obrazovanje ($r = 0.29$, $p < 0.001$) te s nešto nižom razinom povezanosti, ali i dalje statistički značajnom, faktor *Značaj roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog obrazovanja* ($r = 0.12$, $p = 0.007$).

Kod druge tvrdnje, tj. ocjeni doprinosa logopedске procjene za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi, pokazala se statistički značajna povezanost s istim faktorima kao i s ocjenom uloge logopeda u inkluzivnom obrazovanju (Tablica 5).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi ulogu i značaj logopeda i logopedске djelatnosti u inkluzivnom obrazovanju, odnosno u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u srednjim školama. Prema navedenom cilju, istraživačka pitanja dala su sljedeće odgovore:

1. Prema dobivenim podacima, većina ispitanika, odnosno 95% njih tvrdi da u njihovoj školi nema zaposlenog logopeda kao stručnog suradnika. Na pitanje o suradnji škole s logopedom izvan škole, 12.8% ispitanika tvrdi da njihova škola surađuje s logopedom izvan škole. Rezultati su pokazali da 39.7% ispitanika smatra da njihova škola ima potrebu za zapošljavanje logopeda. Oni ispitanici koji smatraju da postoji spomenuta potreba većinski dolaze iz sljedećih županija: Virovitičko-podravska, Varaždinska, Istarska, Bjelovarsko-bilogorska, Primorsko-goranska te Krapinsko-zagorska. Na pitanje *Idu li učenici Vaše škole na logopedsku terapiju*, 14.9% ispitanika odgovorilo je da idu. Ispitanici su u najvećoj mjeri (82.7%) pozitivno ocijenili doprinos logopedске procjene učenika za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi. Također ispitanici su pozitivno ocijenili ulogu logopeda u inkluzivnom obrazovanju (87.4%) učenika s teškoćama u razvoju.
2. Rezultati su pokazali da se najveći postotak odabranih odgovora odnosi na nečitak rukopis učenika, teškoće u čitanju i razumijevanju pročitanog, nedostatak razvijenih komunikacijskih vještina te jezične i govorne teškoće. Također, gotovi svi ispitanici navode da imaju učenike s nekom od teškoća. Isto pitanje stavljeno je u suodnos s vrstom škole u kojoj ispitanici rade. Rezultati su pokazali statističku značajnu razliku kod četiri varijable (govorne teškoće, jezične teškoće, mucanje ili zamuckivanje i teškoće čitanja u razumijevanju pročitanog). Povezanost prepoznavanja teškoća kod učenika u odnosu na radno mjesto djelatnika, pokazala je statistički značajnu razliku samo kod jedne teškoće, a to su jezične. Odgojno-obrazovni djelatnici srednjih škola navode u najvećoj mjeri kao razlog za preporuku logopeda: prilagodbe za maturu, potrebna dijagnostička procjena, zabrinutost zbog teškoća u pismenom izražavanju učenika, teškoće učenika sa slušanjem i razumijevanjem i dr. Razlozi preporuka odgojno-obrazovnih djelatnika stavljeni su u suodnos s vrstom škole u kojoj rade. Jednosmjerna analiza varijance pokazala je statistički značajnu razliku samo za jedan razlog za preporuku, a to je individualizacija ili prilagodbe na maturi.
3. Odgojno-obrazovni djelatnici mišljenja su da je logopedski rad statistički značajno povezan s uspješnošću inkluzivnog obrazovanja, ulogom institucija koje prate odgoj i obrazovanje i značajem roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog obrazovanja.

LITERATURA

- Alliance for Excellent Education. (2009). Adolescent literacy fact sheet. www.all4ed.org/publication_material/fact_sheets/AdLit_FactSheet.
- ASHA. (2010). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools*. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/policy/pi2010-00317/>
- Andrews, M. (1999). *Manual of voice treatment: Pediatrics through geriatrics*. San Diego, CA: Singular.
- Billeaud, F. P. (2003). *Communication disorders in infants and toddlers: Assessment and intervention* (3rd ed.). St. Louis, MO: Butterworth-Heinemann.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 1027-1050.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Butler, K., & Silliman, E. (Eds.). (2001). *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Catts, H., & Kamhi, A. (Eds.). (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ehren, B. J. (2006). Partnerships to support reading comprehension for students with language impairment. *Topics in Language Disorders*, 26 (1), 41-53.
- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93-105. <https://doi.org/10.2307/1510216>
- Ehren B. , & Nelson; NW. (2005). Identification of language impairment within the responsiveness to intervention approach. In: 56th Annual Conference Commemorative Booklet. Proceedings of International Dyslexia Association Conference (pp. 23–27). Baltimore, MD.
- Ehren, T. C., & Whitmire, K. A. (2005). Leadership opportunities in the context of responsiveness to intervention activities. *Topics in Language Disorders*, 25(2), 168-179. <https://doi.org/10.1097/00011363-200504000-00008>
- Ehren, B. J., Montgomery, J., Rudebusch, J., & Whitmire, K. (2006). Responsiveness to intervention: New roles for speech Language Pathologists. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/slp/schools/prof-consult/newrolesslp/>
- Ehren, B., & Whitmire, K. (2009). Speech-language pathologists as primary contributors to response to intervention at the secondary level. *Seminars in Speech and Language*, 30(02), 090-104. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1215717>
- Gillon, G., & Dodd, B. (1995). The effects of training phonological, semantic, and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26(1), 58-68. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2601.58>
- Hack, M. (2006). Young adult outcomes of very-low-birth-weight children. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 11(2), 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2005.11.007>
- Hiebert, E. H. (1980). The relationship of logical reasoning ability, oral language comprehension, and home experiences to preschool children's print awareness. *Journal of Reading Behavior*, 12(4), 313-324. <https://doi.org/10.1080/10862968009547384>
- Jackson, D., & Albamonte, S. (1994). Enhancing communication with the Passy-Muir valve. *Pediatric Nursing*, 20(2), 149-153.

- Justice, L. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*(4), 284-297.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B. Kroll & R. Vann (Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts* (pp. 32-54). essay, National Council of Teachers of English.
- Lefton-Greif, M. A., & Arvedson, J. C. (2008). Schoolchildren with dysphagia associated with medically complex conditions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(2), 237-248. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/023))
- Lombardino, L. J., Riccio, C. A., Hynd, G. W., & Pinheiro, S. B. (1997). Linguistic deficits in children with reading disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology, 6*(3), 71-78.
- McConaughy, S. H. (1985). Good and poor readers' comprehension of story structure across different input and output modalities. *Reading Research Quarterly, 20*(2), 219. <https://doi.org/10.2307/747757>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2008). Adolescent literacy and older students with learning disabilities. <https://www.ldonline.org/ld-topics/early-identification/learning-disabilities-and-young-children-identification-and>
- Nelson, N. W., & Van Meter, A. M. (2006). Partnership for literacy in a writing lab approach. *Topics in Language Disorders, 26*(1), 55-69.
- No child left behind Act. (2002). ED.gov. <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Rehm, R. S., & Rohr, J. A. (2002). Parents', nurses', and educators' perceptions of risks and benefits of school attendance by children who are medically fragile/technology-dependent. *Journal of Pediatric Nursing, 17*(5), 345-353. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2002.127174>
- Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1994). Language acquisition and literacy processes. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 83-103). essay, International Reading Association.
- Scarborough, H., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research, 33*, 70-83.
- Silva, P., McGree, R., & Williams, S. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology, 25*, 783-793.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 407-418.
- Swigert, N. B. (2004). Advocacy brings positive outcomes. *The ASHA Leader, 9*(7), 1-16. <https://doi.org/10.1044/leader.miw2.09072004.1>
- Tallal, P., Curtiss, S., & Kaplan, R. (1989). The San Diego Longitudinal Study: Evaluating the outcomes of preschool impairment in language development (Final report to NINCDs). In S. E. Gerber & G. T. Mencher (Eds.), *International perspectives on communication disorders* (pp. 86-126). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Troia, G. A. (2005). Responsiveness to intervention. *Topics in Language Disorders, 25*(2), 106-119. <https://doi.org/10.1097/00011363-200504000-00004>
- Wallach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. St. Louis, MO: Mosby.