

Valentina Martan*Studij Logopedija, Sveučilište u Rijeci,
Radmile Matejčić 2, 51 000 Rijeka, Hrvatska*

Profesionalna suradnja logopeda i učitelja u poučavanju učenika s disleksijom

Professional Collaboration Between Speech and Language Therapists and Teachers in Teaching Students with Dyslexia

Izvorni znanstveni rad: UDK: 376-051:37-051
376-056.36:373.3-057.87DOI: <https://doi.org/10.31299/log.12.2.3>

Sažetak

Suradnički rad u školskim ustanovama podrazumijeva postizanje zajedničkih ciljeva i rezultata koji su učinkoviti za one koji surađuju, ali i za ostale članove grupe. Otvara mogućnosti učenju, profesionalnom rastu i razvoju. Ostvarivanje kontinuirane profesionalne suradnje stručnih suradnika logopeda i učitelja ključan je čimbenik kvalitetnog poučavanja učenika s disleksijom. Cilj je ovog rada analiza strukture odgovora učitelja na Skali percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda, sa svrhom izdvajanja onih obilježja i aktivnosti koje učitelji smatraju pozitivnim i pridonose podršci, te prepoznavanja onih obilježja koje smatraju nedostatnim. Ciljani uzorak čini 127 učitelja iz šest županija Republike Hrvatske (87,4 % učiteljica; $M = 43$ god.; $SD = 9,583$). Svi su učitelji zaposleni u osnovnim školama koje imaju stručne suradnike logopede, te su imali iskustvo poučavanja učenika s disleksijom. Za potrebe istraživanja sastavljena je Skala percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda, kojom se ispituje razina dobivene podrške u različitim aspektima individualiziranog poučavanja i vrednovanja, te suradnji s roditeljima učenika s disleksijom. Eksploratornom faktorskom analizom utvrđena je jednofaktorska struktura skale, kao i visoka pouzdanost. Rezultati jednoznačno pokazuju da učitelji percipiraju podršku stručnoga suradnika logopeda u izradi individualiziranih kurikuluma, provedbi metodičko-didaktičkih postupaka u poučavanju, izradi kriterija vrednovanja i suradnji s roditeljima učenika s disleksijom. Istraživanjem je potvrđen važan doprinos stručnih suradnika logopeda osnovnoškolskih ustanova u pružanju podrške učiteljima u provedbi individualiziranog poučavanja učenika s disleksijom.

Ključne riječi:
*logopedi; učitelji;
učenici s disleksijom;
profesionalna suradnja*

Summary

Collaborative work in school institutions implies the achievement of common goals and outcomes that are effective for those who cooperate, but also for other members of the group. It opens opportunities for learning, professional growth, and development. Achieving continuous professional collaboration between speech and language therapists and teachers is the key factor in quality teaching of students with dyslexia. The purpose of this paper is to analyze the structure of teachers' responses on the Perceived Support from a Speech and Language Therapist Scale, to identify features and activities that teachers view as positive and contributing to support, and to identify features that they view as inadequate. The target sample consists of 127 teachers from six counties of the Republic of Croatia (87.4% female teachers; $M = 43$ years; $SD = 9,583$). All teachers are employed at elementary schools that have speech and language therapists and have had experience in teaching students with dyslexia. For the purpose of the study, the Perceived Support from a Speech and Language Therapist Scale was constructed, consisting of items examining the level of support received in various aspects of individualized teaching and assessment, as well as collaboration with parents of students with dyslexia. Exploratory factor analysis revealed a one-factor structure of the scale with high reliability. The results clearly indicate that teachers perceive the support of speech and language therapists in the creation of individualized curricula, the implementation of methodological-didactic procedures in the classroom, the creation of assessment criteria and cooperation with parents of students with dyslexia. The conducted research confirms the important contribution of speech and language therapists in elementary schools in supporting teachers in implementing individualized instruction for students with dyslexia.

Keywords:
*speech and language
therapists; teachers;
students with
dyslexia; professional
collaboration*

UVOD

Suvremena škola poštuje raznolikost pojedinaca i učenik je u središtu nastavnog procesa. Poučavanje učenika s disleksijom složen je proces koji zahtijeva stvaranje poticajnih uvjeta, a to će ovim učenicima omogućiti kvalitetno učenje i svladavanje ishoda redovnog kurikulumu. Inkluzivne potrebe učenika s disleksijom u odgojno-obrazovnom sustavu prvenstveno se odnose na primanje odgovarajućeg oblika profesionalne podrške i kvalitetno individualizirano poučavanje usklađeno s njihovim specifičnim teškoćama, kao i jakim stranama. Poučavanje učenika s disleksijom velika je odgovornost, ali i izazov mnogim učiteljima (Stampoltzis i sur., 2018). Razlozi za to su brojni, naglašavamo dva najvažnija. Učenici s disleksijom imaju teškoće u vještinama na kojima se temelji proces učenja i poučavanja - čitanju, razumijevanju pročitano i pisanju. S druge strane, radi se o učenicima urednih intelektualnih sposobnosti, bez dodatnih senzoričkih ili motoričkih oštećenja, te proces poučavanja treba provesti tako da omogućuje postizanje ishoda učenja u punom opsegu, bez sadržajnog ograničenja. Nedostatno razvijene vještine čitanja i pisanja, te često prisutna nedostatna jezična kompetentnost učenika s disleksijom mogu predstavljati prepreku uspješnog svladavanja sve složenijih zahtjeva kurikulumu većine predmeta (Bauer i sur., 2010; Zygouris-Coe i Goodwiler, 2013).

Visoka očekivanja od odgojno-obrazovnih sustava u osiguravanju uvjeta za kvalitetno obrazovanje svih učenika ističu profesionalnu suradnju u središnje mjesto djelovanja (Gable i sur., 2004). U školskom kontekstu suradnja je višeslojan pojam koji uključuje različite institucionalne i izvaninstitucionalne dionike, a najčešće se definira kao „oblik izravne interakcije između najmanje dvije strane koje su dobrovoljno uključene u zajedničko donošenje odluka tijekom rada na zajedničkom cilju“ (Friend i Cook, 2013, str. 6). Za uspješnu suradnju u školama važni su motivacija, međusobno povjerenje i zajednički interesi (Bouillet, 2013). U pružanju podrške i provedbi kvalitetnog individualiziranog poučavanja učenika s disleksijom važno je da učitelj ima mogućnost suradnje s logopedima. Najuzi oblik takve suradnje ostvaruje se u školama u kojima su logopedi zaposleni kao stručni suradnici.

Poznate su objektivne prepreke u organizaciji suradnje u hrvatskim školama po pitanju ostvarivanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2013). Prepreke prvenstveno proizlaze zbog nedostatne zastupljenosti stručnih suradnika logopeda u školama, ali i neorganiziranosti drugih oblika suradnje s ovim profilom stručnjaka - suradnjom sa zdravstvenim ustanovama, zapošljavanjem logopeda kao vanjskih suradnika, osiguravanjem stručnih timova potpore itd. Prema podacima Sindikata Preporod iz 2020. godine, u 880 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj radi oko 200 logopeda (<https://sindikatspreporod.hr/23831-2/>), što je daleko ispod stvarnih potreba za ovim profilom stručnjaka.

U zakonodavnom kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava ne nalazi se detaljnije razrađen opis poslova stručnih suradnika logopeda. Prema važećim zakonskim propisima, logopedi s edukacijskim rehabilitatorima i socijalnim pedagogima pripadaju skupini stručnjaka „edukacijsko-rehabilitacijskog profila“. Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014) ističe da stručni suradnik „edukacijsko-rehabilitacijskog profila“ savjetuje i pomaže učiteljima u radu s učenicima s teškoćama, pomaže u izradi individualiziranih kurikulumu,

nastavnih materijala i surađuje s roditeljima. Međutim, sintagma „stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila“ nije najbolje rješenje, jer se radi o tri posve nezavisne struke koje imaju različita područja djelovanja. Težište stručnog djelovanja logopeda u odgojno-obrazovnim ustanovama su poremećaji humane komunikacije i predlaganje oblika podrške usmjerenih na uspješno ostvarivanje ishoda u području komunikacije, slušanja, jezika, govora, čitanja, pisanja i računanja (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, prijedlog, 2016).

Prema tradicionalnom gledištu, primarni posao logopeda u školama odnosi se na pružanje podrške učenicima s disleksijom i drugim poremećajima komunikacije, jezika, govora i glasa u obliku individualnog terapijskog rada ili rada u manjim skupinama, najčešće u izdvojenim prostornim uvjetima (Mullen i Schooling, 2010, Suleman i sur., 2014). Ciljevi i ishodi takvih logopedskih postupaka često nisu u dovoljnoj mjeri povezani s nastavnim kurikulumom, izdvojeno se potiče razvoj pojedinih vještina, ali bez njihove integracije i generalizacije na kontekst nastavnih sadržaja koji se trenutno usvajaju (Harn i sur., 1999). Jasno je da kontekst radnog mjesta logopeda - kao stručnog suradnika u školi - zahtijeva posvećenost i drugim poslovima osim neposrednog dijagnostičkog i terapijskog rada s učenicima. Stoga se sve više ističe važnost suradnje logopeda i učitelja u odgojno-obrazovnim ustanovama (Pershey i Rapping, 2003; Suleman, 2014). Suradnički oblici pružanja podrške učenicima proizlaze iz osnovnih načela inkluzivnog obrazovanja - timskog rada, profesionalnosti i interdisciplinarnosti struka - s ciljem zajedničkog preuzimanja odgovornosti za stjecanje odgojno-obrazovnih kompetencija, vještina i navika kod djece (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Suradnja na radnome mjestu pozitivno je povezana sa zadovoljstvom poslom (Occampo i Kennedy, 2019), dok manjak podrške učiteljima koji rade s učenicima s teškoćama pridonosi profesionalnom sagorijevanju na radnome mjestu (Talmor i sur., 2005).

Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj, kao i u svijetu, kontinuirano potvrđuju da učitelji imaju nedostatne uvjete i mogućnosti za stjecanje profesionalnih kompetencija o disleksiji i poučavanju učenika s disleksijom tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Stoga se u stjecanju navedenih kompetencija u najvećoj mjeri oslanjaju na različite oblike samostalnog i iskustvenog učenja (Fišer, 2017; Knight, 2018). Posljedice navedenih okolnosti su još uvijek prisutna nedostatna znanja učitelja o disleksiji, osobito nedostatno razumijevanje njezine jezične uvjetovanosti, neurobioloških čimbenika u pozadini disleksije, kao i postojanje brojnih pogrešnih uvjerenja koja nisu u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama o disleksiji i poučavanju učenika s disleksijom (Kuvač i Vancaš, 2003; Mullikin i sur., 2021; Peltier i sur., 2022).

Educiranjem, savjetodavnim radom i pružanjem podrške učiteljima, stručni suradnici logopedi neizravno sudjeluju u provedbi individualiziranog kurikulumu za učenike s disleksijom i stvaranju razrednog okruženja koje je poticajno za cjelovit razvoj ovih učenika. Kvaliteti suradnje logopeda i učitelja pridonose specifične kompetencije obje struke (Archibald, 2017). Stručna znanja logopeda u području govorenoga i pisanoga jezika, poznavanje načela jezične i grafičke prilagodbe pisanih materijala, poznavanje specifičnih metoda poučavanja i vrednovanja usklađenih sa stilom učenja učenika s disleksijom i učiteljska znanja o kurikulumu predmeta nužni su za podizanje kvalitete obrazovanja ovih učenika. Suradnjom s

učiteljima logoped dobiva povratne informacije o učenikovim mogućnostima i napretku, što mu omogućuje da kvalitetnije prilagodi terapijske ciljeve i materijale trenutnim obrazovnim zahtjevima koji su pred njim (Nippold, 2011; Pershey i Rapking, 2003). Razmjena znanja i svakodnevnih iskustava logopeda i učitelja u provedbi individualiziranog poučavanja, kao i suradnja s roditeljima učenika s disleksijom omogućuju učitelju stjecanje novih specifičnih znanja i vještina ključnih za poučavanje učenika s disleksijom.

Istraživanja pokazuju da učitelji dobivaju vrlo malo znanja o suradnji s logopedima tijekom svog studija (Wilson i sur., 2015). S druge strane, na značaj suradnje logopeda i učitelja ukazuje podatak o pozitivnoj povezanosti između više razine novih učiteljskih specifičnih kompetencija i učestalosti suradnje s logopedima (Wright, 1996). Profesionalni razvoj o suradnji i više godina radnog iskustva pridonose kvaliteti profesionalnog odnosa učitelja i logopeda, dok nedostatak vremena, otpor, nesuradljivost i manjak opće podrške u školskim ustanovama negativno utječu na kvalitetne profesionalne odnose (Pershey i Rapking, 2003; Pfeiffer i sur., 2019).

U hrvatskom istraživačkom prostoru nisu provedena opsežnija istraživanja koja propituju značaj, kvalitetu i obilježja profesionalne suradnje logopeda i učitelja, kao ni učiteljsku percepciju podrške koju dobivaju od stručnih suradnika logopeda u poučavanju učenika s disleksijom. Pojedina, rijetka istraživanja potvrđuju da je podrška stručnih suradnika logopeda povezana s učiteljskim pozitivnijim stavovima o važnosti stvaranja pozitivnog razrednog ozračja i suradnji s roditeljima (Martan i sur., 2017), pozitivnijim uvjerenjima o individualiziranom poučavanju i višoj razini poznavanja činjenica o disleksiji (Martan, 2022).

Cilj je ovog rada analiza strukture odgovora učitelja na Skali percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda, sa svrhom izdvajanja onih obilježja i aktivnosti koje učitelji smatraju pozitivnim i pridonose podršci, te prepoznavanja onih obilježja koje smatraju nedostatnim.

METODA

Uzorak

U istraživanju je sudjelovao ciljani uzorak od 127 učitelja (87,4 % učiteljica; $M = 43$ god.; $SD = 9,583$) iz osamnaest škola u šest županija Republike Hrvatske koje imaju zaposlene stručne suradnike logopede. Najveći postotak učitelja bio je iz Varaždinske županije (30,7 %), slijede Istarska (21,3 %), Primorsko-goranska (19,7 %), Međimurska (12,60 %) i Krapinsko-zagorska županija (9,4 %). Najmanji postotak učitelja bio je iz Ličko-senjske županije (6,30 %). Trećinu uzorka (27,6 %) čine učitelji razredne nastave, a 72,4 % je učitelja predmetne nastave. Svi učitelji imaju iskustvo poučavanja učenika s disleksijom, te su u zadnje tri godine u prosjeku poučavali tri učenika s dijagnozom disleksije. Kriterij za odabir učitelja koji su poučavali učenike s disleksijom bio je logopedski nalaz učenika, odnosno Rješenje o primjerenom programu obrazovanja s navedenom dijagnozom disleksije skupina (3.2.1.) Orijentacijske liste vrste teškoća Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Zbog učestale supojavnosti uz dijagnozu disleksije, učenici su mogli imati i srodne teškoće - disgrafiju i/

ili diskalkuliju (skupine 3.2.2, 3.2.3. i 3.2.5. Orijentacijske liste vrsta teškoća).

Mjerni instrument

Primijenjena je Skala percipirane podrške stručnog suradnika logopeda. Skala ispituje učiteljevu percepciju podrške stručnog suradnika logopeda u ključnim sastavnicama individualiziranog poučavanja učenika s disleksijom. Sastoji se od sedam čestica koje počinju uvodnim tekstom: „Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnog suradnika logopeda u ...“. Od učitelja se tražilo da za svaku pojedinu česticu odrede razinu dobivene podrške stručnoga suradnika logopeda u poučavanju učenika s disleksijom. Skala je Likertovog tipa s formatom odgovora: od 1. „uopće nemam“ do 5. „u potpunosti imam“.

Čestice skale osmišljene su pregledom literature o poučavanju učenika s disleksijom, pri čemu su izdvojena obilježja suradnje između stručnih suradnika logopeda i učitelja u školama, a koja se odnose na inicijalnu procjenu, izradu individualiziranog kurikuluma, planiranje ishoda učenja, prilagodbu metoda, nastavnih materijala i postupaka vrednovanja i suradnju s roditeljima. Prethodno je u pilot-istraživanju, na prigodnom uzorku učitelja, provjerena sadržajna valjanost i razumljivost inicijalno osmišljenih čestica skale - od učitelja se tražilo da iznesu prijedloge za njihovo poboljšanje. Također su izračunani inicijalni parametri vezani za faktorsku strukturu i pouzdanost. Budući da su pilot-istraživanjem utvrđeni zadovoljavajući elementi valjanosti i pouzdanosti, sve početno osmišljene čestice skale uključene su u konačnu inačicu Skale percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda.

Varijable istraživanja su: 1. inicijalna procjena sposobnosti, mogućnosti i interesa; 2. izrada primjerenog programa obrazovanja; 3. planiranje ciljeva i ishoda učenja; 4. prilagodba metoda poučavanja; 5. odabir i izrada nastavnih materijala; 6. definiranje kriterija vrednovanja i 7. suradnja s roditeljima.

Postupak

Podaci su prikupljeni pomoću upitnika od rujna 2020. do siječnja 2021. godine u okviru sveobuhvatnijeg istraživanja učiteljskih kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom (Martan, 2022). Za istraživanje je dobivena suglasnost Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta u Rijeci i Ministarstva znanosti i obrazovanja. Svim sudionicima zajamčena je anonimnost i povjerljivost prikupljenih podataka.

Metode obrade podataka

Deskriptivnim statističkim analizama izračunani su osnovni statistički parametri za varijable: aritmetička sredina, standardna devijacija i koeficijent varijabilnosti. Postupkom eksploratorne faktorske analize, s izdvajanjem faktora metodom glavnih komponenata, te primjenom Cattellovog scree plota za određivanje značajnih faktora utvrđena je konstruktivna valjanost Skale percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda. Cronbachovom alfa analizom pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije utvrđena je pouzdanost skale.

REZULTATI I RASPRAVA

U tablici 1. prikazani su deskriptivni rezultati učitelja na Skali percipirane podrške stručnog suradnika logopeda (broj sudionika, postotak odgovora, raspon rezultata, aritmetička sredina i standardna devijacija).

Tablica 1. Deskriptivni rezultati učitelja na Skali percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda

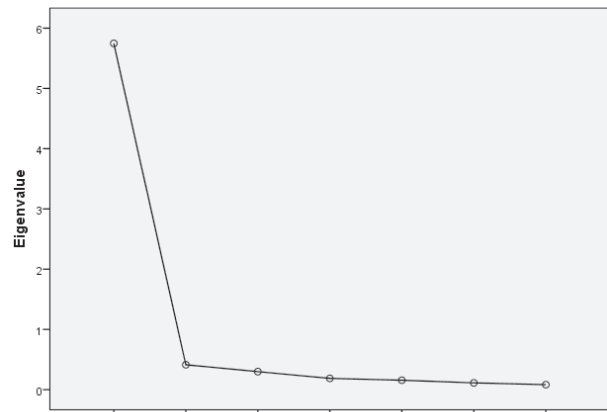
Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnoga suradnika logopeda u ...	%					N	Min-Max	M (SD)
	1	2	3	4	5			
... inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.	,8	5,7	6,5	22,0	65,0	123	1 - 5	4,45 (,907)
... izradi primjerenoga programa obrazovanja.	4,1	5,7	11,4	32,5	46,3	123	1 - 5	4,11 (1,080)
... planiranju ciljeva i ishoda učenja.	3,3	6,5	19,5	30,1	40,7	123	1 - 5	3,98 (1,079)
... prilagodbi metoda poučavanja.	4,1	4,1	14,8	24,6	52,5	122	1 - 5	4,17 (1,089)
... odabiru i izradi nastavnih materijala.	4,1	10,6	17,9	25,2	42,3	123	1 - 5	3,91 (1,180)
... definiranju kriterija vrednovanja.	4,9	8,9	15,4	30,9	39,8	123	1 - 5	3,92 (1,164)
... suradnji s roditeljima.	4,9	6,5	8,9	24,4	55,3	123	1 - 5	4,19 (1,148)
Ukupno:						122	1 - 5	4,10 (,994)

% = postotak odgovora sudionika na skali od 1 - „uopće nemam“ do 5 - „u potpunosti imam“; N = broj sudionika; Min = najmanji rezultat, Max = najveći rezultat; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija;

Na svim je varijablama postignut maksimalan raspon rezultata. Najveći je varijabilitet odgovora dobiven na varijabli „Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnoga suradnika logopeda u odabiru i izradi nastavnih materijala“ (koeficijent varijabiliteta iznosi 30 %), na kojoj je dobiven i najmanji prosječan rezultat. Najmanji je varijabilitet odgovora dobiven na varijabli „Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnoga suradnika logopeda u inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa“ (koeficijent varijabiliteta iznosi 20 %), na kojoj je dobiven i najveći prosječan rezultat. Za sve su varijable prosječni rezultati grupirani prema višim vrijednostima skale.

Konstruktna valjanost skale provjerena je postupkom eksploratorne faktorske analize. Utvrđeno je da su zadovoljeni osnovni preduvjeti za provedbu faktorske analize (Kaiser-Meyer-Olkinova mjera potvrdila je adekvatnost uzorka (KMO = ,923), a Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2(21) = 1005,907$; $p < ,001$) ukazuje da su korelacije među česticama dovoljno visoke).

Na slici 1. prikazan je Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena za Skalu percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda.



Slika 1. Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena za Skalu percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda

Skala je jednofaktorske strukture, izdvojeni faktor objašnjava 82,095 % zajedničke varijance, a karakteristični korijen je 5,747.

Komunaliteti i faktorska zasićenja na česticama skale prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Faktorska struktura Skale percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda

Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnoga suradnika logopeda u ...	h^2	β
... planiranju ciljeva i ishoda učenja.	,892	,945
... izradi primjerenoga programa obrazovanja.	,852	,923
... odabiru i izradi nastavnih materijala.	,847	,921
... prilagodbi metoda poučavanja.	,846	,920
... definiranju kriterija vrednovanja.	,845	,919
... suradnji s roditeljima.	,757	,870
... inicijalnoj procjeni mogućnosti, sposobnosti i interesa.	,707	,841

h^2 - komunaliteti; β - faktorska zasićenja

Iz tablice 2. vidljivo je da su na svim varijablama skale utvrđene visoke vrijednosti faktorskih zasićenja. Najviše vrijednosti faktorskih zasićenja su na varijablama koje opisuju podršku logopeda u planiranju ciljeva i ishoda učenja, izradi individualiziranog kurikulumu, kao i individualizaciji nastavnih materijala i metoda poučavanja za učenike s disleksijom. Slijede varijable koje opisuju podršku u definiranju kriterija vrednovanja i suradnji s roditeljima, dok su najniže vrijednosti prisutne na varijabli koja opisuje podršku u procjeni mogućnosti, sposobnosti i interesa učenika s disleksijom.

Analizom pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije utvrđena je i visoka pouzdanost skale (Cronbachova alfa iznosi ,963). Izračunata je kompozitna varijabla (M = 4,10; SD = ,994) koja statistički značajno odstupa od normalne raspodjele ($z = 2,026$; $p < ,05$).

Poučavanje učenika s disleksijom složen je proces koji zahtijeva visoku razinu učiteljske kompetentnosti za primjenu postupaka individualizacije, koji dovode do napretka ovih učenika. U tom su procesu ključni mogućnost i kvaliteta suradnje koju učitelji ostvaruju sa stručnim suradnicima logopedima. U ovom su radu analizirana obilježja podrške koju stručni suradnici logopedi pružaju učiteljima u poučavanju i vrednovanju učenika s disleksijom, kao i suradnji s njihovim roditeljima. Rezultati su ujednačeni na svim varijablama i pokazuju kako učitelji u većoj mjeri percipiraju da imaju podršku stručnih suradnika logopeda u svim istraženim obilježjima poučavanja učenika s disleksijom. Slijedi rasprava o dobivenim rezultatima učitelja na pojedinim varijablama.

Rezultati deskriptivne analize prikazane u tablici 1. pokazuju da učitelji na varijabli inicijalna procjena sposobnosti, mogućnosti i interesa učenika s disleksijom iskazuju najveći prosječni rezultat. Inicijalna procjena učenikovih mogućnosti, sposobnosti i interesa temelj je za izradu individualiziranog kurikulumu. U tom procesu učiteljima je ključna podrška koju dobivaju od stručnih suradnika logopeda (Powell, 2018). Logoped u dijagnostičkom postupku, upotrebom standardiziranih mjernih instrumenata i drugih ispitnih materijala, prepoznaje specifična odstupanja vezana za jezičnu djelatnost, procese čitanja i pisanja učenika s disleksijom. Logoped u skladu s uočenim odstupanjima predlaže specifične individualizirane postupke poučavanja usklađene s potrebama pojedinog učenika, kao i zahtjevima specifičnog predmeta. Upravo informacije temeljene na objektivnim rezultatima dijagnostičkog postupka koji provode logopedi najviše koriste učiteljima, koji kvalitetno mogu planirati individualizirano poučavanje za svakog pojedinog učenika s disleksijom.

Učitelji smatraju da u većoj mjeri imaju podršku logopeda i u izradi primjerenog programa obrazovanja, odnosno individualiziranog kurikulumu. U Republici Hrvatskoj, kao i na razini svih županija u kojima je provedeno ovo istraživanje, najveći je broj rješenja za individualizirani pristup, koje obvezuje izradu individualiziranog kurikulumu, dodijeljeno učenicima s poremećajima komunikacije, jezika, govora i glasa, među kojima su i učenici s disleksijom (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2021). Škola je djetetovo prirodno okruženje, u kojem školski logopedi i učitelji imaju jedinstvenu priliku zajednički kontinuirano surađivati i pružati podršku učenicima s disleksijom u provedbi individualiziranog kurikulumu, što pridonosi akademskom i socioemocionalnom razvoju ovih učenika (Archibald, 2017; Ehren, 2000). Kao rezultat zajedničkih planiranih aktivnosti logopeda i učitelja, sadržaji individualiziranog kurikulumu postaju dio logopedске podrške učenicima s disleksijom. Istraživanja jednoznačno pokazuju da se podrška koju zajedno planiraju, provode i procjenjuju logopedi i učitelji i koja se provodi u okruženju razrednog odjela pokazala učinkovitijom od primjene isključivo individualnih oblika logopedске terapije (Farquharson i sur., 2020; Tambyraja i sur., 2014). U hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu modeli zajedničkog suradničkog rada učitelja i logopeda u razredu još nisu u dovoljnoj mjeri prepoznati, niti zakonski regulirani. Iako učitelji uviđaju značaj podrške logopeda u izradi individualiziranih kurikulumu za učenike s disleksijom, za njegovu neposrednu provedbu uglavnom su sami odgovorni. Izravno uključivanje logopeda u provedbu kurikulumu za učenike s disleksijom u razredu, najčešće se ostvaruje kao uvid u realizaciju pojedinog nastavnog sata kako bi se donijele preporuke za učinkovitije poučavanje učenika s disleksijom.

Na varijabli planiranje ciljeva i ishoda učenja, učitelji također iskazuju da u većoj mjeri imaju podršku stručnih suradnika logopeda. Planiranje ciljeva i ishoda učenja za učenike s disleksijom složen je proces, u kojem je važno da učitelji poštuju individualni tempo ovih učenika u postizanju planiranih ishoda, te predvide dovoljnu količinu vremena za usvajanje određenih sadržaja, osobito onih za koje su potrebne dobro razvijene vještine čitanja i pisanja. U realizaciji pojedinih nastavnih sadržaja za učenike s disleksijom ne treba brzati ako prethodni sadržaji nisu dobro uvježbani i utvrđeni (Reid, 2011). Stoga je nužno da učitelj u suradnji s logopedima individualno planira ciljeve i ishode učenja za učenike s disleksijom, koji trebaju biti dostižni, mjerljivi i praćeni s mnogo manjih zadataka i dodatnih objašnjenja (Peer i Reid, 2003).

Rezultati učitelja na varijabli prilagodba metoda poučavanja također ukazuju na visoku razinu podrške stručnih suradnika logopeda. Za uspješnu provedbu individualiziranog poučavanja učenika s disleksijom nužno je dobro poznavanje metodičkih elemenata prilagodbe usklađenih s individualnim mogućnostima i stilom učenja učenika s disleksijom. Zajedničko planiranje metodičkog pristupa logopeda i učitelja pridonosi boljem razvoju jezičnih vještina, čitanja i razumijevanja pročitanog kao i boljem savladavanju ishoda kurikulumu (Carson i sur., 2013). U metodičkim postupcima prilagođenim stilu učenja učenika s disleksijom prepoznaje se važnost višesjetilnog pristupa, strukturiranog poučavanja, „prenaučavanja“, poticanja vještina samoregulacije učenja, samovrednovanja i metaspoznajnih vještina, kao i upotreba suvremenih tehnoloških rješenja koja olakšavaju čitanje i jezično razumijevanje (Reid, 2011). Istraživanja ukazuju na nedostatne vještine učitelja u području preinaka metoda poučavanja za učenike s disleksijom (Martan i sur., 2016). Stoga je svim učiteljima potrebno osigurati više prilika za suradnju s logopedima u planiranju i neposrednoj realizaciji i evaluaciji metodičkih aktivnosti poučavanja u razredu.

Prema deskriptivnim rezultatima odabir i izrada nastavnih materijala koji su jezično i grafički prilagođeni učenicima s disleksijom, elementi su podrške za koje učitelji procjenjuju da im je najmanje dostupna od logopeda (tablica 1). Gotovo 15 % učitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju, uopće nije ili je tek u manjoj mjeri imalo podršku stručnih suradnika logopeda u svojim školama u prilagodbi materijala koji olakšavaju čitanje i razumijevanje pročitanog. Tekstovi i nastavni materijali pisani jednostavnim jezikom (Lenček i Kuvač Kraljević, 2021) podrazumijevaju prilagodbu teksta kojom je olakšano njegovo čitanje i/ili razumijevanje, a tekst postaje dostupniji od prosječnog teksta (Međunarodna udruga knjižničarskih društava, 2010). Poznato je da jezične, grafičke i tekstualne prilagodbe, kao što su, primjerice, upotreba jednostavnog jezika u prilagodbi pisanog materijala, povećana veličina fonta, veći razmak između slova i riječi, veći proredi, „nestilizirani“ fontovi i isticanje ključnih pojmova doprinose kvaliteti čitanja, razumijevanju pročitanog i lakšem usvajanju obrazovnog kurikulumu učenika s disleksijom (npr. Hansen-Schirra i Maaß, 2020; Marinus i sur., 2016). Međunarodna udruga knjižničarskih društava (IFLA, 2010) u svojim smjernicama za izradu „lako čitljivih tekstova“, čije je drugo izdanje prevedeno i na hrvatski jezik, iznosi niz uputa za jezične, grafičke i tekstualne prilagodbe pisanog materijala. Međutim, način i postupci jezične prilagodbe materijala za učenje nedovoljno su istaknuti u kurikulumnim dokumentima hrvatskog obrazovnog sustava (npr. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021), a standardni udžbenički i drugi nastavni materijali često su neprilagođeni populaciji učenika s

poremećajem čitanja i pisanja. S druge strane, pisani materijali koji su jezično, grafički i vizualno prilagođeni i koje zajednički oblikuju logopedi i učitelji, predstavljaju dobar izvor za učenje učenicima s disleksijom, a mogu se koristiti i u logopedskom radu i radu učitelja u razredu.

Učitelji procjenjuju da imaju značajnu razinu podrške logopeda i u definiranju kriterija vrednovanja ishoda učenja učenika s disleksijom. Učitelji i logopedi zajednički bi trebali izraditi i prilagoditi ispitne materijale učenicima s disleksijom u skladu s postavljenim ishodima učenja, primijeniti načela jezične i grafičke prilagodbe pri izradi ispitnih materijala, te prilagoditi količinu i opseg zadataka individualnim mogućnostima učenika s disleksijom (Bakota Čilić i Burušić, 2014). Važno je i da logopedi pruže podršku učiteljima u procesu ocjenjivanja pisanih uradaka učenika s disleksijom, osobito u razlikovanju kvalitete napisanog sadržaja temeljenog na učenikovom znanju i poznavanju ključnih sadržaja od specifičnih pogrešaka koje su povezane s učenikovim teškoćama, kao i u primijeni različitih oblika formativnog vrednovanja koji su poticajni za ove učenike (Kuvač Kraljević i Peretić, 2015; Martan i sur., 2015).

Konačno, rezultati na varijabli suradnja s roditeljima pokazuju da učitelji jednoznačno uviđaju važnost podrške logopeda u ostvarivanju kvalitetnih suradničkih odnosa s roditeljima učenika s disleksijom. Zajedničko preuzimanje odgovornosti i kvalitetna suradnja u najboljem interesu djeteta temelj su akademskog i socijalno-emocionalnog napretka učenika s disleksijom (Reid, 2011). Stručni suradnici logopedi i učitelji trebaju aktivno uključiti roditelje u planiranje individualiziranog pristupa, zajednički davati smjernice za učinkovitije usvajanje ishoda učenja i prihvatiti roditelje kao partnere s jednakim pravima i odgovornostima (Riddick, 2010). Važno je da logopedi i učitelji zajednički informiraju roditelje o prilagodba koje se primjenjuju u poučavanju i koje dovode do napretka i savjetuju ih o različitim načinima pružanja podrške djetetu kod kuće (npr. u razvoju vještina čitanja i pisanja, organizaciji i korištenju strategija i tehnika koje olakšavaju učenje, dogovoru o načinu obrade lektire, pripremi za usvajanje novih sadržaja, traženju dodatne stručne pomoći unutar ili izvan školske ustanove, u razvoju samopoštovanja, zaštiti prava i dostojanstva djeteta u postupku obrazovanja ili terapije, nošenju s neosjetljivošću vršnjaka, u razbijanju „mitova“ o disleksiji, u organizaciji slobodnog i vremena za učenje itd.) (Goldup i Ostler, 2000).

Koeficijenti varijabiliteta na pojedinim česticama kreću se u rasponu od 20 % do 30% i pokazuju mali raspon vrijednosti dobivenih rezultata učitelja u odnosu na aritmetičku sredinu. Razlozi za to mogu biti u relativno homogenom uzorku učitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju, koji karakterizira iskustvo poučavanja većeg broja učenika s disleksijom i svakodnevno dostupna podrška stručnog suradnika logopeda u školi.

Nadalje, provedenom faktorskom analizom dobivena je jednofaktorska struktura Skale percipirane podrške stručnog suradnika logopeda, a rezultati upućuju na njenu dobru konstruktnu valjanost. Odnosno, odabranim setom obilježja, temeljenih na teorijskoj literaturi i operacionaliziranih u sedam varijabli, može se cjelovito procijeniti podrška koju stručni suradnici logopedi pružaju učiteljima u poučavanju učenika s disleksijom. U skladu s postavljenim ciljem rada, analizom strukture odgovora na Skali percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda izdvojio se skup međusobno povezanih obilježja, koja homogeno i jednoznačno pridonose podršci koju učitelji dobivaju od stručnih suradnika logopeda i koja

im je nužna za osiguravanje kvalitetnog poučavanja učenika s disleksijom. Na značajan doprinos svakog od analiziranih obilježja ukazuje njegova visoka povezanost s izdvojenim faktorom percipirane podrške stručnog suradnika logopeda, koja je iskazana u vrijednostima faktorskih zasićenja (tablica 2). Također, dobiveni visoki koeficijent pouzdanosti ukazuje na dobru unutarnju konzistentnost mjernog instrumenta koji na svim česticama dosljedno mjeri isti konstrukt, te se može opetovano koristiti u daljnim istraživanjima.

Analiza strukture Skale percipirane podrške stručnog suradnika logopeda pokazuje da su učiteljima u jednakoj mjeri značajni elementi podrške logopeda, koji se odnose na metodičko-didaktičke prilagodbe u planiranju i provedbi individualiziranog poučavanja i vrednovanja učenika s disleksijom, kao i podrška u suradnji s njihovim roditeljima. Izdvojeni relevantni čimbenici podrške koje učitelji procjenjuju pozitivnim i koji su im potrebni u svakodnevnom radu s učenicima s disleksijom, u praktičnom smislu mogu pružiti smjernice logopedima za planiranje suradničkog rada s učiteljima.

Rezultati istraživanja ističu značaj suradničke uloge logopeda u školskim ustanovama, koji je prepoznat i pozitivno vrednovan od učitelja koji rade u školama u kojima su zaposleni logopedi i imaju prilike surađivati s njima. Organizacijom aktivnosti koje su ciljano usmjerene podizanju svjesnosti o disleksiji, te kontinuiranom profesionalnom suradnjom školski logopedi mogu utjecati na učiteljsku kompetentnost za poučavanje učenika s disleksijom.

ZAKLJUČAK

Profesionalna suradnja logopeda i učitelja uključuje zajednički interdisciplinarni rad stručnjaka iz različitih struka usmjeren istom cilju, a to je pružanje podrške učenicima s disleksijom. Suradnički rad logopeda i učitelja treba biti usmjeren zajedničkom pružanju podrške učenicima s disleksijom u postizanju ishoda kurikuluma, ali i aktivnostima prevencije i ranog prepoznavanja teškoća. Jedan od najvažnijih ciljeva zajedničke suradnje logopeda i učitelja, svakako treba biti osiguravanje kontinuirane povezanosti terapijskih i obrazovnih ciljeva za učenike s disleksijom. Napredak u jezičnim vještinama, čitanju i pisanju izravno je povezan i s napretkom u akademskim vještinama, a u konačnici i s boljim školskim uspjehom ovih učenika (ASHA, 2001). Iako su stručni suradnici logopedi nedostavno zastupljeni u hrvatskim školama, njihove specifične kompetencije u području disleksije i suradnja koju ostvaruju s učiteljima pridonose kvaliteti poučavanja i vrednovanja, prevenciji školskog neuspjeha i ostvarivanju dobrobiti učenika s disleksijom.

Uspješno ostvarivanje suradnje s učiteljima zahtijeva i kontinuirano usavršavanje postojećih kompetencija logopeda o suvremenim metodama, načinima i postupcima poučavanja učenika s disleksijom, temeljno poznavanje kurikuluma pojedinih predmeta, kao i dobro razvijene vještine profesionalne komunikacije s roditeljima i učiteljima u svrhu donošenja zajedničkih odluka koje su u najboljem interesu učenika s disleksijom.

Kako bi se osigurali bolji uvjeti za ostvarivanje kvalitetne suradnje logopeda i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika, potrebne su sustavne promjene: 1. na razini inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i logopeda,

tijekom kojeg bi obje struke trebale dobiti više prilika za učenje o učinkovitim načinima ostvarivanja suradnje, 2. na razini obrazovnog zakonodavstva, gdje će se detaljnije opisati obaveze, oblici i načini ostvarivanja suradnje i osigurati zapošljavanje stručnih suradnika logopeda u školama, 3. na razini samih školskih ustanova u kojima će se suradnja i interdisciplinarni rad poticati i pozitivno vrednovati.

LITERATURA

Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental language impairments*, 2, 1-17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>

ASHA. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents. www.asha.org/policy

Bauer, K. L., Iyer, S. N., Boon, R. T., i Fore, C. (2010). 20 Ways for Classroom Teachers to Collaborate With Speech—Language Pathologists. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 333-337. <https://doi.org/10.1177/1053451208328833>

Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2014). Pretpostavke uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora. U K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?: priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 39–57). OŠ Davorina Trstenjaka, Zagreb. <http://www.suvag.hr/nova/wp-content/uploads/cujetelirazliku.pdf>

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education—teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117.

Carson K.L., Gillon G.T., i Boustead T.M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 147–160. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061))

Ehren, B. J. (2000) Maintaining a therapeutic focus and sharing responsibility for student success: Keys to in classroom speech-language services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(3), 219–229. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.219>

Farquharson, K., Therrien, M., Barton-Hulsey, A., i Brandt, A. F. (2020). How to recruit, support, and retain speech-language pathologists in public schools. *Journal of School Leadership*, 32(3), 225-245. <https://doi.org/10.1177/1052684620966062>

Fišer, Z. (2017). How and how much do I know about dyslexia? - Self-evaluation of students of Teacher training studies at Faculty of Education at University of J. J. Strossmayer in Osijek. U E. Rogulj, A. Višnjic Jevtić, i A. Jurčević Lozančić (ur.), *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future - Proceedings International Scientific and Professional Conference OMEP 2017*. (str. 67-77). OMEP Hrvatska.

Friend, M. i Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (4th Ed.). Allyn and Bacon.

Gable, R. A., Mostert, M. P., i Tonelson, S. W. (2004). *Assessing Professional Collaboration in Schools: Knowing What Works. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(3), 4–8. <https://doi.org/10.3200/psfl.48.3.4-8>

Goldup, W. i Ostler, C. (2000). *The Dyslexic Child at School and Home*. U M. Townend, i J. Turner (ur.), *Dyslexia in Practice. A Guide for Teachers* (str. 311–338). Springer.

Hansen-Schirra, S. i Maaß, C. (2020). *Easy Language, Plain Language, Easy Language Plus: Perspectives on Comprehensibility and Stigmatisation*. U C. Hansen-Schirra i S. Maaß (ur.), *Easy Language Research: Text and User Perspectives*. (str. 17–38). Frank & Timme.

Harn, W. E., Bradshaw, M. L., i Ogletree, B. T. (1999). The speech-language pathologist in the schools: Changing roles. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 163-169. <https://doi.org/10.1177/105345129903400308>

Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (2021). *Izvjeshće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2021/10/Invalidi_2021-2.pdf

International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA (2010) *Guidelines for easy-to-read materials* (M. Nomura, G. S. Nielsen, i B. Tronbacke, ur.). The Hague: IFLA Headquarters, IFLA Professional Reports 120.

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>

Kuvač, J. i Vancaš, M. (2003). Učiteljska uloga i znanje - ključ uspješnog rada. U M. Kovačević i D. Pavličević-Franić (ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* (str. 64–72). Naklada Slap.

Kuvač Kraljević, J. i Peretić, M. (2015). Obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. U J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 114-126). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Lenček, M. i Kuvač Kraljević, J. (2021). *Easy language in Croatia*. U C. Lindholm i U. Vanhatalo. *Handbook of Easy Languages in Europe*. Frank & Timme.

Marinus, E., Mostard, M., Segers, E., Schubert, T. M., Madelaine, A., i Wheldall, K. (2016). A Special Font for People with Dyslexia: Does it Work and, if so, why? *Dyslexia*, 22(3), 233–244. <https://doi.org/10.1002/dys.1527>

Martan, V. (2022). *Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s disleksijom (neobjavljena doktorska disertacija)*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Martan, V., Skočić Mihić, S., i Lončarić, D. (2015). *Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju*. U S. Opić i M. Matijević (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja - Zbornik radova: IV. simpozij* (str. 624-634). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Martan, V., Skočić Mihić, S., i Matošević, A. (2017). *Povezanost stavova učitelja o poučavanju učenika s disleksijom s dostupnom podrškom*. U S. Tomaš, L. Maleš, I. Blažević, i I. Restović (ur.), *Sažetci Međunarodne znanstvene konferencije 11. Dani osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije - Prema kvalitetnoj školi od znanosti do učionice* (str. 40-41), Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Martan, V., Skočić Mihić, S., i Puljar, A. (2016). *Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama*

učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 139–150.

Mullen, R. i Schooling, T. (2010). The National Outcomes Measurement System for pediatric speech-language pathology. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41(1), 44–60. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0051\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0051))

Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., i Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia*, 27(4), 510–524. <https://doi.org/10.1002/dys.1701>

Nippold, M. A. (2010). Back to school: Why the speech-language pathologist belongs in the classroom. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 41, 377–379.

Occampo, A. i Kennedy, K. (2019). The relationship of collaboration and job satisfaction between speech-language pathologists and school psychologists. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1), 188–203. <https://doi.org/10.1044/PERS-SIG16-2018-0003>

Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (prijedlog). (2016). https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokument-okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf

Peer, L. i Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. David Fulton Publishers.

Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., i Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated!. *Reading and Writing*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10264-8>

Pershey, M. i Rapping, C. (2003) A survey of collaborative speech-language service delivery under large caseload conditions in an urban school district in the United States. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 27, 211–220.

Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L., i Dudding, C. C. (2019). A national survey of speech-language pathologists' engagement in interprofessional collaborative practice in schools: Identifying predictive factors and barriers to implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 639–655. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100

Powell, R. K. (2018). Unique contributors to the curriculum: From research to practice for speech-language pathologists in schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 140–147. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0059

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). <https://narodne-novine.nn.hr>

Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi. (2014). <https://narodne-novine.nn.hr>

Reid, G. (2011). *Dyslexia*. Bloomsbury Publishing.

Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge.

Sindikata Preporod. <https://sindikata-preporod.hr/23831-2/>

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. (2021). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450>

Suleman, S., McFarlane, L. A., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C., i Skoczylas, M. (2014). Collaboration: “More than Working Together” An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 37(4), 298–307.

Stampoltzis, A., Tsitsou, E., i Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, 24(2), 128–139. <https://doi.org/10.1002/dys.1586>

Talmor, R., Reiter, S., i Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>

Tambyrajah, S. R., Schmitt, M. B., Justice, L. M., Logan, J. A., i Schwarz, S. (2014). Integration of literacy into speech-language therapy: A descriptive analysis of treatment practices. *Journal of Communication Disorders*, 47, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.01.004>

Zygouris-Coe, V. i Goodwiler, C. (2013). Language and literacy demands of content area courses in the era of the Common Core State Standards: Teachers' perspectives and the role of the SLP. *Perspectives on School-Based Issues*, 14(3), 61–67. <https://doi.org/10.1044/sbi14.3.61>

Wilson, L., McNeill, B., i Gillon, G. T. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 347–362. <https://doi.org/10.1177/2F0265659015585374>

Wright, J. A. (1996). Teachers and therapists: the evolution of a partnership. *Child Language Teaching and Therapy*, 12(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/2F026565909601200102>