

Pregledni rad

Primljen: 7. listopada 2025.

Prihvaćen: 31. ožujka 2026.

Marin Slugan, mag. educ. croat. et angl.

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

mslugan@ffst.hr

<https://orcid.org/0009-0008-0958-0503>**prof. dr. sc. Anita Runjić-Stoilova**

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

arunjic@ffst.hr

<https://orcid.org/0000-0001-5060-2083>

NASTAVNICI I GOVORNO-JEZIČNI POREMEĆAJI KOD UČENIKA: STAVOVI I IZAZOVI U SPLITSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA

Sažetak: U suvremenoj nastavničkoj praksi naglasak je na uključivanju djece s govorno-jezičnim poremećajima kao pretpostavka njihove uspješnije socijalizacije koja za cilj ima osposobljavanje za život. Cilj istraživanja bio je ispitati smatraju li se nastavnici osnovnih škola osposobljenima za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima u redovitoj nastavi i kakve stavove imaju o procjeni vlastitih kompetencija i razini stručnosti. Ispitivanje je obuhvatilo 62 nastavnika iz dviju osnovnih škola u Splitu: Osnovne škole Ravne njive – Neslanovac i Osnovne škole Pojišan. Istraživanje je pokazalo da je značajan broj nastavnika upoznat sa simptomima govorno-jezičnih poremećaja. Međutim, stavovi nastavnika znatno su nepovoljniji kada je riječ o vlastitoj sigurnosti i kompetencijama za rad s takvom djecom, kao i po pitanju dostupnosti literature i edukacije iz ovog područja. Drugi cilj istraživanja bio je ispitati postoji li statistički značajna povezanost samoprocjene kompetencija s godinama radnog iskustva i dostatnosti obrazovne pripreme. Rezultati su pokazali postojanje negativne korelacije između godina radnog iskustva i dostatnosti obrazovne pripreme.

Ključne riječi: govor, jezik, govorno-jezični poremećaji, nastava, stavovi nastavnika

UVOD

Komunikacijom se izražavaju osobne želje, ideje i osjećaji te različite fizičke, emocionalne i psihološke potrebe, a komunicirati se može u govorenom i pisanom modalitetu hrvatskog jezika. Od rođenja dijete pokušava uspostaviti kontakt s okolinom proizvodnjom glasnika koji imitiraju one u njegovoj okolini. U ljudskoj je prirodi svakodnevno komunicirati i na taj način ostvariti željeno (prijenos poruke), ali i oformiti društvene odnose. U komunikaciji razlikujemo pojmove *jezik* i *govor*. Jezik predstavlja bogat, složen i prilagodljiv sustav koji omogućuje izražavanje misli i razumijevanje okoline glasnica, riječima, znakovima i rečenicama (Apel i Masterson, 2004, str. 14–15). Jezik ima nekoliko razina ili komunikacijskih sustava: fonološku, morfološku, sintaktičku, semantičku, pragmatičku razinu; predstavljaju pravila koja moramo slijediti u komunikaciji kako bi nas drugi razumjeli (Apel i Masterson, 2004, str. 21). Jezik može postojati neovisno o govoru, koji je samo jedna od njegovih manifestacija. Međutim, u normalnom razvoju, jezik i govor povezani su i isprepleteni sustavi. Govor je prema Škariću (1991, str. 75) optimalna, zvučna, čovječja komunikacija, koja je oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova. Zbog toga je govor kao takav svojstven jedino čovjeku, odnosno biću osposobljenom za govor. Učenje govora može se shvatiti kao cjeloživotni proces. Razvija se od samog rođenja, od prenatalne dobi preko interakcije s roditeljima, djecom, bliskim osobama te u odgojnim ustanovama i školi u kojima se odgajaju i obrazuju djeca (Apel i Masterson, 2004, str. 7). Usvajanje govora složen je proces koji uključuje učenje jezika (njegove sintakse, semantike i fonologije) i govornog koda koji spaja smisao i zvuk te motoričke vještine kojima se kontroliraju govorni organi za proizvodnju brzih i preciznih pokreta. Jukić i Elez (2013) ističu važnost govora za uspješan život pojedinca i njegovo ostvarenje komunikacije i interakcije s okolinom. Pri tome su važni i okolinski čimbenici, što neminovno uključuje i značajnu ulogu obitelji, vršnjaka i prosvjetnih djelatnika u poticanju jezičnoga razvoja djece, a posebice u slučaju kada dijete ima određene govorne teškoće koje mu otežavaju ili onemogućuju uspješnu socijalizaciju (Jukić i Elez, 2013, str. 136). Unatoč prirodnom razvoju jezika, govora i komunikacije, neka se djeca suočavaju s izazovima i teškoćama u tim područjima. Govorno-jezični poremećaji predstavljaju raznoliku skupinu teškoća koje mogu obuhvaćati artikulacijske poremećaje, poremećaje izgovora, teškoće u razumijevanju jezika, narušenu sintaksu i semantiku ili otežanu socijalnu komunikaciju.

U kontekstu obrazovanja, rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima zahtijeva suradnju različitih sudionika, ali nastavnici imaju ključnu ulogu u prepoznavanju, podršci i prilagodbama za ove učenike. Stavovi nastavnika prema ovoj tematici ključni su za uspješnu implementaciju pristupa rada s djecom s govorno-jezičnim poremećajima (Dulčić i Bakota,

2008, str. 31). Logoped je ključna osoba u prevladavanju govorno-jezičnih teškoća, ali i nastavnici moraju dobro poznavati vrste i karakteristike tih teškoća. Dulčić i Bakota (2008) naglašavaju da je uloga učitelja u školovanju učenika iznimno važna jer učitelj nije samo osoba koja prenosi znanje već i svojim moralnim i etičkim vrijednostima oblikuje osobnost učenika. Svojim stavovima učitelj može pozitivno ili negativno utjecati na stavove učenika, roditelja i kolega. Znanje o govornim poteškoćama nužno je kako bi nastavnik mogao pravilno pristupiti radu s djecom koja ih imaju, razviti pozitivan odnos prema njima te potaknuti dobar odnos između djece s teškoćama i njihovih vršnjaka. Takav pristup doprinosi stvaranju pozitivne atmosfere u razredu, jača samopouzdanje djeteta i olakšava njegovu socijalnu integraciju, što je važno za njegov kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Dosadašnja domaća i strana istraživanja pokazuju da je socijalni položaj djece s teškoćama u redovitim razredima uglavnom nepovoljan te da se djeca s teškoćama u učenju često suočavaju i sa socijalnim i s emocionalnim izazovima (Igrić i sur., 2009; Sekulić-Majurec, 1997; Yaker, 1994). Karamatić Brčić (2011) inkluziju smatra jednim od oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi (Karamatić Brčić, 2011, str. 39–40).

GOVORNO-JEZIČNI POREMEĆAJI

Govorno-jezični poremećaji obuhvaćaju teškoću razumijevanja i teškoću proizvodnje glasnika koji uzrokuju nemogućnost normalne svakodnevne komunikacije (Kuvač Kraljević, 2015, str. 67). Većina govorno-jezičnih poremećaja nastaje u djetinjstvu, a s godinama otežava normalno funkcioniranje djeteta. Nerijetko se događa da se dijete povlači u sebe jer je svjesno svojih poteškoća i nemogućnosti zdrave komunikacije s okolinom. Ako se pravodobno ne reagira, problem se samo dublje ukorjenjuje i teže ga je otkloniti. Zdrav psiho-fizički život prije i tijekom trudnoće od iznimne je važnosti za prevenciju govorno-jezičnih poteškoća (Apel i Masterson, 2004).

Govorno-jezični poremećaji, prema Kologranić Belić i sur. (2015), mogu se podijeliti u tri kategorije: govorni poremećaji, jezični poremećaji i komunikacijski poremećaji. U govorne poremećaje spadaju artikulacijski poremećaji, poremećaji tečnosti govora i dječja apraksija. Jezični poremećaji obuhvaćaju zakašnjeli jezični razvoj, disleksiju i posebne jezične teškoće. S druge strane, komunikacijski poremećaji obuhvaćaju one poremećaje iz autističnog spektra kao i pragmatične (socijalne) poremećaje. Poremećaji izgovora nazivaju se i *artikulacijski poremećaji* i pripadaju skupini *dislalija*. Dislalija je poremećaj izgovora glasova u obliku omisija, supstitucija i

distorzija te poremećaj riječi u obliku omisija, supstitucija, adicija i metateza glasova i slogova, neovisno o izgovornim mogućnostima, a struktura rečenice u skladu je s dobi govornika (Vuletić, 1987, str. 26).

Vuletić (1987) navodi kako se različiti termini kao što su dislalija, poremećaji izgovora, poremećaji artikulacije te zakašnjeli razvoj govora, odnose se na isti poremećaj. Autori koji se fokusiraju na kvantitativnu analizu, a ne nužno na kvalitativnu, nastavlja Vuletić (1987), podijelili su taj poremećaj na nedovoljno razvijen govor ili zakašnjeli razvoj govora, te na dislaliju, što podrazumijeva poremećaje u izgovoru ili artikulaciji.

Valja napomenuti kako Benc-Štuka (2010) smatra da gotovo i ne postoji govorno-jezični poremećaj koji nije popraćen poremećajem izgovora. Izgovorni poremećaji najčešće su prisutni kod predškolske i školske djece, a nalazimo ih i u odraslih u manjem postotku (Benc-Štuka, 2010, str. 19). Treba reći da svako dijete može imati jedan ili više ovih poremećaja, a simptomi mogu varirati u različitim stupnjevima. Rana dijagnoza i intervencija stručnjaka za govorno-jezične poremećaje mogu biti ključni za poboljšanje komunikacijskih sposobnosti djece i njihovu socijalnu integraciju.

DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Dosadašnja istraživanja o osposobljenosti i stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, osobito kada je riječ o učenicima s govorno-jezičnim poteškoćama, relativno su malobrojna, često fragmentirana i fokusirana samo na pojedine aspekte problema. Iako pojedina istraživanja pružaju korisne uvide, općenito se može zaključiti da nedostaje sustavan i sveobuhvatan pristup ovoj temi. Istraživanja koja se donose u nastavku odabrana su jer pružaju komplementarne perspektive na temu inkluzije učenika s teškoćama u govoru i komunikaciji. Posebno su važna jer se bave područjima koja su često zanemarena ili nedovoljno istražena u Hrvatskoj, kao što su potrebe učenika s govornim teškoćama i priprema nastavnika za rad u inkluzivnim uvjetima.

Dulčić i Bakota (2008) utvrdile su da se većina učitelja povijesti slaže s tvrdnjom da je odgojno-obrazovna integracija učenika s teškoćama u razvoju – posebno onih s oštećenjem sluha i/ili govora, poremećajima govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju – korisna i da može biti uspješna. Međutim, autorice upozoravaju da je za uspješnu provedbu integracije nužno osigurati odgovarajuće objektivne, subjektivne i materijalne uvjete, koji u praksi najčešće nisu zadovoljeni. Rezultati istraživanja ukazuju na to da učitelji često rade u neadekvatnim i nedovoljno pripremljenim uvjetima, osobito kada u razredu imaju učenike s teškoćama u razvoju (Dulčić i Bakota, 2008, str. 47).

Jukić i Elez (2013) provele su istraživanje među studentima nastavničkih studija te ističu da je samoprocjena osposobljenosti za rad s djecom s govornim teškoćama značajno viša kod studenata koji su pohađali predmete nastavničkih kompetencija

u usporedbi sa studentima koji takve kolegije nisu imali prilike slušati. Studenti općenito prepoznaju više prednosti nego nedostataka integracije djece s govornim teškoćama (npr. smatraju da zajednički odgoj i obrazovanje poboljšavaju socijalne interakcije, jačaju samopoštovanje djece s teškoćama i doprinose razvoju sve djece), a istraživanje nije utvrdilo statistički značajne razlike u stavovima s obzirom na vrstu studija koji pohađaju (Jukić i Elez, 2013, str. 144).

Batarelo Kokić i sur. (2016) ističu kako programi za obrazovanje učitelja u Hrvatskoj omogućuju razvoj različitih aspekata informacijske pismenosti, upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije te kompetencija potrebnih za rad u inkluzivnim školama u okruženju bogatom tehnologijom. Dobiveni rezultati ukazuju da studenti obrazovanja učitelja, koji su informacijski pismeni i imaju pristup tehnologiji, pokazuju visok stupanj podrške učenicima s teškoćama i socijalnoj inkluziji. Iako su rezultati pokazali pozitivan stav budućih učitelja prema inkluziji, autori naglašavaju važnost kontinuirane podrške razvoju inkluzivnih škola kako bi se svakom djetetu osigurala prilika za ostvarenje njegovih punih potencijala. (Batarelo Kokić i sur., 2016, str. 7-8).

Daniel i McLeod (2017) svojim su istraživanjem zaključili da se stvara osjećaja frustracije kod nastavnika u nastojanjima da se ostvare pravedna i kvalitetna obrazovna iskustva, u skladu s ciljevima obrazovne inkluzije (Daniel i McLeod, 2017, str. 94).

Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) ističu da rezultati istraživanja pružaju uvid u stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s poteškoćama, pri čemu se uočava općenito pozitivan stav prema inkluziji i njezinim prednostima. Istodobno, naglašavaju da su učitelji suočeni s brojnim izazovima, uključujući nedostatak sustavne podrške, stručnog tima i asistenata u nastavi, kao i nepovoljne organizacijske uvjete rada. Nadalje, naglašava se potreba za adekvatnim vrednovanjem individualiziranog rada učitelja te osiguravanjem materijalnih i prostornih uvjeta potrebnih za kvalitetnu provedbu inkluzivnog obrazovanja. (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016, str. 244). Topić-Beus (2024) ističe da odgojno-obrazovni stručnjaci često procjenjuju vlastite kompetencije nedovoljnima i naglašava važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja, jačanja suradnje između učitelja, stručnih suradnika i roditelja te osiguravanja adekvatnih kadrovskih i materijalnih uvjeta. Inkluzija se promatra kao složen i dugotrajan proces koji zahtijeva sustavnu podršku obrazovnih politika i svih dionika odgojno-obrazovnog sustava, uz poseban naglasak na razvoj inkluzivnih vrijednosti od najranije dobi (Topić-Beus, 2024, str. 187).

Sakowicz-Boboryko (2019) zaključuje da dio nastavnika pokazuje sumnju prema novim rješenjima u obrazovanju učenika s teškoćama i da prisutni neodređeni ili negativni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju stvaraju osjećaj nedovoljne pripremljenosti za rad s tim učenicima. Ističe važnost suradnje između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa – učenika,

učitelja, roditelja i stručnjaka za rehabilitaciju – kao ključnog područja koje je potrebno unaprijediti (Sakowicz-Boboryko, 2019, str. 121).

Kovačević, Barbir i Bodrožić (2024) na temelju provedenog istraživanja ističu da odgojitelji ukazuju na poteškoće u provedbi kvalitetne inkluzivne prakse i osiguravanju individualiziranog pristupa svakom djetetu. Kao ključne izazove navode nedovoljnu educiranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju, nedostatak podrške stručnog tima te nepovoljne uvjete rada, poput velikog broja djece u skupini. Autori naglašavaju da je za razvoj inkluzivnog okruženja nužno osigurati odgovarajuće uvjete i poticati suradnju odgojitelja, stručnih suradnika i šire zajednice, pri čemu inkluziju promatraju kao dugotrajan i složen proces usmjeren na osiguravanje optimalnog razvoja svakog djeteta (Kovačević, Barbir i Bodrožić, 2024, str. 275).

Cilj i hipoteze istraživanja

U skladu s navedenim aktualnim spoznajama opći cilj istraživanja bio je ispitati stavove nastavnika osnovnih škola o vlastitim kompetencijama za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima te utvrditi čimbenike povezane s procjenom tih kompetencija. Iz općeg cilja proizlaze sljedeći specifični ciljevi:

1. ispitati stavove nastavnika o ulozi nastavnika u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima

2. ispitati stavove nastavnika o obrazovanju i razini kompetencija za rad s učenicima s govorno-jezičnim poremećajima

3. ispitati stavove nastavnika o suradnji sa stručnim timom i roditeljima djece s govorno-jezičnim poremećajima

4. ispitati postoji li statistički značajna povezanost između godina radnog iskustva nastavnika i njihove procjene vlastitih kompetencija u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima.

U skladu s postavljenim ciljevima, uobličene su sljedeće hipoteze:

H1 – stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola o vlastitoj ulozi u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima pretežno su pozitivni

H2 – nedostatak znanja stečenog tijekom obrazovanja povezan je s pretežno nepovoljnom procjenom vlastitih sposobnosti i spremnosti nastavnika za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima

H3 – nastavnici procjenjuju suradnju sa stručnim timom i roditeljima kao nedovoljno razvijenu ili nedovoljno učinkovitu

H4 – dulje radno iskustvo nastavnika povezano je s višom razinom samoprocjene njihovih kompetencija u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 5. do 15. lipnja 2023. godine. Anketirani su nastavnici iz Osnovne škole Ravne njive – Neslanovac i Osnovne škole Pojišan. Valja napomenuti kako je ovo preliminarno istraživanje s ciljem stjecanja početnog uvida u stavove nastavnika o govorno-jezičnim poremećajima, njihovoj kompetentnosti za rad s djecom koja ih imaju, potrebi za dodatnom edukacijom i važnosti individualiziranog pristupa u nastavi.

Instrument

Ispitivanje je provedeno u obliku ankete *Google Forms*. Upitnik je podijeljen na dva dijela. U prvom dijelu opći su podatci ispitanika (spol, godine radnog iskustva, stupanj poznavanja govorno-jezičnih poremećaja i susret u nastavi s nekim od govorno-jezičnih poremećaja). Drugi dio donosi 14 pitanja koja se odnose na iskustvo i stavove nastavnika o govorno-jezičnim poremećajima tijekom njihova odgojno-obrazovnog rada. Ispitanici su se opredjeljivali za jedan od četiri ponuđena odgovora na postavljenu tvrdnju na skali Likertova tipa:

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – ne mogu se odlučiti
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – potpuno se slažem.

Ponuđeni odgovori na tvrdnje bili su poredani tako da je odgovor pod rednim brojem jedan uvijek značio najnepovoljniji stav, a odgovor pod rednim brojem pet uvijek je značio najpovoljniji stav nastavnika prema tvrdnji. Posljednji dio upitnika nudi mogućnost izražavanja vlastitog stava o tome što bi moglo pridonijeti boljoj inkluziji djece s govorno-jezičnim poteškoćama u nastavi.

Ispitanici

U ispitivanju je sudjelovalo 62 ispitanika – nastavnika. Postotak nastavnica iznosio je 80,6 %, dok je nastavnika bilo 19,4 %.

Duljina radnoga iskustva ispitivala se po intervalima od 5 godina. Tako je manje od 5 godina radnog iskustva imalo najviše, čak 33 % ispitanika. Od 5 do 10 godina radnog iskustva imao je 31 % ispitanika, od 11 do 15 godina 11 % ispitanika, od 16 do 20 godina iskustva imalo je 8 % ispitanika, od 21 do 25 godina 7 %, a više od 30 godina radnog iskustva imalo je 5 % ispitanika.

Isto tako, 83,9 % ispitanika predmetni su nastavnici, a 16,1 % nastavnika čine nastavnici razredne nastave.

Prema odgovorima ispitanika na pitanje *Jeste li se kroz svoj odgojno-obrazovni rad susreli s djetetom s poremećajima govorno-jezične komunikacije?*, 83,9 % ispitanika susrelo se s nekim od oblika poremećaja

govorno-jezične glasovne komunikacije, dok je 16,1 % ispitanika izjavio da nije imao to iskustvo. Ponuđen odgovor „nisam siguran/sigurna” nije odabrao nitko od ispitanika. Nadalje, 82,3 % ispitanika radilo je s djecom s govorno-jezičnim poremećajima, dok se 17,7 % ispitanika nije susrelo s djecom s govorno-jezičnim poteškoćama u redovnoj skupini.

Dobiveni rezultati statistički su obrađeni, točnije izračunana je korelacija između dviju varijabli: broja godina radnog iskustva i samoprocjene kompetencija.

REZULTATI I RASPRAVA

Analiza počinje prikazom pojedinačnih rezultata za cjelokupan uzorak, a potom se ispitivani stavovi kategoriziraju u tri skupine prema sličnostima: uloga nastavnika u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima, razina obrazovanja i stručnosti nastavnika te suradnja sa stručnim timom i roditeljima. Ovakva podjela omogućuje bolje razumijevanje različitih gledišta nastavničke prakse u kontekstu rada s djecom s govorno-jezičnim poremećajima. U obradi podataka, osim korelacijske analize, izračunane su i apsolutne i relativne frekvencije za prikaz distribucije odgovora ispitanika. Apsolutne frekvencije odnose se na broj pojavljivanja pojedinih odgovora, dok relativne frekvencije prikazuju njihov udio izražen u postotcima. Nakon deskriptivne analize dodatno se ispituje povezanost između određenih varijabli s ciljem provjere četvrtog istraživačkog cilja – utvrđivanja povezanosti samoprocjene kompetencija s godinama radnog iskustva i dostatnosti obrazovne pripreme. U posljednjem se dijelu prikazuju odgovori na otvoreno pitanje iz upitnika, u kojem su ispitanici imali priliku iznijeti vlastita mišljenja o tome što bi, prema njihovom iskustvu, moglo doprinijeti boljoj inkluziji djece s govorno-jezičnim teškoćama u nastavi.

Prikaz rezultata i kategorizacija stavova nastavnika

Tablica 1. prikazuje učestalost odgovora na ispitivane varijable za cjelokupan uzorak. S lijeve strane tablice navedene su tvrdnje na koje su nastavnici redovnih škola u Splitu iskazivali stupanj slaganja. Uz svaku je tvrdnju skala od 1 do 5, odnosno gradacija od potpunog neslaganja do potpunog slaganja s tvrdnjom.

Tablica 1.*Frekvencije odgovora na varijablama za ukupan uzorak*

	Varijabla/tvrđnja	1	2	3	4	5	Ukupno
1	Nastavnici imaju važnu ulogu u uključivanju djece s govorno-jezičnim poremećajima u nastavi.			3	17	42	62
	%			4,8 %	27,4 %	67,7 %	100 %
2	Nastavnici tijekom obrazovanja nemaju priliku steći dovoljno znanja o govorno-jezičnim poremećajima.	2	3	10	16	31	62
	%	3,2 %	4,8 %	16,1 %	25,8 %	50 %	100 %
3	Potrebno je potražiti savjet stručnog tima kada se uoče nepravilnosti u izgovoru djeteta.			1	9	52	62
	%			1,6 %	14,5 %	83,9 %	100 %
4	Stručni tim pruža potporu u prevenciji i prepoznavanju govorno-jezičnih poremećaja.	1	4	10	9	38	62
	%	1,6 %	6,5 %	16,1 %	14,5 %	61,3 %	100 %
5	Postoji dovoljno literature o govorno-jezičnim poremećajima koja je lako razumljiva.	2	11	37	9	3	62
	%	3,2 %	17,7 %	59,7 %	14,5 %	4,8 %	100 %
6	Razgovaram s roditeljima o govorno-jezičnim poremećajima njihove djece.	2	3	22	15	20	62
	%	3,2 %	4,8 %	35,5 %	24,2 %	32,3 %	100 %
7	Nastojim govoriti ispravno prema lingvističkom i fonetskom modelu.			4	14	44	62
	%			6,5 %	22,6 %	71 %	100 %
8	Koristim se internetom kako bih istražio/la o govorno-jezičnim poremećajima.	4	3	13	19	23	62
	%	6,5 %	4,8 %	21 %	30,6 %	37,1 %	100 %

Tablica 1. (nastavak)

9	Djeca s govorno-jezičnim poremećajima nailaze na poteškoće u društvenoj interakciji.	2	20	18	22	62	
	%	3,2 %	32,3 %	29 %	35,5 %	100 %	
10	Djeca s govorno-jezičnim poremećajima ostvaruju niže rezultate na usmenim ispitima.	2	7	27	17	9	62
	%	3,2 %	11,3 %	43,5 %	27,4 %	14,5 %	100 %
11	Za kvalitetan rad s učenicima s govorno-jezičnim poremećajima potrebna je dodatna priprema materijala.	1	2	10	21	28	62
	%	1,6 %	3,2 %	16,1 %	33,9 %	45,2 %	100 %
12	Nastavnici trebaju biti blaži prema učenicima s govorno-jezičnim poremećajima.	5	6	26	21	4	62
	%	8,1 %	9,7 %	41,9 %	33,9 %	6,5 %	100 %
13	Razina mog obrazovanja nije dovoljna za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima.	5	8	22	15	12	62
	%	8,1 %	12,9 %	35,5 %	24,2 %	19,4 %	100 %
14	Voljan/-na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/-la tehnike za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima.	1	6	12	43	62	
	%	1,6 %	9,7 %	19,4 %	69,4 %	100 %	

Rezultati su pokazali da su nastavnici nesigurni u procjeni vlastitih sposobnosti i spremnosti za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima. Većina ispitanika nije sigurna u svoje kompetencije što može ukazivati na potrebu za dodatnim usavršavanjem kako bi se osigurala adekvatna podrška i prilagođen pristup ovim učenicima. Nadalje, većina ispitanika prepoznaje važnost uloge stručnog tima u podršci i prevenciji govorno-jezičnih poremećaja kod djece. Istraživanje je pokazalo da nastavnici uglavnom negativno ocjenjuju uvjete rada i provedbu edukacijske integracije što upućuje na to da pretpostavke za njezinu uspješnu realizaciju nisu u dovoljnoj mjeri ispunjene. Isto tako, nesigurnost među ispitanicima u vezi s dostupnošću literature o

ovom poremećaju ukazuje na potrebu za boljim pristupom i jasnoćom u literaturi koja se upotrebljava u kontekstu govorno-jezičnih poremećaja kako bi se osiguralo bolje razumijevanje i podrška stručnjacima i nastavnicima koji rade s djecom s tim poremećajima.

Stavovi nastavnika o ulozi nastavnika u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na to da većina nastavnika prepoznaje važnost svoje uloge u procesu uključivanja djece s govorno-jezičnim poremećajima u redovnu nastavu (v. Tablicu 1., tvrdnju 1). Najveći broj ispitanika (67,7 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom da nastavnici imaju ključnu ulogu u tom procesu, dok dodatnih 27,4 % također izražava slaganje. Samo 4,8 % ispitanika navodi da nije sigurno u svoj stav. Ovakvi podatci jasno pokazuju da postoji snažna svijest među nastavnicima o potrebi pružanja odgovarajuće podrške i korištenja prilagođenih metoda rada kako bi se osigurali kvalitetni uvjeti za rast i razvoj djece s poremećajima govorno-jezične komunikacije.

Veći broj ispitanika (45,2 %) u potpunosti je suglasan s tvrdnjom da je za kvalitetan rad s učenicima s govorno-jezičnim poremećajima potrebna dodatna priprema materijala (v. Tablicu 1., tvrdnju 11), dok se 33,9 % slaže s tom tvrdnjom. Neutralan stav zauzima 16,1 % ispitanika, dok mali postotak njih (3,2 %) nije suglasan, a samo je 1,6 % u potpunosti protiv. Ovo pokazuje da je prepoznata potreba za dodatnim prilagođavanjem nastavnih sadržaja radi uspješnijeg odgovora na specifične potrebe učenika s govorno-jezičnim teškoćama. Podrška većine nastavnika naglašava važnost stručnog i individualiziranog pristupa u obrazovanju ovih učenika.

Što se tiče tvrdnje da nastavnici trebaju biti blaži prema učenicima s govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 12), najveći broj ispitanika (41,9 %) zauzima neutralan stav. Ipak, 6,5 % apsolutno je suglasan, a 33,9 % ispitanika slaže se s tom tvrdnjom. Suprotno tome, 9,7 % ispitanika ne slaže se, dok 8,1 % izražava potpuno neslaganje. Ovi rezultati pokazuju podijeljene stavove među nastavnicima, što može biti posljedica različitih iskustava i mišljenja o potrebama i pristupu djeci s govorno-jezičnim poremećajima. Dok neki smatraju da blaži pristup može pomoći u stvaranju pozitivnog i podržavajućeg okruženja, drugi naglašavaju važnost održavanja jednakih standarda i pravila za sve učenike.

Većina ispitanika pokazuje pozitivan stav prema pravilnoj uporabi jezika u skladu s lingvističkim i fonetskim normama (v. Tablicu 1., tvrdnju 7). Čak 71 % nastavnika u potpunosti se slaže s tvrdnjom da nastoje govoriti prema lingvističkom i fonetskom modelu, a dodatnih se 22,6 % također slaže. Neutralan stav zauzima tek 6,5 % ispitanika, što ukazuje na gotovo jedinstvenu

svijest o važnosti pravilnoga govora u nastavničkoj praksi. Dobiveni rezultati upućuju na snažnu orijentaciju nastavnika prema govornoj preciznosti i korištenju jezika kao pedagoškog alata. Govor nastavnika u učionici služi kao primarni model učenicima te stoga ima ključnu ulogu u oblikovanju njihovih jezičnih vještina. Neutralan stav manjeg broja ispitanika može ukazivati na određenu nesigurnost u vlastitoj jezičnoj kompetenciji ili na nedostatak jasnog razumijevanja što podrazumijeva govor u skladu s lingvističkim i fonetskim normama. Upravo zbog toga, dodatne edukacije usmjerene na razvoj jezične osviještenosti nastavnika mogu doprinijeti kvalitetnijem jezičnom okruženju za učenike.

Stavovi nastavnika o obrazovanju i razini stručnosti za rad s učenicima s govorno-jezičnim poremećajima

Rezultati istraživanja pokazuju da značajan broj nastavnika smatra kako tijekom svog obrazovanja nije imao priliku steći dovoljno znanja o govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 2). Naime, 50 % ispitanika u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, a dodatnih 25,8 % također se slaže. Neutralan stav zauzima 16,1 % ispitanika, 4,8 % ne slaže se, a svega 3,2 % u potpunosti odbacuje ovu tvrdnju. Time se jasno naglašava potreba za dodatnim edukacijama i osnaživanjem nastavničkih kompetencija kako bi se osigurala inkluzivna i kvalitetna nastava.

Kada je riječ o tvrdnji da razina obrazovanja nastavnika nije dovoljna za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 13), najviše ispitanika (35,5 %) ostaje neutralno i ne zauzima jasan stav. S tvrdnjom se u potpunosti slaže 19,4 % ispitanika, dok ih se 24,2 % slaže. Nasuprot tomu, 12,9 % nastavnika ne slaže se s tvrdnjom, a 8,1 % u potpunosti je odbacuje. Ovi rezultati pokazuju određenu podijeljenost u percepciji vlastitih kompetencija. Dok jedan dio nastavnika izražava nesigurnost ili potrebu za dodatnim usavršavanjem, drugi dio smatra da posjeduje odgovarajuće znanje i vještine za rad s ovom skupinom učenika. Upravo ta raznolikost stavova ukazuje na važnost kontinuiranog stručnog razvoja, razmjene iskustava te suradnje sa stručnjacima, kako bi se svim nastavnicima omogućilo da pruže odgovarajuću podršku učenicima s govorno-jezičnim teškoćama.

Što se tiče dostupnosti literature o govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 5), samo 4,8 % ispitanika u potpunosti se slaže da postoji dovoljno lako razumljive literature. Međutim, 17,7 % ne slaže se s tvrdnjom, a čak 59,7 % ispitanika zauzima neutralan stav. Ovi podatci ukazuju na značajnu nesigurnost i moguće nedostatke u dostupnosti ili razumijevanju stručnih materijala, što predstavlja dodatni izazov u osposobljavanju nastavnika i kvalitetnoj podršci učenicima s poremećajima.

Veći broj ispitanika pokazuje sklonost uporabi interneta kao izvora informacija o govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 8). Naime, čak 67,7 % nastavnika slaže se s tvrdnjom da upotrebljava internet kako bi istražila ovu tematiku. S druge strane, 21 % ispitanika zauzima neutralan stav. Manji broj ispitanika (11,3 %) ne slaže se s tvrdnjom, odnosno ne upotrebljava internet za ovu svrhu. Ukupno gledajući, podatci ukazuju na to da većina nastavnika prepoznaje vrijednost interneta kao alata za vlastito stručno usavršavanje u području govorno-jezičnih poremećaja. Ipak, postoji i manji dio ispitanika koji još uvijek ne upotrebljava ovaj resurs, što može biti pokazatelj potrebe za dodatnim usmjeravanjem i edukacijom u području digitalne pismenosti.

Većina ispitanika pokazuje visok stupanj volje za dodatnim stručnim usavršavanjem u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 14). Čak 69,4 % ispitanika u potpunosti se slaže s tvrdnjom *Voljan/-na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/-la tehnike za rad s djecom s govorno-jezičnim poremećajima*. Neutralan stav zauzima 9,7 % ispitanika, dok se samo jedan ispitanik (1,6 %) ne slaže s tvrdnjom. Dobiveni rezultati ukazuju na pretežito pozitivan stav nastavnika prema profesionalnom razvoju i obrazovanju u području specifičnih potreba učenika. Ovakvi rezultati jasno odražavaju spremnost većine ispitanika na unaprjeđivanje svojih kompetencija kako bi se učenicima s govorno-jezičnim poremećajima mogla pružiti kvalitetna, stručna i prilagođena podrška u obrazovnom procesu. Važno je naglasiti da kontinuirano stručno usavršavanje ima ključnu ulogu u jačanju nastavničkih kompetencija te omogućava individualizirani pristup u radu s učenicima. Ovako izražena spremnost nastavnika predstavlja važan korak prema podizanju kvalitete inkluzivne prakse u školama.

Stavovi nastavnika o suradnji sa stručnim timom i roditeljima djece s govorno-jezičnim poremećajima

Što se tiče suradnje sa stručnim timom (v. Tablicu 1., tvrdnju 3), rezultati dodatno potvrđuju pozitivan stav nastavnika. Tvrdnju da je potrebno potražiti savjet stručnog tima kada se uoče nepravilnosti u izgovoru djeteta u potpunosti podržava 83,9 % ispitanika, dok se dodatnih 14,5 % također slaže. Samo jedan ispitanik zadržao je neutralan stav. Ovi rezultati ukazuju na visok stupanj svijesti o važnosti stručne pomoći te spremnost nastavnika na suradnju s logopedima, psiholozima i drugim članovima stručnog tima s ciljem poticanja optimalnog razvoja djece.

S druge strane, kod tvrdnje da stručni tim pruža potporu u prevenciji i prepoznavanju govorno-jezičnih poremećaja (v. Tablicu 1., tvrdnju 4), zabilježeni su nešto podjeljeniji stavovi. Dok se 61,3 % ispitanika u potpunosti slaže s tom tvrdnjom, 14,5 % se slaže, a 16,1 % zauzima neutralan stav. Tri

ispitanika izrazila su svoje neslaganje s tvrdnjom. Iako većina nastavnika prepoznaje važnost rane intervencije i stručne podrške, prisutna je i određena doza nesigurnosti kod manjeg broja ispitanika. To upućuje na potrebu za dodatnim edukacijama te jačanjem informiranosti o ulozi i važnosti stručnih timova u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima.

U istraživanju o komunikaciji nastavnika s roditeljima o govorno-jezičnim poremećajima (v. Tablicu 1., tvrdnju 6), 32,3 % ispitanika u potpunosti se slažu s tvrdnjom da razgovaraju s roditeljima o ovoj problematici. Najveći dio ispitanika (35,5 %) zauzima neutralan stav, dok se 3 % ne slaže s tvrdnjom. Rezultati ukazuju da većina nastavnika aktivno komunicira s roditeljima, no neutralni stav i manji postotak neslaganja pokazuju da postoje razlike u pristupima i razinama svijesti. Ova činjenica sugerira potrebu za poboljšanjem suradnje i otvorene komunikacije između nastavnika i roditelja.

Ispitivanje povezanosti samoprocjene kompetencija nastavnika s godinama radnog iskustva i dostatnosti obrazovne pripreme tijekom studija

Kako bi se istražilo postoji li povezanost u godinama radnog iskustva i samoprocjeni vlastitih kompetencija u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima, odnosno kako bi se odgovorilo na četvrti cilj istraživanja, izračunan je Spearmanov koeficijent korelacije (v. Tablicu 2.) između duljine radnog iskustva i samoprocjene navedenih kompetencija.

Tablica 2.

Spearmanovi koeficijenti korelacije pri procjeni povezanosti samoprocjene kompetencija s godinama radnog iskustva i dostatnosti obrazovne pripreme¹

VARIJABLA		Godine radnog iskustva (iskustvo)	Samoprocjena nedostatnosti obrazovne pripreme (edukacija)
Samoprocjena kompetencija u radu s djecom s GJP-om	r	-0,11	-0,57
	p	0,393	< 0,001

Iako je očekivana negativna korelacija između godina radnog iskustva i samoprocjene vlastitih kompetencija, pokazalo se da nema statistički značajne povezanosti među njima ($\rho = -0,11$; $p = 0,393$). Rezultat pokazuje da duljina radnog iskustva ne doprinosi osjećaju kompetencije u ovom specifičnom području. Drugim riječima, nastavnici s duljim radnim iskustvom ne procjenjuju svoje kompetencije većima u odnosu na kolege s kraćim radnim iskustvom.

¹ r – Spearmanov koeficijent korelacije, p – vjerojatnost pogreške

S obzirom na to da hipoteza nije potvrđena, dodatno je provjereno postoji li povezanost samoprocjene kompetencija i percepcije dostatnosti vlastite obrazovne pripreme. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna negativna korelacija između samoprocjene kompetencija i percepcije dostatnosti vlastite obrazovne pripreme ($\rho = -0,57$; $p < 0,001$). Ispitanici koji procjenjuju da su kompetentniji u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima u prosjeku manje izražavaju stav da njihova razina obrazovanja nije dovoljna za takav rad.

Dobiveni rezultati sugeriraju da akumulirano iskustvo, bez dodatne edukacije, ne doprinosi značajno razvoju stručnosti u ovom području. U tom kontekstu, kontinuirano stručno usavršavanje, dodatne edukacije i specijalizirani treninzi čine ključne faktore razvoja profesionalnih kompetencija. Drugim riječima, sigurnost u radu ne ovisi isključivo o godinama iskustva već o kvaliteti obrazovanja i mogućnosti njegove primjene kroz praktičan rad. U kompleksnim područjima, poput rada s djecom s govorno-jezičnim poremećajima u redovnim školama, specifična znanja i praktične vještine stječu se ciljanim obrazovanjem, a ne samo godinama provedenim u praksi.

Verifikacija hipoteza

H1 – potvrđena

Na temelju tvrdnji iz upitnika koje se odnose na ulogu nastavnika (v. Tablicu 1., tvrdnje 1, 7, 11 i 12) može se zaključiti da nastavnici pretežno pozitivno procjenjuju svoju ulogu u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima.

H2 – potvrđena

Na temelju rezultata koji se odnose na procjenu stečenog znanja tijekom obrazovanja (v. Tablicu 1., tvrdnje 2, 5, 8 i 14), utvrđeno je da većina nastavnika smatra da tijekom obrazovanja nisu stekli dovoljno znanja o govorno-jezičnim poremećajima.

H3 – djelomično potvrđena

Na temelju tvrdnji koje se odnose na suradnju sa stručnim timom i roditeljima (v. Tablicu 1., tvrdnje 3, 4 i 6), rezultati upućuju na uglavnom pozitivne, ali djelomično neujednačene stavove nastavnika, što ukazuje na djelomičnu potvrdu hipoteze.

H4 – nije potvrđena

Na temelju Spearmanova koeficijenta korelacije između godina radnog iskustva i samoprocjene kompetencija (v. Tablicu 2.) utvrđeno je da ne postoji statistički značajna povezanost između ovih varijabli te se hipoteza odbacuje.

Zaključuje se da duljina radnog iskustva ne doprinosi višoj samoprocjeni kompetencija nastavnika u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima. Dodatno, utvrđena je statistički značajna negativna korelacija između samoprocjene kompetencija i percepcije dostatnosti obrazovne pripreme ($\rho = -0,57$; $p < 0,001$). Nastavnici koji svoje kompetencije procjenjuju višima u manjoj mjeri smatraju da njihova obrazovna priprema nije dovoljna. Time se zaključuje da akumulirano radno iskustvo bez dodatne edukacije ne doprinosi značajnom razvoju stručnosti u ovome području i ukazuju na važnost kvalitete i sadržaja obrazovanja tijekom studija, kao i na potrebu njegova unaprjeđenja u ovom području.

Kvalitativni uvidi: prijedlozi za bolju inkluzivnu praksu

Posljednji dio istraživanja nudio je ispitanicima mogućnost da sami iskažu svoje stavove o boljoj uključenosti djece s govorno-jezičnim poremećajima u nastavi. U tu svrhu dobili su poticajno pitanje: *Prema Vašem mišljenju, što bi moglo pridonijeti boljoj inkluziji djece s govorno-jezičnim poteškoćama u nastavi?* Ovaj dio anketnog upitnika nije bio obavezan, ali je svoje odgovore ipak dao značajan broj ispitanika ($N = 59$). Ispitanici su izrazili brojne stavove i sugestije u vezi s boljim pristupom i podrškom učenicima s govorno-jezičnim poremećajima. U svojim odgovorima istaknuli su važnost različitih pristupa i rješenja kako bi se poboljšao rad s takvom djecom. Mnogi od ispitanih ističu potrebu za boljim obrazovanjem nastavnika kako bi se uspješno nosili s izazovima koje predstavljaju potrebe djece s govorno-jezičnim teškoćama. Uključivanje stručno-razvojnih službi i aktivna uloga roditelja, te pristup prilagođen potrebama učenika s teškoćama, također se ističu kao ključni faktori za napredak. Poboljšanje suradnje sa stručnim timom škole i drugim stručnjacima također je istaknuto kako bi se osigurala adekvatna podrška. Slijedi nekoliko prijedloga ispitanika o dodatnoj edukaciji nastavnika:

- *Edukacija odgojno-obrazovnih djelatnika, individualizirani pristup, adekvatni uvjeti za bolju inkluziju djece s govorno-jezičnim poteškoćama u nastavi, kvalitetna logopedska i psihološka rehabilitacija, suradnja roditelja s nastavnicima i stručnim suradnicima.*
- *Veći broj članova Stručne službe u školi. Logoped bi bio nužan za ovakve slučajeve. U školi u kojoj radim imamo 850 djece, a nemamo zaposlenog logopeda. Tim Stručne službe sastoji se od pedagoga, socijalnog pedagoga i psihologa. Kolege uistinu rade marljivo i odgovorno, ali ne stižu uzeti na redovne tretmane svu djecu kojima je njihova pomoć potrebna. Logoped bi svakako bio koristan član tima, a i nastavnicima bi njegovi savjeti i preporuke bili od koristi pri izradi planova i priprema za djecu s govornim poteškoćama.*

- *Bolja suradnja sa stručnom službom škole i ostalim stručnjacima koji bi nam bili na raspolaganju kako bi nam svojim savjetima olakšali rad s djecom. Nažalost, većina nastavnika nije dovoljno educirana za rad s djecom s govornim poteškoćama i uglavnom smo prepušteni sami sebi i svojim instinktima u radu.*
- *Suradnja na svim nivoima, a ne prepuštanje te djece isključivo predmetnim nastavnicima koji često ne znaju puno o određenim poremećajima te načinima i metodama rada s takvim učenicima.*
- *Dodatne edukacije za nastavnike, polu-individualizirani program za takve učenike. Različite radionice, bolja edukacija nastavnika.*

Sugestije su također usmjerene prema prilagodbi materijala, osvjestavanju svih učenika o govorno-jezičnim teškoćama te stvaranju pozitivnog i podržavajućeg okruženja. Neki ispitanici predlažu zasebne seminare i edukacije, a drugi ističu potrebu za edukativnim radionicama. Evo prijedloga:

- *Educiranje roditelja, školskog osoblja i učenika o govorno-jezičnim poteškoćama, podizanje svijesti o navedenim teškoćama te prihvaćanje i razumijevanje djece s teškoćama u govorno-jezičnom, kao i bilo kojem drugom području.*
- *Bolja informiranost u smislu konkretnih rješenja jer smo većinom prepušteni vlastitim instinktima u radu. Zajedničke učeničke radionice tijekom kojih bi djeca bolje upoznala teškoće s kojima se njihovi vršnjaci nose.*
- *Radionice sa svrhom povezivanja i uključivanja djece s govornim poremećajima.*

Neki ispitanici naglašavaju važnost povećanja broja članova stručne službe u školama, posebno logopeda, kako bi se pravovremeno i kvalitetno odgovorilo na potrebe učenika. Kao važni čimbenici navode se: podizanje svijesti o govorno-jezičnim poremećajima, obrazovanje djece i odraslih od najranije dobi, osiguravanje poticajnog prostorno-materijalnog okruženja te nužnost sustavnih reformi u odgojno-obrazovnom sustavu. Slijede prijedlozi ispitanika:

- *Uključivanje stručne službe škole i stručnih timova na vrijeme, prijava onih roditelja koji odbijaju odvesti svoje dijete na govorne vježbe, veći broj logopedskih ambulanti jer se na logopeda čeka više od godine dana, rad s ostalim učenicima na prevenciji ruganja i nasilnog ponašanja prema djeci s govornim teškoćama, strpljenje nastavnika.*
- *Upoznavanje vršnjaka s problemima, veća komunikacija na relaciji nastavnik učenik. Inzistiranje na opuštenoj atmosferi u razredu, razumijevanju i podršci svakome učeniku ponaosob pa tako i djeci*

s govorno-jezičnim poteškoćama... što je manje stresa oko govora i preuveličavanja njihovog problema to su poteškoće veće. Mislim da se boljim pripremanjem nastavnika na takve situacije i inzistiranje na stvaranje dobre kohezije pune podrške u razredu može riješiti većina sličnih problema.

- Obrazovanje djece od malih nogu i inkluzija djece sa govorno-jezičnim poteškoćama još od najranije dobi (npr. vrtići). Također, bolje obrazovanje i roditelja (radionice), ali i nastavnika. Svakako, bolje zalaganje društva općenito, osobito medija kako bi uklonili stigmatu koju često osobe s govorno-jezičnim poteškoćama imaju.*
- Potpomognuta komunikacija te odgovarajuće vježbe koje bi se dogovorile s roditeljima da ih dijete, uz to što ih prakticira u školi, prakticira i kod kuće. Bolja edukacija učitelja, veća uključenost stručno-razvojne službe i roditelja, individualan rad s učenicima koji imaju poteškoće.*

ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da većina nastavnika (v. Tablicu 1., tvrdnja 1) prepoznaje vlastitu ključnu ulogu u procesu inkluzije djece s govorno-jezičnim poremećajima te pokazuju visok stupanj spremnosti na dodatno stručno usavršavanje (v. Tablicu 1., tvrdnja 14). Ispitanici u velikoj mjeri izražavaju potrebu za dodatnom pripremom nastavnih materijala, kao i za primjenom individualiziranih metoda rada u skladu sa specifičnim potrebama učenika (v. tablicu 1, tvrdnja 11).

Nadalje, rezultati su pokazali da duljina radnog iskustva nije povezana s višom samoprocjenom kompetencija nastavnika u radu s djecom s govorno-jezičnim poremećajima. Umjesto toga, kao ključan čimbenik izdvojila se percepcija kvalitete obrazovne pripreme (v. Tablicu 2.), što upućuje na važnost sustavne edukacije u ovom području. Dakle, iskustvo samo po sebi nije dovoljno za razvoj stručnosti; stručna osposobljenost zahtijeva ciljana znanja, praktične vještine i kontinuirano stručno usavršavanje. U kontekstu inkluzivnog obrazovanja školstvo traži od nastavnika sposobnost prilagodbe i rada s učenicima s različitim teškoćama, uključujući govorno-jezične poremećaje. Ipak, postojeći nastavnički studiji još uvijek ne pružaju dovoljno sadržaja koji bi studente pripremili za takav rad (Jukić i Elez, 2013). Uvođenje obveznih kolegija o djeci s posebnim obrazovnim potrebama, s posebnim naglaskom na komunikacijske poremećaje, trebalo bi biti osnovni korak u pripremi budućih nastavnika. Time bi se omogućilo bolje razumijevanje specifičnih potreba učenika i potaknula njihova uspješnija integracija u redovite razrede. Kelić (2015, str. 27) u vezi s tim navodi: „Dok stručni tim priprema dijete za odlazak osnažujući njegove govorne i jezične sposobnosti, roditelj se treba upoznati sa

simptomatologijom poremećaja, teškoćama u pojedinim jezičnim vještinama i odrazom tih teškoća u procesu učenja i usvajanja gradiva”.

Rezultati pokazuju da većina nastavnika (v. Tablicu 1., tvrdnja 3) prepoznaje važnost suradnje stručnog tima te su iznimno spremni potražiti stručnu pomoć kada uoče poteškoće kod učenika. U području suradnje s roditeljima pretežno su neutralni stavovi (v. Tablicu 1., tvrdnja 6). Dobiveni rezultati ukazuju na neujednačenu praksu i različite razine uključenosti u komunikaciju s roditeljima. Time se upućuje na potrebu za sustavnijim poticanjem i unapređenjem suradnje. Važnost pravilnog razumijevanja i komunikacije među svim sudionicima obrazovnog procesa postaje imperativom suvremenog inkluzivnog školstva.

Ovo istraživanje ima potencijal osnažiti obrazovni sustav da se bolje nosi s izazovima govorno-jezičnih poremećaja te da osigura optimalno okruženje za svu djecu potičući njihov uspješan akademski i društveni razvoj. Dobiveni rezultati doprinose boljem razumijevanju čimbenika koji utječu na profesionalnu spremnost nastavnika za rad s učenicima s govorno-jezičnim poremećajima. Osim toga, istraživanje doprinosi proširenju razumijevanja odnosa između obrazovanja, profesionalne samoprocjene i inkluzivne prakse potvrđujući važnost interdisciplinarnog pristupa i uloge stručnih timova. Valja napomenuti kako bi trebalo provesti istraživanje s većim brojem ispitanika diljem Republike Hrvatske. Dodatna edukacija, bolja komunikacija među svim sudionicima u procesu i pristup relevantnim informacijama ključni su koraci prema ostvarenju učinkovitijeg i kvalitetnijeg obrazovanja za sve učenike, bez obzira na njihove govorno-jezične izazove.

LITERATURA

- Apel, K. i Masterson, J. J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgajatelje*. Ostvarenje.
- Batarela Kokić, I., Kurz, T. i Novosel, V. (2016). Student Teachers' Perceptions of an Inclusive Future. *Communications in Computer and Information Science*. U S. Kurbanoglu, J. Boustany, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrachi, L. Roy i T. Çakmak (ur.), *Information Literacy: Key to an Inclusive Society. ECIL 2016. Communications in Computer and Information Science*. Springer International Publishing.
- Benc Štuka, N. (2010). Poremećaji izgovora. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (ur.), *Kako dijete govori?* (str. 19–26). Zagreb: Planet Zoe.
- Daniel, G. R., i McLeod, S. (2017). Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.6>
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno – jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 31–50. <https://hrcak.srce.hr/30715>
- Hoff, E. (2001). *Language Development*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31–38. <https://hrcak.srce.hr/45634>
- Jukić, T. i Elez, M. (2013). Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 135–146. <https://hrcak.srce.hr/126482>
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39–47. <https://hrcak.srce.hr/190090>
- Kelić, M. (2015). *Ovladavanje čitanjem: priručnik za logopede, učitelje i roditelje*. Naklada Slap.
- Kologranić-Belić, L., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kovačević, S., Barbir, J. i Bodrožić, A. (2024). Kompetencije odgojitelja za provedbu potpomognute komunikacije. *Acta Iadertina*, 21(2), 262–280. <https://hrcak.srce.hr/327945>
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(Tematski broj), 233–247. <https://hrcak.srce.hr/160178>

- Kuvač Kraljević, J. (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. ACT PRINTLAB d.o.o.
- Sakowicz-Boboryko, A. (2013). Attitudes of Teachers from Mainstream Schools to Education Including Children with Disabilities. *Kultura i edukacija*, 4(126), 109–124. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/uploads/periodicals/kie/126/kie12607.pdf>
- Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6(4-5 (30–31)), 537–550. <https://hrcak.srce.hr/31662>
- Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga književnog jezika. U R. Katičić (ur.). *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti: Globus, 61–377.
- Topić-Beus, J. (2025). Pregled istraživanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja i učitelja – stanje u Hrvatskoj. *Acta Iadertina*, 22 (1), 169–199. <https://doi.org/10.15291/ai.4854>
- Vuletić, D. (1987). *Govorni poremećaj: Izgovor*. Školska knjiga.
- Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 3–22.

