

Izazovi implementacije preventivnih programa u školskom okruženju

Pejić, Jana

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:853428>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-05**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad:
**Izazovi implementacije preventivnih programa
u školskom okruženju**

Jana Pejić

Zagreb, rujan 2016.g.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad:
**Izazovi implementacije preventivnih programa
u školskom okruženju**

Jana Pejić

Mentorica: Valentina Kranželić

Zagreb, rujan 2016.g.

Izjava o autorstvu

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Izazovi implementacije preventivnih programa u školskom okruženju*, i da sam njegov autor.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Jana Pejić

Zagreb, rujan 2016.

Sažetak

Naslov rada: Izazovi implementacije preventivnih programa u školskom okruženju

Studentica: Jana Pejić

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Valentina Kranželić

Program/modul: Socijalna pedagogija/djeca i mladi

Radom *Izazovi implementacije preventivnih programa u školskom okruženju* obuhvaćen je cjelokupni proces implementacije preventivnih programa koji je viđen kao jedna od ključnih komponenti postizanja pozitivnih ishoda preventivnih programa. Cilj rada je prikazati izazove, probleme i prepreke koje stoje na putu implementacije preventivnih programa u stvarnom školskom okruženju.

Zahvaljujući sve većoj pozornosti koja se unazad nekoliko desetljeća posvećuje implementaciji, sve se više zna o tome koji čimbenici utječu na nju i što je potrebno za uspješnu implementaciju. Manji dio istraživanja implementacije usmjeren je na otkrivanje prepreka i izazova implementaciji. Iz nalaza dostupnih radova i studija koji su se bavili izazovima implementacije općenito ili specifično u školskom okruženju, kreirana je lista izazova s kojima se implementatori (u školskom okruženju su to uglavnom nastavnici) i programi susreću prilikom implementacije u stvarnom školskom okruženju. Izazovi, prepreke i problemi svrstani su u četiri skupine – (1) resursi i sredstva, (2) provoditelji programa/nastavnici, (3) školska klima i organizacija, (4) program i šire okruženje. Brojne su prepreke koje stoje na putu implementacije a najčešće se u školskom okruženju govori o nedostatku vremena, problemima prilikom uklapanja provedbe programa u školski raspored, o nedostatku resursa, te nedovoljnoj podršci programu. Među dostupnim radovima samo jedan nudi potencijalna rješenja ovih problema i prepreka.

Otkako se približila središtu pozornosti preventivne znanosti, u području implementacije došlo je do velikog napretka. Postoji nekoliko razloga koji idu u prilog proučavanju i praćenju procesa implementacije, a jedan od njih je otkrivanje problema i prepreka koji mogu stajati na putu uspješnoj implementaciji a time i pozitivnim ishodima programa. Autori se slažu da je za daljnji razvoj područja implementacije potrebno istraživati upravo probleme i prepreke implementaciji. No, tu ne bi trebalo stati, u budućnosti bi valjalo pozornost usmjeriti i na otkrivanje rješenja problema i prepreka implementacije, kako bi se pomoglo implementatorima i provoditeljima programa.

Ključne riječi: školsko okruženje, implementacija, izazovi implementacije

Summary

Master's thesis title: *Challenges of Implementing Prevention Programs in Schools*

Student: Jana Pejić

Mentor: Valentina Kranželić, PhD

Program/module: Social Pedagogy/ Children and Youth

The thesis *Challenges of Implementing Prevention Programs in Schools* covers the entire process of implementation of prevention programs, which is seen as a key component of achieving positive outcomes of those programs. The aim is to show the challenges, problems and barriers that are standing in the way while implementing a prevention program in a real-world school setting.

Thanks to the increased attention to implementation over the last few decades, more and more is known about the factors that influence implementation and about the facilitators for a successful implementation. A small part of the study dedicated to implementation is focused on the detection of barriers and challenges to implementation. From the findings of available studies that are examining challenges of implementation in general or specifically in the school environment, a list of challenges facing the implementers (in the school environment that are mainly teachers) and programs while implementing prevention programs in a real-world school setting, is made. Challenges, barriers and problems are classified into four groups - (1) resources and assets, (2) prevention providers/teachers, (3) school climate and organization, (4) program and the wider environment. There are many obstacles that stand in the way of implementation and the most common barriers in the school environment are: lack of time, problems while scheduling the program, lack of resources and insufficient support to the program. Among available studies, only one offers potential solutions to these problems and obstacles.

Since implementation moved closer to the focus of prevention science, there has been a lot of progress in that field. There are several reasons why study and monitor the implementation process, one of them being to detect problems and barriers which may impede the success of implementation and therefore the positive outcomes of the program. Authors agree that for the further development of implementation, a greater attention has to be drawn to investigating the problems and barriers to implementation. However, studies should not stop there. Solutions to the barriers and challenges facing implementation should be examined in the future.

Keywords: school environment, implementation, barriers to implementation

Sadržaj

1. Uvod	6
2. Prevencija u školskom okruženju	8
2.1. Što je sve školsko okruženje?	8
2.2. Zašto je prevenciji mjesto u školama?	10
2.3. Kratka povijest prevencije u školama	17
2.4. Preventivni programi u školama	18
2.5. Principi učinkoviti programa	20
3. Implementacija preventivnih programa	23
3.1. Definicije implementacije	24
3.2. Pojmovi s kojima se susrećemo	25
3.3. Komponente, faze i aspekti implementacije	28
3.4. Modeli i okviri implementacije	30
3.5. Što je potrebno za uspješnu implementaciju?	35
3.6. Zašto je implementacija važna?	37
4. Izazovi implementacije	40
4.1. Konkretni izazovi i prepreke implementacije	42
4.2. Stanje u Hrvatskoj	51
4.3. Potencijalna rješenja	54
5. Zaključak	58
6. Literatura	60

1. Uvod

Implementacija programa nevjerojatno je složena pojava (Rorbach i sur., 2006, prema Payne i Eckert, 2009). Barem u jednakoj mjeri koliko je složena, značajna je za ishode preventivnih programa. Istraživanja prevencije u posljednjih nekoliko godina sve više ukazuju na ova dva nalaza te se stoga sve više pažnje usmjerava upravo na implementaciju kao jednu od ključnih stavki u postizanju pozitivnih ishoda preventivnih napora. U hrvatskoj preventivnoj stvarnosti još uvijek se implementaciji pridaje malo pažnje a to je ujedno i jedan od razloga zbog kojeg se preventivni programi prilikom implementacije u školama susreću s brojnim izazovima, preprekama i problemima.

Da je tome tako, uvjerala sam se prilikom obvezne prakse provedene u jednoj zagrebačkoj srednjoj školi. Kada provesti preventivni program, tijekom kojeg nastavnog sata, tko ga provodi, kako i s kojim učincima, pitanja su na koja treba odgovoriti prije i tijekom implementacije programa no na njih često nitko nema odgovor. Iako je prevencija u školskom sustavu prisutna već duže vrijeme, u praksi se stječe dojam da se o implementaciji kao sastavnom dijelu provedbe preventivnih programa vodi malo ili nimalo računa. Kako se radi o vrlo opširnom, kompleksnom a pri tome ne tako često istraživanom području, moguće je da među implementatorima manjka znanja ili preglednosti cijelog područja te mu zbog toga pridaju malo pažnje.

Pregledni rad *Izazovi implementacije preventivnih programa u školskom okruženju* obuhvatit će cjelokupni proces implementacije preventivnih programa u školskom okruženju s naglaskom na izazove koji proizlaze iz specifičnosti školskog okruženja. Učinkovitost preventivnih programa ovisi ne samo o kvaliteti i provedbi samog programa već i o njegovoj implementaciji. Kvalitetnija implementacija dovest će do boljih ishoda programa. Stoga je prilikom planiranja preventivnih programa potrebno ujedno planirati i implementaciju tog programa, te prilikom provođenja programa voditi računa i osigurati uvjete za kvalitetnu implementaciju. U radu je prikazan cjelokupni proces implementacije koji treba pratiti planiranje i provedbu preventivnih programa. Stoga je cilj ovoga rada dati pregled cjelokupnog procesa implementacije te uvid u njen značaj za ishode preventivnih programa s posebnim naglaskom na izazove s kojima se programi i implementatori susreću prilikom implementacije programa u stvarnom školskom okruženju.

U radu je najprije prikazano školsko okruženje kao područje provedbe prevencije, njegove specifičnosti te čimbenici koji ovo okruženje čine pogodnim za provedbu prevencije kao i pregled prevencije u školskom okruženju, kako kroz povijest, tako i danas. Zatim je dan pregled procesa implementacije, stadija procesa, ključnih komponenti i aspekata, modela i teorijskih okvira te razloga zbog kojih je proučavanje implementacije važno. Slijedi glavni dio rada u kojem je dan pregled izazova implementacije preventivnih programa u školskom okruženju koji su navedeni kao nalazi istraživanja nekoliko autora te prijedlozi kako premostiti i nadići navedene izazove.

2. Prevencija u školskom okruženju

Škola je dio života gotovo svakog djeteta na svijetu a sastavnim dijelom gotovo svake škole (barem u zapadnom dijelu svijeta) postaje ili već dugo jest – prevencija. Školsko okruženje je mjesto na kojem se susreću djeca iz najrazličitijih obiteljskih i lokalnih okruženja koja zajedno s nastavnicima i drugim zaposlenicima škole stvaraju jedno specifično okruženje koje je veoma značajno za daljnji razvoj svakog pojedinog djeteta. Kako bi taj razvoj tekao u poželjnom smjeru važnu ulogu u školama ima prevencija. U nastavku slijedi pregled preventivnog djelovanja u školskom okruženju te odgovor na pitanje zašto je prevenciji mjesto upravo u školama.

2.1. Što je sve školsko okruženja?

Razdoblje provedeno u školi za svakog pojedinca ima poseban i velik značaj. Netko ga se sjeća po dobrom a netko po lošem, neki bi se rado vratili u to vrijeme dok bi ga drugi htjeli zaboraviti. Bez obzira na stajalište pojedinca prema iskustvu školovanja, škola nas je sve na neki način obilježila i usmjerila u našem daljnjem životnom putu. Škola je danas dostupna svima i ona ima donekle paradoksalni položaj. Ujedno je i pravo i obaveza svakog djeteta. Konvencija o pravima djeteta u članku 28. propisuje pravo djeteta na obrazovanje a odmah u nastavku propisuje kako države stranke trebaju osigurati svoj djeci obavezno osnovnoškolsko obrazovanje. Na nacionalnoj razini djelatnost škole propisana je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, a u članku 12., stavak 1, propisano je obavezno pohađanje osnovne škole za svu djecu.

Iako je mnogi još uvijek gledaju kao prije svega obrazovnu ustanovu, škola je danas puno više od toga. Učenicima pruža sigurno okruženje u kojem uče ali se i igraju, razvijaju svoje potencijale na kognitivnom i socijalno-emocionalnom planu, proširuju socijalne kontakte i uče ih održavati, nadoknađuju roditeljske propuste ili svoje vještine prenose drugima. Škola je danas mjesto akcije i interakcije djece koje sudjeluju u stvaranju i oblikovanju škole i školskog okruženja.

Bouillet i Čale-Mratović (2007) u svrhu svog istraživanja doživljaj školskog okruženja definiraju kao povezanost učenika sa školom, školskim osobljem i idealima vezanim uz školu

i školovanje. Ostali autori pišući o školskom okruženju ne daju jasnu definiciju i objašnjenje što ga sve čini, no iz tema o kojima pišu možemo zaključiti kako se ne radi samo o fizičkom okruženju i nastavnom vremenu provedenom u školi već pod školskim okruženjem podrazumijevaju procese odgoja i obrazovanja unutar škole, redovni obrazovni program te izvannastavne aktivnosti, međuljudske odnose na razini učenik-učenik, učenik-nastavnik, nastavnik-nastavnik, te školsku klimu. Vezano uz školsko okruženje često se susreće pojam školske klime koja se odnosi na kontekstualne karakteristike koje su specifične za konkretnu školu a prema kojima se ona razlikuje od drugih škola (Beets i sur., 2008). Konačno, školu i školsko okruženje možemo gledati kao zasebno okruženje koje ima svoje specifičnosti u načinima funkcioniranja i utjecaja na pojedinca, a koje je neminovno povezano s ostalim okruženjima poput obitelji i lokalne zajednice. Suradnja škole, obitelji i zajednice važna je za uspjeh preventivnih napora unutar škola. Kranželić Tavra (2003) ističe kako škole žele uključiti roditelje u funkcioniranje škole, a to se ujedno smatra i obilježjem uspješnih škola. Suradnju škole i zajednice brojni autori (Dryfoos, 1994; Hoover i Achilles, 1996; Hawkins, 1997; Bašić, 2001; Žganec, 2001; Ferić i Kranželić, 2001; prema Kranželić Tavra 2003) smatraju ključnim elementom svakog programa kojemu je cilj smanjenje rizika i jačanje zaštita radi podupiranja zdravog razvoja djece i mladih.

U školskom okruženju djeluju brojni utjecaji koji su u međusobnoj interakciji te se jedni pod utjecajem drugih mijenjaju. Neminovno, ti utjecaji djeluju i na učenike te oblikuju njihovu osobnost i daljnja ponašanja. Pri tome školsko okruženje može djelovati pozitivno na razvoj pojedinca te kod njega oblikovati prosocijalna ponašanja, no može jednako tako dovesti do nepoželjnih ponašanja te delinkvencije i problema u ponašanju kod učenika, uključujući agresivno i prkosno ponašanje, nepoštivanje autoriteta, neizvršavanje školskih obveza, izostajanje iz škole kao i otuđenost od škole i depresivnost. Kranželić Tavra (2007) kaže da na vjerojatnost uključivanja učenika u rizična ponašanja utječu upravo školsko okruženje i individualno akademsko postignuće. Lindstrom Johnson (2009, prema Puzić i sur., 2011) analizirali su 25 studija o utjecaju školskog okruženja na pojavu nasilja u školi te zaključuju da sve studije upućuju na utjecaj školskog okruženja na nasilje u školi. Iz navedenog proizlazi potreba da se u praksi veća pažnja posveti utjecaju školskog okruženja te njegovom oblikovanju i strukturiranju kako bi polučio pozitivne utjecaje prvenstveno na učenike ali i sve ostale koji su u njega uključeni. Također postoji potreba za detaljnijim istraživanjima školskog okruženja te utjecaja pojedinih čimbenika unutar njega na pozitivan razvoj djece i mladih odnosno na razvoj problema u ponašanju.

Unutar školskog okruženja ipak se najviše govori o samoj školi kao ustanovi te o odgojno-obrazovnom procesu koji se u njoj odvija. Zadaća škole je podučavati učenike konkretnim znanjima koja im omogućavaju nastavak školovanja te jednoga dana zaposlenje, ali i razvoj pojedinaca te osposobljavanje za samostalan život. U tom pogledu, u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* piše kako osnovna škola podučava „onim znanjima...koja će im (učenicima) biti potrebna za obnašanje različitih uloga u odrasloj dobi“, to podrazumijeva podučavanje „sadržajima koji su temelj za razvijanje intelektualnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih, tjelesnih i drugih sposobnosti, praktičnih vještina i odlika osobnosti“. Također škola treba „pridonijeti razvoju aktivnih i odgovornih pojedinaca, otvorenih za promjene, motiviranih i osposobljenih za cjeloživotno učenje“. Ovo upućuje na zadaće škole ne samo kao obrazovne već i odgojne institucije koja ima obvezu podupirati socijalno-emocionalni razvoj učenika jednako kao i kognitivni razvoj. Pri tome Kranželić Tavra (2002) ističe da će vještine i znanja koja nauče u školi biti od velikog značaja ne samo za učenike kao pojedince već i za dobrobit cijele zajednice i društva u cjelini te za pojedine aspekte društva, kao što su ekonomija, politika i socijalni aspekti.

Zaključno o školskom okruženju možemo reći da ono obuhvaća brojne pojedince (uključujući učenike, osoblje škole, roditelje učenika i širu zajednicu koja surađuje sa školom) koji dolaze iz vrlo različitih obitelji i zajednica, sa različitim pozadinama, vrijednostima, stavovima, kompetencijama, potencijalima, idejama i željama. Okupljeni u školi svi zajedno čine novu zajednicu koja mora uvažiti i uskladiti sve što oni donose u nju, te ih opremiti novim znanjima i vještinama koje su im potrebne za život u toj zajednici kao i u ostalim zajednicama u kojima participiraju.

2.2. Zašto je prevenciji mjesto u školama?

Prevencija je već duže vrijeme dio školskog djelovanja te je postala neizostavan dio odgoja i obrazovanja unutar škola. Mjesto prevencije u školama utvrđeno je pojedinim zakonskim propisima. Tako članak 67. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* propisuje da su škole dužne stvarati uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika kao i sprečavati neprihvatljive oblike ponašanja. Oba zahtjeva upućuju na potrebu prevencije u školama. *Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih*

prava nadležnim tijelima propisuje člankom 3. stavak 4, obvezu škole da implementira postojeće preventivne i intervencijske programe te prema potrebama razvija nove uz odgovarajući model njihova praćenja i vrednovanja. U istom pravilniku člankom 23. propisana je obvezna škole da donese i provodi školske preventivne programe te je utvrđeno kako se oni provode u sklopu redovite nastave, sata razrednika, školskih ili razrednih projekata, predavanja i drugih aktivnosti koje škola organizira.

Gottfredson i Gottfredson (2001, prema Kranželić Tavra, 2007) smatraju da su upravo škole glavna pokretačka snaga preventivnih napora u mnogim zajednicama. Postoje brojni razlozi zbog kojih je preventivnim programima mjesto u školi. S jedne strane školsko je okruženje pogodno za provedbu preventivnih programa jer je svojim načinom rada, prostorno i na druge načine adekvatno za njihovu provedbu. S druge strane, škola zbog svoje odgojne funkcije, prisutnih rizičnih čimbenika i novih zahtjeva koji se pred nju stavljaju, postaje mjesto kojem je prevencija potrebna. U nastavku su razmotreni čimbenici zbog koji je škola pogodno mjesto za provedbu preventivnih programa te oni zbog koji su preventivni programi u školama potrebni.

Kao prostor za provedbu preventivnih programa, škola ima nekoliko prednosti pred lokalnom zajednicom i obitelji koje ju čine pogodnim mjestom za preventivno djelovanje. Kao što je već navedeno, pohađanje osnovne škole obvezno je za svu djecu, a to znači da unutar škole možemo preventivnim programima djelovati i na nisko rizičnu kao i na visoko rizičnu djecu koju je, primjerice, teže uključiti u programe u lokalnoj zajednici. Škola omogućava pristup djeci od ranih školskih godina sve do kasne adolescencije te omogućava praćenje učenika kroz vrijeme (Farrell i sur., 2001, prema Sullivan i sur., 2015). Bosworth i Sloboda (2015) smatraju da je drugo desetljeće u životu pojedinca logično najpogodnije za preventivno djelovanje zato što se radi o razdoblju eksperimentiranja koje bi moglo rizično ponašanje dovesti do budućih zdravstvenih i socijalnih problema. Caria i suradnici (2013) smatraju da je škola pogodno mjesto za prevenciju korištenja duhanskih proizvoda, alkohola i droga prvenstveno zbog institucionalnog odnosa i kontakta s populacijom koja je u najvećem riziku za korištenje ovih sredstava. Gottfredson i Gottfredson (2007., prema Sullivan i sur., 2015) smatraju da iako učenici samo 18% vremena provode u školama, školsko okruženje ima snažan utjecaj na njihov razvoj. Vršnjačke grupe najčešće se formiraju unutar škole a ovisno o normama i stavovima vršnjaka unutar grupe njihov utjecaj može ili ohrabriti ili obeshrabriti pojedinca na rizično ponašanje (Sullivan i sur., 2015).

Nastava u školi odvija se kontinuirano pet dana u tjednu, devet mjeseci u godini, što omogućuje kontinuirano preventivno djelovanje, a duljina boravka u školi daje veliki prostor provoditeljima programa za pozitivno djelovanje na učenike. Također, ne dolazi do osipanja sudionika u programu jer su obavezni dolaziti u školu. Edmonds (1982, prema Howard i sur. 1999) smatra da škole mogu stvoriti takvo koherentno okruženje koje će biti snažnije od bilo kojeg pojedinačnog utjecaja a toliko snažno da će za najmanje šest sati dnevno nadjačati gotovo sve u životima djece.

Prednost škole je već i u njenom samom fizičkom postojanju. Za razliku od djelovanja u lokalnoj zajednici za koje prethodno treba osigurati prostor, škola posjeduje svoj prostor (učionice, sportske dvorane, igrališta) u kojem može provoditi preventivne aktivnosti. Fagan i Mihalic (2003) navode da su škole postale glavno mjesto provedbe preventivnih napora upravo zbog spremnog sustava za isporuku programa i populacije koju okuplja. Nadalje, velika je većina djelatnika škole (nastavnici, stručni suradnici) pedagoški obrazovana te time senzibilizirana i educirana za rad s djecom. Khoury-Kassabri, Benbenishty i Astor (2005, prema Puzić i sur., 2011) navode da podržavajući i pozitivni odnosi između nastavnika i učenika smanjuju otuđenost učenika, jačaju njihovu privrženost školi te povećavaju važnost uloge škole kod učenika. Nastavnici su uglavnom oni koji isporučuju preventivne programe u školama (Han i Weiss, 2005, prema Beets i sur. 2008) i smatraju se jednom od ključnih komponenti procesa implementacije (Beets i sur. 2008). Njihova stalna nazočnost u razredu s ciljanom grupom stvara brojne mogućnosti za učenje i potkrepljivanje komponenti programa tako da se provedba programa i korištenje materijala specifičnih za program, može uklopiti u njihovu svakodnevnicu.

Preventivnom potencijalu školskog okruženja pridonose zaštitni čimbenici koji djeluju unutar njega. Domitrovich i suradnici (2010, prema Maglica i Jerković, 2014) ističu da prilikom analize zaštitnih kao i rizičnih čimbenika treba imati na umu da se oni javljaju u tri domene – individualnoj domeni, domeni kvalitete interakcija pojedinca s okruženjem te domeni onih čimbenika koji proizlaze iz samog okruženja. Govoreći o zaštitnim čimbenicima u školskom okruženju autori govore o čimbenicima koji se javljaju u sve tri navedene domene.

Bašić (2009) navodi nalaze mnogih autora koji se slažu u tome da među zaštitne čimbenike možemo uvrstiti dobre vještine rješavanja problema, prosocijalno ponašanje, sposobnost slaganja s vršnjacima i odraslima, pristupačnost, smisao za humor, samostalnost,

kompetentnost, visoke aspiracije, iskustvo uspjeha u školi, prisutnost odrasle osobe kao mentora u školi, uspješnost škole, učitelje kao pozitivne modele, brižno školsko osoblje.

Istraživanja pokazuju da različiti školski čimbenici imaju utjecaj na školska postignuća učenika a najčešće se istražuju osobne i profesionalne karakteristike nastavnika, kvaliteta nastave i odgojno-obrazovni program (Reywid, 1997; Schneider, 1985; Scott, 1998, prema Vujačić i Stanišić, 2007). Socijalna kompetencija navodi se kao jedan od zaštitnih čimbenika na individualnoj razini, tako Bournstein, (2010, prema Maglica i Jerković, 2014) navodi da socijalna kompetencija u ranom djetinjstvu pokazuje negativnu longitudinalnu vezu s poremećajima u ponašanju. Dryfoos (1997, prema Kranželić Tavra 2002) navodi četiri zaštitna čimbenika koja se najčešće spominju – uspješne škole, pozitivna veza s brižnim odraslim osobama, samostalnost i kompetentnost te visoke aspiracije. Autori navode kako vezanost za školu neposredno utječe na obrazovne ishode kao što su bolji školski uspjeh, više motivacije za učenje, veće samopouzdanje, češće sudjelovanje u izvanškolskim aktivnostima i zadržavanje u sustavu obrazovanju (Thompson, 2006.; Waters, Cross i Runions, 2009 prema Roviš, 2011). Maddox i Prinz (2003, prema Bouillet i Bijedić, 2007) navode dva razloga zbog kojih se pozitivan doživljaj škole tretira kao mogući činitelj prevencije poremećaja u ponašanju – (1) teorije i istraživanja slabu povezanost sa školom povezuju s devijantnim ponašanjima i (2) istraživanja potvrđuju da su školsko okruženje i školsko iskustvo važan činitelj u promociji ili slabljenju vezanosti učenika za školu.

Čimbenici fizičkog okruženja, organizacija škole kao sustava te njen unutarnji ustroj, zaštitni čimbenici te životni uvjeti koje pruža učenicima, djeci i mladima, olakšavaju provedbu preventivnih programa u školi te pokazuju potencijal koji škola ima u preventivnom djelovanju. S druge strane, pojedini čimbenici unutar škole koji proizlaze iz pojedinaca (učenika, djelatnika škole), okruženja ili načina funkcioniranja škola te školskih propisa mogu negativno utjecati na razvoj učenika te je zato u školi potrebna prevencija.

Durlak (1995) smatra da iako postoji nekoliko razloga za prevenciju, primarni je taj da trenutačni sustav mentalnog zdravlja ne dolazi do većine djece i adolescenata kojima je potrebna pomoć. Također navodi da sa polazišta mentalnog zdravlja, neke jednostavne računice navode na zaključak da postoji velika potreba za primarnom prevencijom i drugim vrstama intervencija. Iako su želje za cjelokupnim razvojem učenika u školama jasno izražene, u praksi smo svjesni još uvijek prisutnih propusta i „rupa“ u ostvarivanju takvog odgoja i obrazovanja. Suprotno trenutačnoj praksi u Hrvatskom školstvu, Kress i suradnici

(2004, prema Kranželić i Ferić Šlehan, 2008) smatraju da su socijalno i emocionalno učenja te obrazovni standardi prije zajednički nego odvojeni aspekti obrazovanja. Čini se da je još uvijek nejasna granica između roditeljske i nastavničke odgovornosti za pozitivan razvoj učenika te jedni druge smatraju zaduženima za taj posao.

Učitelji često smatraju da je socijalno-emocionalni razvoj učenika prije svega zadatak roditelja i obitelji (Poulou, 2005, prema Kranželić Tavra, 2007) pa vjerojatno zato ponekad izostaje u školama. Adelman i Taylor (2000, prema Kranželić i Ferić Šlehan, 2008) slično tome ističu da su škole svjesne da je njihova uloga prvenstveno obrazovati mlade ljude. U skladu s ovim razmišljanjima, socijalni i emocionalni razvoj koji se vjerojatno često poistovjećuje s odgojem (a tako ćemo ga shvaćati i u nastavku rada), izostaje u školama. Takvom stanju u školama kod nas u Hrvatskoj pridonosi i naš sustav obrazovanja koji nije sklon podupirati odgojni dio odgoja i obrazovanja. Dok je primjerice obrazovni dio detaljno razrađen u *Nastavnom planu i programu* te *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*, s predviđenim lekcijama, satovima za savladavanje gradiva i načinom praćenja učeničkih postignuća, odgojni dio ostaje pomalo zaboravljen i ponekad se čini kao da se radi samo o prefiksu obrazovanju. U VI. dijelu *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* ipak su opisane pojedine vještine koje možemo označiti kao one koje bi dijete trebalo usvojiti odgojem, no za njih nije predviđeno mjesto, vrijeme ili način usvajanja već „škole imaju mogućnost razrađivati predložene međupredmetne teme i osmisliti načine na koje će ih ostvariti“, što u konačnici rezultira time da usvojene vještine ovise o angažmanu, znanju i volji pojedinih nastavnika. Također, nije predviđeno praćenje i bilježenje provođenja međupredmetnih tema, dakle u pojedinim školama nije moguće pratiti jesu li se takve aktivnosti održale i s kakvim rezultatima.

Upravo zbog nedostatka fokusa na „odgoj“, odnosno na socio-emocionalni razvoj djece u trenutačnom sustavu školstva, potrebno je u školama provoditi preventivne programe koji su usmjereni upravo na taj dio razvoja djece i mladih te popunjavaju svojevrsnu „rupu“ koja nastaje na tom planu. Potrebni su programi koji imaju jasnu strukturu, jasne ciljeve, načine postizanja tih ciljeva te evaluaciju kako bi se nadišli problemi koji su proizašli iz nejasno propisane provedbe odgoja u školama, te kako bi se osiguralo praćenje rezultata a time i poboljšanje preventivnog djelovanja u školama.

Brojni autori prepoznaju potrebu reforme školstva te stavljanja većeg naglaska na socijalno-emocionalni razvoj učenika. Prije više od 20 godina je Dryden (1995, prema Howard i sur.

1999), istaknuo potrebu reforme koja bi promovirala čimbenike koji su se pokazali važnima za pozitivan razvoj učenika. Roviš (2011, str. 203) u zaključku svog istraživanja ističe da bi škola „morala uključivati optimalno poticanje svih potencijala učenika, od širokih do specifičnih znanja i vještina, jačanja samostalnog i kritičkog mišljenja, preko boljeg razumijevanja samoga sebe i drugih ljudi, do razvoja osobnog morala i etičkog rezoniranja i ostvarivanja građanskih prava“. Također zaključuje da bi škole trebale provoditi trajne, aktivne i široko postavljene školske preventivne programe. Značaj prevencije u školskom okruženju vide i Greenberg i suradnici (2003, prema Kranželić i Ferić Šlehan 2008) koji smatraju da je za poboljšanje prakse odgoja i obrazovanja potrebno u način rada škola uvrstiti planiranje preventivskih strategija. Adelman i Taylor (2000, prema Kranželić i Ferić Šlehan, 2008) slično tome smatraju da je za planiranje, reorganiziranje i reforme školstva važno uključiti prevenciju obrazovnih ali i socijalno-emocionalnih problema.

U Hrvatskoj je također prepoznato da sustav obrazovanja ne odgovara u potpunosti potrebama djece stoga je u sklopu *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* koja je usvojena 2014. godine, pokrenuta *Cjelovita kurikularna reforma* kojom se želi unaprijediti hrvatsko školstvo koje bi se učenicima omogućilo smislenije i korisnije obrazovanje. Možemo reći da je pokušaj ove reforme na tragu nalaza i prijedloga ranije navedenih autora s obzirom na to da se naglasak stavlja na obrazovanje prikladno razvojnoj dobi, koje treba poticati interese i potencijale učenika te ih osposobiti za svakodnevni život. Iako je potreba za reformom jasno prepoznata kako među stručnjacima tako i u široj javnosti, ona se susreće s brojnim preprekama od kritika i otpora pojedinih neistomišljenika, preko financijskih do onih političkih i ideoloških.

Dolaskom u školu djeca su, osim utjecaju roditelja, izložena i utjecaju škole u cjelini, što znači nastavnicima, nastavnim sadržajima, školskoj klimi i vršnjacima. Naročito djeci koja nisu bila uključena u predškolski odgoj, škola postaje mjesto socijalizacije s vršnjacima, razvijanja i vježbanja interpersonalnih odnosa. Škola postaje mjesto gdje se određena ponašanja modificiraju, potkrepljuju, odnosno razvijaju ili se uče novi oblici ponašanja (Gruden, 1997, prema Kranželić Tavra, 2002). Stoga je potrebno razvoj i modifikaciju ponašanja nadzirati i usmjeriti u pozitivnom smjeru kako ne bi došlo do razvoja nepoželjnih ponašanja.

Iz literature je vidljivo kako autori prepoznaju velik značaj koji škola ima upravo u modifikaciji ponašanja, naročito kada su u pitanju učenici koji dolaze iz problematičnih

obitelji ili oni kod kojih su već prisutna rizična ponašanja. Bašić i Kranželić (2004, prema Bouillet i Bijedić, 2007) ističu mogućnosti škole kao preventivnog činitelja naročito kod one djece koja dolaze iz neskladnih i neuspješnih obitelji a koja će češće biti otporna na delinkventno ponašanje ukoliko pohađaju školu kvalitetne akademske reputacije te brižnog nastavnčkog osoblja. Bowker i Rubin (2010, prema Maglica i Jerković, 2014) ističu značaj odnosa u ranoj adolescenciji, naročito onih prijateljskih, koji mogu pomoći onim adolescentima koji su u riziku za razvoj internaliziranih poremećaja u ponašanju. Buje i Bijedić (2007) naglašavaju važnost odgojno-obrazovnog procesa u prevenciji te smatraju da ukoliko je dobro usmjeren, može smanjiti, usmjeriti i ublažiti brojne negativne socijalizacijske činitelje koji mlade osobe vode prema delinkvenciji, ovisnosti i drugim oblicima štetnih i društveno neprihvatljivih ponašanja. Kostarova Unkovska, (2003, prema Bouillet i Čale-Mrtović, 2007) naglašava da je upravo učenicima rizičnog ponašanja škola često jedina prilika da se izvuku iz kaotičnog *statusa quo*, da iskuse napredak i uspjeh te da promijene svoje viđenje budućnosti.

U prilog potrebi prevencije u školskom okruženju ide i djelovanje rizičnih čimbenika čiji utjecaj treba suzbijati kako ne bi negativno utjecali na razvoj djece. Williams, Ayers i Arthur (1997, prema Kranželić Tavra 2002) navode školski neuspjeh, siromašno školsko postignuće, disciplinske probleme i nedostatnu privrženost školi kao rizične čimbenike u školskom okruženju. Dryfoos (1997, prema Maglica i Jerković, 2014) navodi sljedeće rizične čimbenike: niska očekivanja uspjeha, slaba predanost edukaciji, zaostajanje u školi i niske ocjene. Istraživanje procjene rizičnih i zaštitnih čimbenika poremećaja u ponašanju mladih na području grada Gospića pokazalo je da su najrizičniji čimbenici u domeni škole (1) niska privrženost školi i (2) prijatelji koji koriste drogu, dok su manje izraženi čimbenici (3) nagrade prijatelja za antisocijalna ponašanja i (4) delinkventno ponašanje prijatelja (Nikčević-Milković i Rupčić, 2014). Gottfredson i Gottfredson (2007, prema Sullivan i sur., 2015) kao rizični čimbenik navode povišen rizik viktimizacija za vrijeme boravka u školi i na putu do škole. Visoke stope prevalencije i negativni ishodi povezani s rizičnim ponašanjem kod mladih upućuju na potrebu za preventivnim programima (Sullivan i sur., 2015).

2.3. Kratka povijest prevencije u školama

Durlak (1995, prema Kranželić Tavra 2003) navodi kako su neki preventivno usmjereni preventivni programi mentalnog zdravlja uvedeni u škole između 1920. i 1940. godine, i tada nisu bili formalno evaluirani. U početku se radilo prvenstveno o prevenciji zdravstvenih problema, pa je tako postala dostupna besplatna medicinska i zubna zaštita te zdravstveni edukacijski treninzi za učitelje i školsku djecu. Kasnije se počinje primjenjivati preventivni kurikulum usmjeren prema povećanju samopouzdanja i poboljšanju socijalnog funkcioniranja (Durlak, 1997, prema Bašić, 2009). Prve preventivne intervencije nisu bile formalno evaluirane a prve studije prevencije javljaju se 60-ih godina dvadesetog stoljeća (Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra, 2003).

Detaljnije o razvoju preventivnih programa u školama unazad 40 godina pišu Bosworth i Sloboda (2015) te navode kako su rane preventivne intervencije u školama bile pretežito zasnovane na taktikama zastrašivanja pri čemu su stručnjaci u području prevencije smatrali da će znanje o posljedicama korištenja droga mlade odvratiti od njih što se kasnije pokazalo neučinkovitom strategijom. U pristupu koji je slijedio, stručnjaci su korištenju droga pristupili kao produktu individualnih vrijednosti, pri čemu su vjerovali da će učenici i studenti koji imaju definirane ciljeve za budućnost biti manje skloni korištenju droga, no i taj se pristup pokazao neuspješnim jer nije u obzir uzimao specifičnosti razvojnog stadija adolescenata. Nakon ovih neuspješnih pristupa, provedbom fokus grupa s tinejdžerima, istraživači su došli do zaključka da je korištenje alkohola, cigareta te drugih droga socijalni fenomen kod mladih te su fokus preventivnih intervencija preusmjerili na vještine odolijevanja pritisku (Evans i sur., 1978, prema Bosworth i Sloboda, 2015).

Devedesetih u školama dolazi do povećanja broja preventivnih programa koji tada postaju vrlo popularni (Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra 2003). Bašić (2009) navodi kako teorija i praksa prevencije zapravo započinju 60-ih godina prošlog stoljeća te da su u posljednjih nekoliko desetljeća doživljavaju jaku ekspanziju. Pri tome navodi podatke Oregon Social Learning Center-a, prema kojem je do kraja 2002. godine objavljeno više od 800 izlaznih studija o prevenciji i promociji zdravlja. Durlak (1997, prema Bašić, 2009) smatra da je prevencija još uvijek mlada znanost s obzirom na to da je velika većina studija objavljena nakon 1975. godine a čak jedna trećina nakon 1990. Konačno, 1993. godine John Coie i grupa znanstvenika u članku objavljenom u *American Psychologist* uvode termin prevencijske

znanosti pod kojim podrazumijevaju područje koje proučava biomedicinske i socijalne procese koji utječu na incidenciju i prevalenciju mentalnih bolesti (Coie i sur., 1993, prema Bosworth i Sloboda, 2015).

2.4. Preventivni programi u školama

Autori se slažu kako je škola dobro okruženje za provedbu preventivnih programa. Bašić (2009) smatra kako je školsko okruženje, uz obitelj, najprirodnije za razvoj i funkcioniranje djece i mladih. Sullivan i suradnici (2015) ističu da je škola naročito prikladno mjesto za implementaciju univerzalnih preventivnih programa.

Gordon (1983, 1987, prema Bašić, 2009) je dao podjelu preventivnih intervencija na univerzalnu, selektivnu i indiciranu koja je danas prihvaćena među stručnjacima iz području prevencije. Mrazek i Haggerty (1994, prema Bašić, 2009) univerzalnu prevenciju definiraju kao intervencije koje su usmjerene na opću javnost ili na cijelu populacijsku grupu koja nije identificirana na osnovu povećanog rizika. Selektivnu prevenciju opisuju kao onu koja je usmjerena na pojedince ili subgrupe populacije kod kojih su prisutni znatno viši rizici za razvoj mentalnih poremećaja nego kod prosjeka, dok je indicirana prevencija usmjerena na visokorizične osobe kod kojih su zamijećeni minimalni simptomi mentalnih poremećaja. U školskom okruženju mogu biti prisutne sve navedene razine prevencije, no brojni autori (Dryfoos, 1990, 1994; Durlak, 1995; Hoover i Achilles, 1996, prema Kranželić Tavra 2003) govore o različitim intervencijama u školama koje su uglavnom primarno-preventivne ili rano-interventne naravi a orijentirane su na različite aspekte života djece i mladih u školi. Durlak (1995) govori o dvije grupe u koje mogu biti podijeljeni programi primarne intervencije ovisno o tome dali u fokusu imaju djecu ili okruženje.

Kako bi škola bila podražavajuće okruženje za pozitivan razvoj učenika i bitna institucija za prevenciju poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, mora se usmjeriti na nekoliko područja djelovanja – (1) vođenje škole, (2) akademska postignuća, (3) disciplinski standardi, (4) uključivanja svih djelatnika i učenika, (5) suradnja unutar i izvan škole (Hawkins, 1997a, Durlak, 1995, Kranželić Tavra 2002, Kranželić Tavra 2003, prema Bašić, 2009). Što se tiče konkretnih intervencija u školama, Kranželić Tavra (2003) navodi da su iz literature prepoznatljiva dva opća smjera – intervencije na razini škole i intervencije na razini

razreda što uključuje i intervencije na razini učenika. Intervencije na razini škole zadiru u strukturu škole i njezino djelovanje prema okolini. To se odnosi na edukaciju zaposlenika unutar škole, na politiku suradnju s roditeljima i obiteljima učenika te lokalnom zajednicom. Intervencije na razini razreda imaju dva glavna smjera – intervencije koje djeluju na metode i tehnike vođenja razreda te intervencije koje djeluju na metode i tehnike usmjerene na razvijanje osobnih kompetencija učenika.

Razni autori preventivne programe u školama kategoriziraju na različite načine. Dryfoos (1994, prema Kranželić Tavra, 2003) govori o tri koncepta programa vezanih uz školu – (1) programi u školi (odvijaju se u školskoj zgradi), (2) programi povezani sa školom (smješteni u blizini škole a suradnici programa su često smješteni u školi ili s njom surađuju) i (3) programi u zajednici (odvijaju se u zajednici ali služe kao važan potencijal djelatnicima škole ili servisima koji opslužuju školu). Pregledom literature Northeast CAPT (1999, prema Kranželić Tavra, 2007) izdvajaju ključne strategije koje su orijentirane prema tri razine promjene – razina učenika/pojedinca, razina škole i razreda te razina šire zajednice. Adelman i Taylor (2000, prema Kranželić Tavra, 2007) govore o mogućnosti provođenja preventivnih intervencija također na tri razine – na razini cijele škole, na razini razreda te na razini pojedinačnog problema.

Gottfredson i Gottfredson (2001, prema Kranželić Tavra, 2007) proveli su analizu preventivnih strategija u školama temeljem taksonomije nastale na analizi primjera modela prevencije i intervencija u školi. Korištena taksonomija obuhvaća i one programe i aktivnosti koje nisu temeljene na teoriji ili istraživanjima čimbenika koji dovode do poremećaja u ponašanju ali ih škole koriste za njihovo smanjivanje. Preventivne intervencije podijeljene su u tri kategorije – (1) direktne aktivnosti prema učenicima, roditeljima ili zaposlenicima, (2) organizacijske intervencije i intervencije u okruženju, (3) aktivnosti usmjerene na održavanje discipline i sigurnosti. Nakon provedenog istraživanja, autori zaključuju da tipična škola koristi mnoge aktivnosti i mnogo različitih aktivnosti s ciljem prevencije poremećaja u ponašanju i promicanja sigurnog i uređenog okruženja. Kranželić Tavra (2002a) također smatra kako su škole u želji da učenicima pomognu u suočavanju s raznim izazovima koji im stoje na putu, prihvatile programe koji ciljaju na više problematičnih ponašanja no suočavaju se s problemima implementacije takvih programa. Autorica smatra kako su takvi višestruki programi često slabo vođeni te se zato često natječu među sobom i s nedostatnim vremenom i školskim resursima što dovodi do toga da takvi programi ostaju na margini školske rutine, kratko traju, te se ne ponavljaju iz godine u godinu. Wilson, Gottfredson i Najak (2001, prema

Kranželić Tavra, 2007) primjećuju isti trend korištenja raznih preventivnih programa istovremeno u školama te ističu općeprihvaćeno stajalište da niti jedna strategija prevencije u školskom okruženju sama za sebe neće postići veće učinke.

2.5. Principi učinkovitih preventivnih programa

Kako je već ranije navedeno, prevencija je postala sastavni dio školskog djelovanja. Škole provode brojne aktivnosti kojima nastoje djelovati preventivno, no i dalje se prvenstveno zadržavaju na pojedinim aktivnostima koje nisu utemeljene na teoriji i istraživanjima te nisu sustavno evaluirane što znači da ih škole provode s nepoznatim učincima. Postavlja se pitanje ne samo učinkovitosti već i svrhovitosti provedbe velikog broja nekvalitetnih preventivnih aktivnosti i programa. Kranželić Tavra (2007) o velikom broju preventivnih aktivnosti u školama govori kako one mogu biti vrijedne jer korištenje velikog broja aktivnosti može povećati vjerojatnost utjecanja na veći broj rizičnih i zaštitnih čimbenika, no moguće je da na taj način škole troše svoju snagu i potencijal a ujedno i ugrožavaju kvalitetu pojedinačnih aktivnosti.

Učinkovitost preventivnih napora u školama ovisit će o brojnim čimbenicima među kojima je svakako i kvaliteta samog programa ili aktivnosti koja se provodi. U konačnici učinkovitost će se pokazati kroz evaluaciju programa, a u nastojanjima da preventivni programi budu što kvalitetniji, pa time i učinkovitiji, autori navode principe učinkovitih programa na kojima bi trebalo temeljiti preventivne aktivnosti. Tako Weissberg i Shriver (1996, prema Kranželić Tavra, 2007) smatraju da su svi preventivni napori u školama vrijedni, no da će njihova učinkovitost biti na višoj razini ako se budu poštovali principi sveobuhvatnosti i koordiniranosti. Autori iznose šest osnovnih principa za stvaranje učinkovitih preventivnih programa u školskom okruženju:

- istovremeno usmjerenje na mentalno, emocionalno, socijalno i fizičko zdravlje
- temeljenost na razvojno prikladnim, sekvencijalnim razrednim uputama i vođenju
- programi jačanja kompetencija trebaju ciljati na učinkovite kognitivne, afektivne i ponašajne vještine i vrijednosti; njihovu percepciju socijalnih normi

- učinkovito poučavanje zahtjeva korištenje metoda kojima se osigurava aktivno sudjelovanje učenika, naglašava pozitivno ponašanje i drugačija perspektiva komunikacije nastavnika i učenika o problemu
- višerazinske intervencije u kojima vršnjaci, roditelji, škola i članovi zajednice stvaraju okruženje učenja
- sustavne strategije i javne politike na višim administrativnim razinama koje će podržati implementaciju i institucionalizaciju programa

Bašić (2009) opisuje tri smjera sveobuhvatnosti koji se javljaju u preventivnim intervencijama:

- sveobuhvatnost koja podrazumijeva sve razine prevencije (Gordon, 1987; Mrazek i Haggerty, 1994; Barry i Jenkins, 2007)
- sveobuhvatnost koja podrazumijeva sveukupni intervencijski spektar (Howell, 2004)
- sveobuhvatnost koja podrazumijeva integriranje više domena prema kojima se preventivni programi istodobno provode (DeMarsh i Kumpfer, 1985, prema Ferić, 2003)

Nation i suradnici (2003) predlažu sljedećih devet principa učinkovitih programa te daju njihove definicije:

- sveobuhvatnost – programi trebaju uključivati više komponenti i utjecati na razna okruženja kako bi utjecali na širok raspon rizičnih i zaštitnih faktora ciljanog problema
- raznolike metode učenja – programi trebaju uključivati višestruke metode učenja, uključujući i neku vrstu aktivne metode koja se temelji na usvajanju vještina
- dostatno trajanje – korisnici programa trebaju biti izloženi dostatnom broju aktivnosti i sadržaja kako bi oni imali učinak
- utemeljenost na teoriji- preventivni programi trebali bi biti znanstveno opravdani ili imati logičku racionalu
- pozitivni odnosi – programi trebaju njegovati snažne, stabilne i pozitivne odnose između djece i odraslih
- vremenska usklađenost – aktivnosti programa trebaju se odvijati u razvojno prikladno vrijeme kada one mogu imati najveći mogući utjecaj na živote korisnika

- socijalno-kulturalna prikladnost – programi bi trebali biti prilagođeni tako da odgovaraju kulturnim uvjerenjima i običajima specifične grupe te normama lokalne zajednice
- evaluacija rezultata – sustavna evaluacija ishoda nužna je kako bi se utvrdilo djeluje li program
- educirani stručnjaci – programe trebaju implementirati stručnjaci koji su osjetljivi, kompetentni, prošli potreban trening te dobili potrebnu podršku i superviziju. Važno je da stručnjaci sudjeluju u ponovljenim treninzima te dobivaju tehničku podršku.

Među principima i karakteristikama uspješnih preventivnih programa, pojedini autori ističu značaj škole u njihovom kreiranju i uspostavljanju. Malaville, Blank i Asayesh (1993, prema Kranželić Tavra, 2002a) predložili su karakteristike uspješnih programa te su na prvo mjesto stavili povezanost programa sa školom. Dryfoos (1990, prema Kranželić Tavra, 2002a) navodi jedanaest komponenti uspješnih programa a među njima je stavljanje težišta programa u škole. Iz navedenog se može zaključiti da iako mnogobrojna preventivna ulaganja u školama mogu biti korisna, postoji potreba da se pri kreiranju preventivnih programa obrati pažnja na principe učinkovitih programa kako bi se osigurala njihova veća kvaliteta. Pri tome treba imati na umu da smještaj preventivnog programa u školu prema nekim autorima već je karakteristika uspješnosti što potvrđuje adekvatnost školskog okruženja za preventivno djelovanje.

3. Implementacija preventivnih programa

Unazad nekoliko desetljeća porastao je interes za proučavanje implementacije i prepoznata je njena važnost u prijenosu i uspostavljanju učinkovite prakse. Implementacija nije svojstvena samo preventivnom području pa se tako vrlo često susreće u medicini, ali i tehničkim područjima. Autori su prepoznali prazninu koja nastaje između znanosti i prakse a koja sprječava prijenos znanstvenih nalaza u praksu, odnosno implementaciju. Tansella i Thornicroft (2009) opisuju „translacijski jaz“ odnosno „ponor kvalitete“ koji se očituje u postojanju tisuće radova o razvijanju smjernica unutar zdravstva no među njima je jako malo onih koji pišu o tome kako te smjernice prenijeti u isplativu rutinsku praksu. Dalje navode kako prazninu koja nastaje između znanosti i prakse treba prije shvatiti kao niz dubokih kanjona preko kojih treba biti postavljena i održana krhka translacijska/prijenosna cijev. Drugi autori vide prazninu između znanosti i prakse, razvoja i primjene te otkrića i isporuke kao kočnicu preventivnim i interventnim naporima i napretku (Noonan, Sleet & Stevens, 2011; Rosenfield, 2000; prema Forman i sur., 2013).

Mihalic (2001, prema Greenberg i sur., 2005) navodi da je za daljnji razvoj područja prevencije izuzetno važno usmjeriti veću pažnju na sam proces implementacije, na njezino bolje razumijevanje te faktore koji je podupiru. Tansella i Thornicroft (2009) smatraju kako je potrebno prepoznati prepreke koje mogu spriječiti implementaciju prakse utemeljene na dokazima učinkovitosti te sustavno proučavati kako se svaka od tih prepreka može nadići.

Autori prepoznaju veliki značaj koji implementacija ima u cjelokupnom procesu prevencije te njezin značaj za pozitivne ishode preventivnih napora. Dok je kod nas istraživanje implementacije još uvijek pomalo zapostavljeno, vani se autori u velikoj mjeri uz učinkovitu praksu bave i implementacijom učinkovite prakse. Eccles i suradnici (2009) navode da je prijenos znanstvenih nalaza u praksu nepredvidiv proces te može biti spor i slučajan. No to ne bi trebalo obeshrabriti znanstvenike i praktičare da usmjere pažnju na implementaciju naročito s obzirom na njezinu važnost za ishode preventivnih intervencija. U nastavku slijedi pregled ključnih elemenata koji su nužni za razumijevanje cjelokupnog procesa implementacije, njene važnosti za ishode programa te izazova implementacije.

3.1. Definicije implementacije

Riječ implementacija znači izvršenje, ostvarivanje, primjenu, provedbu odnosno rad na izvršenju, ostvarivanju, primjeni ili provedbi čega (HJP, <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>). Postavljanje preventivnih programa u praksu ima pet glavnih koraka – planiranje, određivanje ciljeva, razrada, provedba (implementacija) i evaluacija (Bašić, 2009). Dakle, implementacija je sastavni dio procesa postavljanja preventivnog programa. Svaki od navedenih koraka je zasebni proces, no neminovna je njihova isprepletenost pa ćemo, primjerice, u prvom koraku planirati sva četiri sljedeća, dok ćemo u zadnjem koraku evaluirati sve prethodne korake. Upravo je zbog te povezanosti i isprepletenosti implementaciju teško sagledati kao izdvojen proces jer će ona tijekom cijelog vremena biti pod utjecajem brojnih čimbenika.

Durlak (1995, prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) daje jednostavnu definiciju implementacije opisujući ju kao „ono od čega se program sastoji u praksi“. Nešto kasnije isti autor (1998, prema Mihić i Bašić, 2010) daje opširniju definiciju te govori kako je implementacija stupanj do kojeg je program adekvatno „smješten“ u praksu, dakle uz ono od čega se program sastoji implementacija označava i na koji je način sadržaj isporučen u praksi. Greenhalgh i suradnici (2004) također daju jednostavnu definiciju prema kojoj implementirati znači ugraditi program u postojeći sustav. NREPP (2012) opisuje implementaciju kao pokretanje programa u stvarnom okruženju kako bi koristio ciljanoj populaciji. Fiksen i suradnici (2006, prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) pak implementaciju definiraju kao set aktivnosti koje su osmišljene kako bi se u praksi proveo neki program. Forman i suradnici (2013) objedinjuju ove definicije, te navode da se implementacija odnosi na proces postavljanja određene prakse ili programa unutar funkcioniranja neke organizacije, a može se smatrati i setom aktivnosti koje su osmišljene kako bi se to ostvarilo.

Definicije koje ovi autori daju su različite i različitog opsega. Možemo zaključiti kako se svi slažu da se u području prevencije, implementacija prvenstveno odnosi na provedbu programa u praksi. No kako je ona teško odvojiva od ostalih stadija postavljanja preventivnog programa u praksu i s obzirom na značaj koji ima za ishode cjelokupnog programa, pojedini autori proširuju ovu jednostavnu definiciju. Tako pod implementacijom često podrazumijevaju poseban set aktivnosti koji je usmjeren na osiguravanje što kvalitetnije provedbe programa (a bio je planiran u nekoj fazi prije same implementacije) te način na koji su te aktivnosti

provedene (što podrazumijeva evaluaciju nakon same provedbe programa) a sve s ciljem osiguravanja što boljih ishoda programa.

Važnost implementacije najčešće se ističe u kontekstu programa utemeljenih na dokazima učinkovitosti (eng. *evidence-based*). *Evidence-based* označava da je pristup temeljen na teoriji i podvrgnut znanstvenoj evaluaciji, za razliku od pristupa temeljenih na tradiciji, sporazumima, uvjerenjima i slabim dokazima (NREPP, 2012). Širenje prakse utemeljene na dokazima učinkovitosti prepoznato je kao način na koji stručnjaci unutar zajednice mogu utjecati na socijalnu politiku i stvoriti pozitivne socijalne promjene (Wandersman i sur., 2008). Ne čudi povezanost implementacije i prakse temeljene na dokazima učinkovitosti kada pogledamo ciljeve implementacije. NIRG (prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) kao cilj implementacije ističe da stručnjaci svoje interakcije s korisnicima i sudionicima temelje na rezultatima istraživanja. Eccles i Mittman (2006) kao cilj istraživanja implementacije u području medicine vide poboljšanje kvalitete i efektivnosti zdravstva. Forman i suradnici (2013) navode sljedeće ciljeve: razumijevanje prepreka i čimbenika koji podržavaju implementaciju, razvijanje novih pristupa za poboljšanje implementacije, proučavanje odnosa između intervencije i njenog utjecaja. Temeljem navedenog možemo reći da je krajnji cilj implementacije kao znanosti širenje učinkovite prakse te povećanje kvalitete i učinkovitosti pruženih usluga.

3.2. Pojmovi s kojima se susrećemo

U literaturi se uz implementaciju susreću brojni pojmovi koji su manje ili više vezani konkretno uz implementaciju a važni su za njezino razumijevanje. Kako povećani interes za istraživanje implementacije seže unazad zadnjih dvadesetak godina, autori se još nisu složili oko općeprihvaćenih pojmova pa se stoga mogu susresti različiti pojmovi koji opisuju iste stvari. U nastavku su pojašnjeni pojmovi koji se najčešće susreću u literaturi vezanoj uz implementaciju.

Istraživanje implementacije (eng. *Implementation Research*) – Kao sinonim se susreće i pojam znanost o implementaciji (eng. *Implementation Science*). Ono podrazumijeva znanstveno proučavanje metoda promicanja sustavnog prijenosa nalaza kliničkih istraživanja i drugih praksi utemeljenih na dokazima učinkovitosti u rutinsku praksu te na taj način

poboljšava kvalitetu i efektivnost zdravstva (Eccles i Mittman, 2006). Istraživanje implementacije usredotočuje se na razumijevanje procesa i faktora povezanih s uspješnom integracijom intervencija utemeljenih na dokazima učinkovitosti u specifičnim okruženjima (Forman i sur., 2013).

Inovacije (eng. innovations) – Rogers (1983) inovaciju definira kao novu ideju, praksu ili stvar koju pojedinci ili druga jedinica koja je usvaja, smatra novom. Wandersman i suradnici (2008) pod ovim pojmom podrazumijevaju novo znanje ili informacije koje mogu doprinijeti preventivnim naporima. Saul i suradnici (2008b, prema Wandersman i sur., 2008) dodaju kako se inovacije u području prevencije mogu kategorizirati kao programi, politike, procesi ili principi. Kada novi program postane rutinska praksa on prestaje biti inovacija.

Kvaliteta implementacije – Pojam kvalitete implementacije vrlo je različito korišten i shvaćen među raznim autorima. Greenberg i suradnici (2005) navode razne termine kojima se u literaturi opisuje kvaliteta implementacije, to su primjerice integritet tretmana (eng. *treatment integrity*), vjernost (eng. *fidelity*) i odanost (eng. *adherence*). Iz dostupne literature vidljivo je da se autori najčešće koriste terminom „*fidelity*“ – vjernost. Bez obzira na razne termine koji se susreću, u osnovi je kvaliteta implementacije stupanj do kojeg je intervencija primijenjena onako kako je početno bilo planirano. (Durlak, 1995; Yeaton & Sechrest, 1981, prema Greenberg i sur., 2005). No neki autori razlikuju više vrsta kvalitete implementacije. Primjerice, Dane i Schneider (1998, prema Greenberg i sur., 2005; Ennet i sur., 2011) u svom pregledu preventivnih intervencija u školama, specificirali su pet aspekata kvalitete implementacije – (1) odanost, odnosno stupanj do kojeg su komponente programa isporučene onako kako je predviđeno, (2) izloženost, odnosno učestalost i trajanje isporučenog programa, (3) sadržaj i kvaliteta doživljenog, odnosno kvalitativni aspekt isporučenog programa, (4) odaziv korisnika, (5) diferencijacija programa. Neke od ovih aspekata autori smatraju ujedno i ključnim aspektima za razumijevanje implementacije, kako je ranije navedeno.

Prilagodba programa (eng. adaptation) – Prilagodba programa je u suprotnosti s vjernosti implementacije koja je prethodno opisana. Ovaj pojam se odnosi na proces mijenjanja programa kako bi se zadovoljile specifične potrebe (NREEPP, 2012) ili promjene koje se uvode s vremenom kako bi se osigurao uspjeh (Forman i sur., 2013). Pri tome je važno da temeljne komponente programa budu zadržane. Autori često nisu suglasni o tome treba li program implementirati dosljedno/vjerno ili ga je potrebno prilagoditi novom okruženju (Mihić i Bašić, 2010). Berkel i suradnici (2011, prema Forman i sur., 2013) čak smatraju da je

glavno pitanje istraživanja implementacije da li promjene programa povećavaju ishode programa ili smanjuju njegovu učinkovitost. Backer (2002, prema Mihić i Bašić, 2010) ističe kako treba razmišljati o idealnom omjeru ove dvije mogućnosti implementacije programa. Prilagodbu programa kako je ovdje navedena a koja se odnosi na mijenjanje programe s obzirom na specifičnosti okruženja u koje se implementira a s ciljem postizanje boljih ishoda, treba razlikovati od promjena programa koje unose provoditelji ali koje nisu utemeljene i vjerojatno će rezultirati nižom razinom implementacije. O tome će više riječi biti u poglavlju 4.1. *Konkretni izazovi i prepreke implementacije.*

Održivost implementacije (eng. sustainability) – Održivost se odnosi na stadij u kojem novi način rada/ponašanja postaje norma i prestaje se smatrati novim (Greenhalgh i sur., 2004). Održivost je krajnji i željeni stupanj implementacije koji je ranije opisan. U literaturi se susreće i pojam institucionalizacije a Ledford (1984, prema Greenhalgh i sur., 2004) navodi još nekoliko pojmova koji se koriste kao sinonimi – zamrznut (eng. *frozen*), stabiliziran (eng. *stabilised*), prihvaćen (eng. *accepted*), neprekidan (eng. *sustained*), izdrživ (eng. *durable*), uporan (eng. *persistent*) i održavan (eng. *maintained*). Postoji mala razlika između održivosti koja upućuje na trajnost programa (na to da se on nastavlja provoditi) i institucionalizacije koja upućuje na to da je program postao sastavni dio neke organizacije/institucije.

Diseminacija/distribucija (eng. dissemination) i difuzija (eng. diffusion) – Pojedini autori ove pojmove koriste kao sinonime dok ih neki jasno razdvajaju. Diseminacija se odnosi na ciljano širenje informacija (o programu) i programskih materijala specifičnoj populaciji/publici s namjerom širenja znanja o programima i ohrabrivanja za njihovo korištenje (NREPP, 2012). Greenberg i suradnici, (2005) koriste pojam difuzije (eng. *diffusion*) kako bi opisali širenje programa dok Greenhalgh i suradnici (2004) pojam difuzije definiraju kao pasivni fenomen društvenog utjecaja za razliku od diseminacije koju definiraju kao aktivne i planirane napore uvjeravanja ciljanih grupa da primijene program. Forman i suradnici (2013) navode da se pojam *diffusion* obično odnosi na širenje ideja a Rogers (1983), koji koristi samo pojam difuzije, opisuje ga kao proces kojim se inovacija prenosi komunikacijom kroz određene kanale tijekom vremena među članovima socijalnog sustava.

Kontekst – Sklop okolnosti i jedinstvenih faktora koji okružuju konkretan pokušaj implementacije, a tim pojmom obuhvaćeno je i okruženje (Damschroder i sur., 2009).

Okruženje (eng. setting) – Odnosi se na karakteristike okruženja u kojima se provodi proces implementacije (Damschroder i sur., 2009).

Ovaj pregled pojmova služi za lakše snalaženje u daljnjem tekstu. Kako se radi o preglednom radu, koristit će se pojmovi koje pojedini autori navode u svojim radovima.

3.3. Komponente, faze i aspekti implementacije

Implementacija je proces koji se sastoji od niza aktivnosti te vanjskih i unutarnjih čimbenika koji će u konačnici utjecati na njezinu uspješnost i ishode. Kako bi je bolje razumjeli i lakše pratili i proučavali, autori implementaciju sagledavaju na različite načine te je u skladu s tim analiziraju i raščlanjuju na sastavne dijelove. Tako jedni autori navode elemente implementacije, drugi faze ili stadije, a treći razne aspekte implementacije.

Forman i suradnici (2013) navode najčešće elemente odnosno komponente implementacije koje razni autori spominju. To su (1) inovacija – praksa ili program koji se smatra novim, (2) proces komunikacije – razmjena informacija između onih koji su upućeni u inovaciju i onih koji nisu, uključujući informacije o tome što ta inovacija jest i kako funkcionira, kao i informacije o ishodima pokušaja implementacije inovacije, (3) socijalni sustav – kontekst u kojem se proces implementacije događa, primjerice škola, (4) pojedinac (ili grupa) koji aktivno rade na tome da inovaciju uvedu u socijalni sustav, ponekad se naziva agent za promjenu (eng. *change agent*).

Proces implementacije ima nekoliko faza ili stupnjeva. Zazzall i suradnici (2008, prema Tansella i Thornicroft, 2009) razlikuju tri faze implementacije – (1) usvajanje principa, (2) početna implementacija, (3) trajnost implementacije. Prva faza podrazumijeva promjenu na planu politike i propisa. Primjerice, u posljednje je vrijeme sve prisutniji zahtjev za korištenjem prakse utemeljene na dokazima učinkovitosti. Početna implementacija obuhvaća provođenje programa tijekom kojeg se provoditelji programa susreću s preprekama i podupirućim čimbenicima. Zadnja faza odnosi se na održivost programa unutar sustava.

SAMHSA-in National Registry of Evidence-based Programs and practices (NREPP) izdao je vrlo koristan priručnik za implementaciju programa utemeljenih na dokazima učinkovitosti (A Road Map to Implementing Evidence-Based Programs). U priručniku se koriste raščlambom implementacije prema Fixsensu i suradnicima (2005, prema NREPP, 2012) koji razlikuju sljedeće stadije implementacije: (1) istraživanje, (2) ugradnja, (3) inicijalna implementacija, (4) potpuna implementacija, (5) programska održivost. Prvi stadij istraživanja podrazumijeva

izbor najprikladnijeg programa temeljenog na dokazima učinkovitosti (evidence-based) za određenu populaciju u određenom okruženju, s obzirom na potrebe i resurse zajednice koja želi implementirati program te karakteristike programa. U ovom stadiju važno je razumjeti vjernost i prilagodbu programa. Sljedeći se stadij ugradnje odnosi na strukturalne i instrumentalne promjene koje su nužne kako bi se program implementirao unutar sustava. Inicijalna implementacija obuhvaća pokretanje svega što je bilo planirano kroz prethodna dva stadija. Četvrti stadij potpune implementacije nastupa kada je program integriran unutar sustava, servisa ili organizacije što znači da su svi procesi i procedure provođenja programa „na mjestu“. Zadnji stadij odnosi se na održivost programa. On može nastupiti tek nakon potpune implementacije a podrazumijeva konstantnu primjenu programa kroz vrijeme. To zahtijeva prilagodbu programa s obzirom na promjene u okruženje i ishode programa te napore u održavanju potpore programu, financiranje i kvalitetu servisa koji ga isporučuju.

Ako usporedimo ova dva modela implementacije, vidimo da se oni donekle podudaraju, no model koji daju Fixsen i suradnici je opširniji. Tako se prva faza modela kojeg daju Zazzall i suradnici podudara s drugim stadijem prema Fixsenu i suradnicima, druga faza s treći stadijem dok treća faza obuhvaća četvrti i peti stadij prema Fixsenu i suradnicima koji su također prepoznali istraživanje kao stadij implementacije dok je ono u drugom modelu izostavljeno. Razumijevanje stadija ili faza implementacije smatra se važnim jer svaka od njih zahtijeva drukčije radnje od pojedinca koji unosi inovaciju u socijalni sistem i implementatora, kako bi podržali uspješnu implementaciju (Forman i sur., 2013).

Dane i Schneider (1998, prema Mihić i Bašić, 2010) smatraju kako je za razumijevanje implementacije važno poznavati različite aspekte tog procesa. Navode osam ključnih aspekata – (1) dosljednost, (2) doseg, (3) kvaliteta, (4) zainteresiranost korisnika, (5) diferencijacija/jedinstvenost programa, (6) praćenje skupina uključenih u intervenciju te kontrolnih skupina, (7) obuhvat korisnika, (8) prilagodba programa. Dosljednost se odnosi na stupanj u kojem je program proveden kako je zamišljeno u originalnom programu. Doseg je stupanj u kojem su provedeni originalni elementi programa. Pod kvalitetom autori podrazumijevaju kvalitetu provedbe različitih dijelova programa. Zainteresiranost korisnika se odnosi na mogućnosti programa da zadrži pažnju/interes korisnika. Diferencijacija/jedinstvenost programa je stupanj u kojem se program razlikuje od drugih programa. Praćenje skupina uključenih u intervenciju te kontrolnih skupina jasno je samo po sebi. Obuhvat korisnika odnosi se na stupanj uključenosti i reprezentativnosti korisnika.

Prilagodba programa je stupanj u kojem je preuzeti originalni program izmijenjen tijekom provođenja.

Navedeni autori priklanjaju se samo jednom od načina sagledavanja procesa implementacije, no svaka od ovih raščlambi pomaže u razumijevanju procesa implementacije a time i u njenom planiranju i provedbi. Ovi načini analize implementacije u određenoj mjeri se i preklapaju a također je uočljivo njihovo preklapanje s modelima implementacije koji će biti opisani u nastavku.

3.4. Modeli i okviri implementacije

Implementacija ima teorijsku podlogu iz koje proizlaze modeli i okviri koji također omogućavaju njeno bolje razumijevanje. Teorijska podloga implementacije leži u teoriji sustava, teoriji socijalnog učenja i biheviorizmu (Forman i sur., 2013). U literaturi se susreću brojni modeli i okviri implementacije koji nastoje objasniti taj proces, čimbenike koji utječu na njega ili učinkovitu implementaciju. Tako se spominju sljedeće: Rogersova teorija difuzije, dvofaktorski model Kleina i Sorra, teorijski okvir Fixsena i suradnika, ISF okvir Wandersmana i suradnika, model Berkela i suradnika, model Hana i Weissa, organizirani model Zaltmana i suradnika, model Van de Vena i suradnika, teorija procesa implementacije Zmuda i suradnika, model Yettona i suradnika, CFIR okvir Damschrodera i suradnika, REP okvir Kilbournea i suradnika (Forman i sur., 2013; Greenhalgh i sur., 2004; Damschroder i sur., 2009; Kilbourne i sur., 2007; Wandersman i sur., 2008). Damschroder i suradnici (2009) prepoznaju da među mnoštvom teorija i modela implementacije postoje određena preklapanja no svakoj nedostaje jedna ili više ključnih komponenti koje navode drugi modeli.

Marble (2000, prema Greenhalgh i sur., 2004) među brojnim modelima implementacije razlikuje pozitivističke modele (logične, organizirane, planirane, sekvencijalne) i interpretativne modele (češće opisivane kroz pojmove angažmana, uključenosti, komunikacije, predanosti i vrijednosti). Wandersman i suradnici (2008) također nude dvije podjele modela diseminacije i implementacije. Jedan način podjele modela koji ovi autori nude je temeljem njihovih ishodišta na modele koji kreću iz istraživanja prema praksi (eng. *research to practice models*) i modele usmjerene na zajednicu (eng. *community-centered models*). Prva skupina počinje s istraživanjem i istraživačima te je dominantno korištena za

razumijevanje odnosa između znanosti i prakse. Druga skupina počinje s praksom i zajednicom te postavlja pitanje što zajednica treba, koje znanstvene informacije i kapacitete, da bi proizvela učinkovitu intervenciju. Modeli iz ove skupine polaze od toga da je razumijevanje kapaciteta temeljno za razumijevanje praznine koja postoji između znanosti i prakse.

Druga je podjela na one modele koji su temeljeni na izvoru (eng. *source-based*) i one koji su temeljeni na korisnicima (eng. *user-based*). Baza modela temeljenih na izvoru je perspektiva autora inovacije (izvora) a ti modeli prate stvaranje novog produkta ili servisa od samog začetka do marketinga, uključujući istraživanje, razvijanje, testiranje, izradu i širenje. Ovi modeli prate širenje ideje ili prakse od izvora do korisnika. S druge strane, modeli temeljeni na korisnicima prate inovacije od osviještenosti korisnika da postoji potreba ili prilika za promjenu do ugradnje inovacije u repertoar ponašanja korisnika. Autori prepoznaju ograničenje modela temeljenih na izvoru i onih temeljenih na korisnicima u tome što većina njih pažnju usmjerava na funkcije koje se javljaju kao dio procesa širenja i implementacije a ne opisuju infrastrukturu i sustave koji podupiru i provode te funkcije. Tako ti modeli opisuju što treba biti učinjeno ali ne i kako da se to ostvari.

Najstariji a ujedno u literaturi najčešće spominjani model implementacije je onaj Rogersonov iz 1926., na kojemu se temelje i neki drugi modeli. Stoga će mu u ovom dijelu biti posvećeno više pažnje. Iako Rogers ne koristi izravno pojam implementacije, njegov model u određenoj mjeri govori o načinu na koji zajednice preuzimaju i integriraju određene novine (Rogers koristi pojam adaptacije – eng. *adaptation*) u svoje sustave funkcioniranja te o faktorima koji će na to utjecati, što možemo poistovjetiti s implementacijom. Njegova teorija difuzije inovacija prvenstveno objašnjava kako se inovacije šire unutar socijalnog sistema. Ranije je objašnjeno da se pojam difuzije povremeno koristi kao sinonim pojmu diseminacije te se on odnosi na širenje određene ideje ili inovacije. Kako Rogers koristi isključivo pojam difuzije a on je ujedno i temeljni pojam njegovog modela, u nastavku će se koristiti taj pojam iako se on odnosi na širenje (diseminaciju).

Rogers prepoznaje četiri glavna elementa difuzije – (1) inovacija, (2) komunikacija, (3) vrijeme, (4) socijalni sustav. Ovi su elementi povezani na sljedeći način – inovacije se tijekom vremena prenose komunikacijom među članovima socijalnog sustava i na taj način se šire.

Inovacija ima pet karakteristika koje s obzirom na način na koje su ih članovi zajednice percipirali utječu na brzinu njena usvajanja. To su: (1) relativna prednost – stupanj do kojeg

se inovacija smatra boljom od ideje koju zamjenjuje, (2) kompatibilnost – stupanj u kojem se doživljava da je inovaciju u skladu s postojećim vrijednostima, prethodnim iskustvom i potrebama potencijalnih korisnika, (3) kompleksnost – stupanj u kojem se smatra da je inovacija složena za razumijevanje i korištenje, (4) mogućnost isprobavanja – stupanj do kojeg je moguće eksperimentirati s inovacijom na ograničenom području, (5) osmotrivost – stupanj u kojem su rezultati inovacije vidljivi drugima.

Komunikacijski kanal je sredstvo kojim se poruka prenosi od jednog pojedinca drugom. Rogers prepoznaje kako je komunikacija putem masovnih medija učinkovitija u stvaranju znanja o inovacijama dok je interpersonalna komunikacija učinkovitija u stvaranju i mijenjanju stavova o inovaciji pa time i utjecanju na odluku o prihvaćanju i implementiranju inovacije. Na difuziju također utječe podpodručje komunikacije koje se odnosi na stupanj u kojem su sudionici komunikacije različiti po svojim karakteristikama, vjerovanjima, socijalnom statusu, stupnju obrazovanja i slično (eng. *heterophily*) ili su slični po tim karakteristikama (eng. *homophily*). Većina komunikacija odvija se između osoba koje su po svojim karakteristikama slične a komunikacija između osoba koje se razlikuju a koja se često javlja u procesu difuzije inovacija, može dovesti do određenih poteškoća.

Vrijeme je u proces difuzije uključeno na tri načina – (1) proces odluke o inovaciji – odnosi se na mentalni proces kroz koji prolazi pojedinac koji donosi odluke od trenutka prvog susreta s inovacijom do odluke o prihvaćanju ili odbijanju inovacije, (2) inovativnost – stupanj u kojem pojedinac ili druga jedinica implementacije relativno prethode u usvajanju inovacije od drugih članova socijalnog sustava, (3) stupanj implementacije inovacije – relativna brzina kojom članovi socijalnog sustava usvajaju inovaciju.

Socijalni sustav čini set povezanih jedinica koje su zajednički uključene u rješavanje problema kako bi postigle zajednički cilj. Elementi sustava koji mogu utjecati na difuziju inovacije, implementaciju i ishode su - (1) struktura – ona daje stabilnost i pravilnost ponašanjima pojedinaca unutar sustava, (2) norme – uspostavljeni obrasci ponašanja, (3) vodeće mišljenje – stupanj u kojem pojedinac može na željeni način i s relativnom učestalosti neformalno utjecati na stavove ili otvoreno ponašanje drugog pojedinca, (3) agent za promjenu – pojedinac koji želi utjecati na donošenje odluke o inovaciji na način na koji on smatra poželjnim, (4) pomoćnik – osoba koja još nije agent za promjenu ali je u intenzivnom kontaktu s korisnicima i želi utjecati na njihovu odluku o inovaciji, (5) posljedice – promjena

koja se javlja kod pojedinca ili unutar socijalnog sustava kao rezultat preuzimanja ili odbijanja inovacije (Rogers, 1983).

S obzirom na to da se radi o jednom od prvih ovakvih modela implementacije, ne čudi da je naišao na kritike. Kritike kažu kako je ovaj model primjenjiv samo u slučaju kada je inovacija diskretna i fiksna, te se ne mijenja s obzirom na populaciju osoba koje će je potencijalno usvojiti i kada su te osobe relativno homogene (Yetton i sur., 1999, prema Greenhalgh, 2004). No, većina tih premisa kod većine organizacijskih inovacija nije zadovoljena (Greenhalgh i sur., 2004) i stoga su autori razvijali brojne druge modele koji bi bolje opisali i objasnili implementaciju. Godina objavljivanja ovog modela i pojmovi kojima se autor služi, a koji se podosta razlikuju od onih koje susrećemo u suvremenijoj literaturi, upućuju na to da ga je „pregazilo vrijeme“. Kako i sam autor ističe, gotovo sve inovacije na primjeru kojih je prikazao svoj model tehničke su prirode (Rogers, 1983). Stoga će u nastavku biti prikazan model novijeg datuma koji je proizašao iz područja prevencije.

Wandersman i suradnici (2008) prepoznali su da postojećim modelima nedostaje široko postavljeno shvaćanje višestrukih intervencija i različitih krajnjih korisnika te da su oni primarno utemeljeni na samo jednoj perspektivi. Tako su uvidjeli potrebu za stvaranjem novog modela koji bi nadišao ove nedostatke pa su razvili Okvir interaktivnih sustava za diseminaciju i implementaciju (eng. *The Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation - ISF*).

ISF sačinjavaju tri sustava unutar kojih su prepoznati ključni elementi i odnosi uključeni u prenošenje znanja iz znanosti u praksu. Ta tri sustava su – (1) sustav sinteze i prijenosa prevencije (eng. *Prevention Synthesis and Translation System*), (2) sustav potpore prevenciji (eng. *Prevention Support System*), (3) sustav isporuke prevencije (eng. *Prevention Delivery System*). Ovaj okvir je prvenstveno deskriptivan, no nudi i određene smjernice kako poboljšati proces diseminacije i implementacije.

Sustav sinteze i prijenosa prevencije filtrira informacije sakupljene znanstvenim istraživanjima i priprema ih za diseminaciju i implementaciju. Autori su prepoznali da produkti istraživanja ponekad nisu prikladni za neposredno korištenje onih koji rade u praksi. Također, znanstvene publikacije ne dopiru do šire publike, ne bave se prioritetima praktičara a informacije znanstvenih istraživanja često dolaze iz različitih nepovezanih izvora. Stoga informacije koje dolaze iz znanstvenih istraživanja najprije treba povezati i ujediniti a zatim prenijeti kako bi ih praktičari mogli koristiti, što su ujedno glavne aktivnosti ovog sustava.

Sinteza se odnosi na proces prikupljanja i sažimanja informacija o inovacijama i provodi se raznim metodama poput sinteze dokaza, sustavnog pregleda, integrativnog pregleda, meta analize, pregleda literature i pregleda stanja u znanosti. Translacija (prijenos) je proces prevođenja znanstvenih saznanja u produkte koji su prikladni praktičarima (eng. *practitioner-friendly*) i spremni su za implementaciju.

Sustav potpore prevenciji provodi dvije funkcije potpore – potpora specifična s obzirom na inovaciju (jačanje specifičnih kapaciteta s obzirom na inovaciju) i opća potpora (jačanje općeg kapaciteta). Jačanje specifičnih kapaciteta uključuje pomoć povezanu s korištenjem specifične inovacije. Aktivnosti kroz koje se to postiže su – pružanje informacija o inovaciji prije nego organizacija odluči hoće li ju usvojiti, pružanje treninga o tome kako provesti inovaciju prije nego se implementira, pružanje tehničke podrške kada se inovacije počne koristiti. Jačanje općeg kapaciteta je usmjereno na poboljšanje infrastrukture, vještina i motivacije organizacije bez usmjeravanja na specifičnu inovaciju. Aktivnosti koje se pri tome provode su aktivnosti koje pomažu stabilizirati infrastrukturu organizacije, primjerice propisivanje pravilnika i procedura, javljanje na natječaje za stjecanje financijske potpore, stvaranje snažnih partnerstva i razvijanje vještina vođenja. Jačanje općeg kapaciteta može se odvijati zasebno ili zajedno s razvijanjem specifičnih kapaciteta povezanih s određenom inovacijom.

Sustav isporuke prevencije provodi aktivnosti potrebne za implementaciju inovacije. Za to koristi postojeće opće i specifične kapacitete pojedinaca, organizacija ili zajednica koje rade na isporuci prevencije. Korištenje općih kapaciteta odnosi se na aktivnosti održavanja organizacije koja funkcionira te povezivanje s drugim organizacijama i zajednicom. Aktivnosti koje se odnose na korištenje specifičnih kapaciteta su primjerice prikupljanje informacija o inovacijama koje bi mogle biti implementirane, odabiranje konkretne inovacije, poduzimanje koraka kako bi se inovacija najprije implementirala a zatim i održala tijekom vremena.

ISF je heuristički okvir koji organizira teoriju, istraživanja i praksu procesa diseminacije i implementacije. Opisani sustavi koji sačinjavaju ISF karakteriziraju aktivnosti a ne pojedinci ili organizacije. Za uspješnu diseminaciju i implementaciju preventivnih inovacija potrebno je da sva tri sustava djeluju zajedno. Također je važno da interakcije među njima budu usmjerene i sistematične. Iako je okvir opisan kroz putovanje informacija iz znanosti u praksu, on podrazumijeva dvosmjernan tok informacija.

3.5. Što je potrebno za uspješnu implementaciju?

Kako je već ranije navedeno, proces implementacije isprepleten je s ostalim procesima postavljanja preventivnog programa, a ishodi implementacije bit će pod utjecajem raznih čimbenika unutar ili izvan programa i implementacije. Greenhalgh i suradnici (2004) navode sljedeće čimbenike koji značajno utječu na uspješnost implementacije – svojstva programa (inovacije), ponašanje pojedinaca koji preuzimaju program, priroda komunikacije i utjecaja te razna strukturalna i socijalna obilježja organizacije i njenog šireg okruženja.

Chen (1998, prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) nudi konceptualni model čimbenika koji utječu na implementaciju. Pri tome ističe da će oni vjerojatno utjecati i na implementaciju i na učinke programa. To su (1) sustav implementacije (proces i struktura implementacije, sustav treninga), (2) karakteristike implementatora, (3) karakteristike okruženja u koji je program implementiran (školska klima, podrška zajednice). Slično tome Shediak-Rizkallah i Bone (1998, prema Greenhalgh i sur., 2004) predlažu konceptualni okvir za razmatranje čimbenika koji utječu na održivost. To su: (1) unutarorganizacijski čimbenici, (2) čimbenici okruženja, (3) dizajn programa i implementacija (uključuje dogovor između autora programa i sudionika, resurse, vrijeme primjereno kako bi se prosudila efikasnost, dokaz o učinkovitom treningu, planirano trajanje). Sagledamo li ova dva modela, možemo zaključiti kako na implementaciju utječe određeni broj vanjskih čimbenika koji se nalaze izvan planiranog procesa implementacije i unutarnjih čimbenika koji su povezani s planiranom provedbom implementacije. Pri tome su vanjski čimbenici oni koji proizlaze iz okruženja i konteksta (primjerice podrška programu, prihvaćenost programa u zajednici) dok u unutarnje čimbenike možemo ubrojiti obilježja programa, obilježja i pripremljenost implementacije (uključujući predviđene resurse, prostorne uvjete, vrijeme, treninge i edukacije), provoditelje implementacije i način provođenja implementacije.

Ovakva podjela poklapa se s razmišljanjem Ferić i Kranželić Tavra (2005, prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) koje govore da proces implementacije ovisi o dva ključna elementa a to su (1) kvaliteta originalnog programa te (2) „priprema terena“ koja obuhvaća rad na senzibilizaciji i spremnosti institucije za primjenu programa, osiguravanje administrativne podrške i motiviranje zaposlenika na aktivno sudjelovanje. Prvi se element može usporediti s ranije navedenim unutarnjim čimbenicima (iako u manjem opsegu) a drugi element s vanjskim čimbenicima.

Mnogi autori posebnu su pažnju usmjerili na čimbenike koji će pridonijeti učinkovitoj implementaciji. Greenberg (2003, prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) tako navodi pet ključnih elemenata važnih za kvalitetnu implementaciju programa i njegovu održivost – (1) promjena zahtjeva planiranje, (2) ključna uloga administrativne podrške, (3) započeti s manjim korakom, (4) osjetljivost na potrebe nastavnika pri intervencijama na planu ponašanja i učenja, (5) održivost je proces. Mihalic i suradnici (2004, prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007) navode sljedeće komponente važne za uspješnu implementaciju programa – (1) procjena terena, (2) učinkovita organizacija, (3) kvalificirano osoblje, (4) voditelj programa, (5) integriranost programa, (6) trening i tehnička podrška, (7) vjernost implementacije. S obzirom na ranije navedene konceptualne modele čimbenika koji utječu na implementaciju vidimo da autori kao ključne čimbenike za kvalitetnu i uspješnu implementaciju pretežito vide unutarne čimbenike. Forman i Barakat (2011, prema Forman i sur., 2013) među faktorima koji utječu na uspješnost implementacije izdvajaju njih pet koji se najčešće spominju a to su – (1) organizacijska struktura škole, (2) karakteristike programa, (3) poklapanje programa sa školskim ciljevima, propisima i drugim programima, (4) postojanje treninga i tehničke podrške, (5) administrativna podrška.

Sistematičan pregled utjecaja čimbenika na implementaciju daju Durlak i DuPre (2008, prema Mihić i Bašić, 2010, Forman i sur., 2013) u Okviru za učinkovitu implementaciju. Unutar ovog modela djeluje pet kategorija koji međusobno utječu jedan na drugoga. To su - (1) sustav koji „isporučuje“ preventivnu intervenciju, (2) sustav podrške preventivnoj intervenciji, (3) karakteristike intervencije, (4) karakteristike provoditelja programa, (5) obilježja zajednice u kojoj se intervencija provodi. Prema autorima, u idealnom slučaju ovih pet elemenata je u međusobnoj interakciji te dovode do učinkovite implementacije.

Stith i suradnici (2006, prema Mihić i Bašić, 2010) izdvajaju nekoliko preporuka za učinkovitu implementaciju preventivnih programa koji uključuju ostvarivanja određenih preduvjeta za implementaciju – (1) spremnost zajednice za preventivnu intervenciju, (2) formiranje učinkovite koalicije za prevenciju, (3) usklađenost preventivnih programa s potrebama zajednice, (4) provođenje preventivnog programa prema standardima postavljenima od strane utemeljitelja programa, (5) osiguravanje resursa, edukacije, tehničke podrške te evaluacije tijekom cijelog procesa implementacije.

Mnogi autori navode elemente ili čimbenike koji dovode do uspješne implementacije i dok među njima postoje određene razlike u kategorizaciji tih čimbenika ili elemenata, među njima

postoje i znatna preklapanja. Iz navedenog je jasno vidljivo koliko je proces implementacije ovisan o okruženju, kontekstu, samom programu i pojedincima koji su uključeni u implementaciju i program, bilo da ga planiraju, provode ili u njemu sudjeluju. Implementacija se odvija u živom prostoru koji ispunjavaju odnosi i interakcije te se pod njima neprestano mijenja. Stoga implementaciju nije moguće, niti bi to bilo od koristi, sagledati izdvojeno od navedenih utjecaja.

3.6. Zašto je implementacija važna?

Autori se slažu kako je praćenje i bilježenje procesa implementacije kao i njegovo proučavanje iznimno važno u cjelokupnom preventivnom djelovanju. Brojni su razlozi zbog kojih bi trebalo pratiti i proučavati implementaciju programa a Greenberg i suradnici (2005) daju pregled tih razloga:

- evaluacija uloženi napor – kako bi se znalo što se uistinu dogodilo
- povećanje kvalitete – kako bismo dali povratnu informaciju za trajno poboljšanje kvalitete
- dokumentacija – kako bismo dokumentirali usklađenost s pravnim i etičkim smjernicama
- unutarnja valjanost – kako bi se pojačali zaključci o ishodima programa
- teorija programa – kako bismo proučili da li se proces promjene događa kako je predviđeno
- evaluacija procesa – kako bi se razumjela unutarnja dinamika funkcioniranja programa
- difuzija – kako bi se unaprijedilo znanje o najboljoj praksi za stvaranje replika programa, održavanje i širenje programa
- kvaliteta evaluacije – kako bi se smanjenjem pogrešaka prilikom evaluacije poboljšala kvaliteta evaluacije programa

Autor objašnjava kako u slučaju da ne postoje informacije o implementaciji, nije moguće znati točno što se događalo tijekom intervencije, stoga je prvi i osnovni razlog proučavanja implementacije praćenje uloženi napor. Drugi razlog je taj što informacije o implementaciji mogu služiti kao izvori povratne informacije koja je korisna za trajno poboljšavanje kvalitete. Tako, primjerice, praćenje programa omogućava njegovu modifikaciju kada se otkriju

problemi a prije nego oni utječu na ishode. Treće, praćenje procesa implementacije pomaže pri dokumentiranju usklađenosti s važnim legalnim i etičkim smjernicama.

Četvrti se razlog odnosi na povezivanje kvalitete implementacije i ishoda programa što je ključno za utvrđivanje unutarne valjanosti programa kao i za jačanje zaključaka o ulozi programa u stvaranju promjene (Durlak, 1998, prema Greenberg i sur., 2005). Primjerice, ukoliko ne postoje mjerenja kvalitete implementacije mogli bismo pogrešno zaključiti da je program neučinkovit iako slabi ishodi mogu biti rezultat nedostataka servisa koji isporučuje program a ne programa samog po sebi. Također, praćenje implementacije pomaže objasniti i očekivane i neočekivane posljedice intervencije.

Peti razlog je taj kako bismo proučavanjem implementacije potvrdili teorijsku podlogu programa. Ta teorija određuje glavne komponente intervencije, načine na koje te komponente stvaraju promjenu kod korisnika te potrebne uvjete za implementaciju. Šesti razlog odnosi se na evaluaciju procesa. Ta vrsta evaluacije otkriva kako se pojedini dijelovi programa slažu, kako korisnici programa (provoditelji programa, osobe koje nude program i krajnji korisnici) komuniciraju, te kako se suočavaju i nose s preprekama (McCoy i Reynolds, 1998, prema Greenberg i sur., 2005) što su sve ključni aspekti za uspješnu implementaciju.

Sljedeći je razlog unapređivanje znanja o učinkovitoj praksi za stvaranje replika, održavanje i širenje programa utemeljenih na istraživanjima u kompleksnom i raznolikom okruženju stvarnog svijeta (Rogers, 1995, Scheirer, 1994, prema Greenberg i sur., 2005). Iznimno je važno da se prilikom provođenja programa u raznim okruženjima bilježi proces implementacije i promjene koje su unošene kako bi se mogli interpretirati ishodi provedenih promjena i prepoznati značaj specifičnih elemenata programa. Zadnji je razlog taj da se praćenjem implementacije osnaži evaluacija programa. Uključivanjem mjerenja implementacije u evaluaciju programa, evaluatori mogu smanjiti količinu smetnji ili varijance koje nisu uzeli u obzir u eksperimentalnom dizajnu programa.

Vrlo slične razloge za praćenje implementacije navode Mihić i Bašić (2010). Na prvom mjestu ističu da je praćenje procesa implementacije nužno za izvođenje valjanih zaključaka o kvaliteti implementacije, učincima programa i postignutim promjenama. Kao drugi razlog navode testiranje teorije koja je u podlozi programa (Durlak i DuPre, 2008, prema Mihić i Bašić, 2010). Kao zadnji razlog navode da praćenje procesa implementacije već u njenoj ranoj fazi omogućava pravovremeno detektiranje i ispravljanje mogućih teškoća pri provedbi programa.

Prilikom praćenja implementacije i izvođenja zaključaka temeljem toga, važno je znati koje aktivnosti i ishode treba bilježiti. Fixsen i suradnici (2005, prema Forman i sur., 2013) ističu važnost razlikovanja intervencijskih i implementacijskih aktivnosti kao i ishoda intervencije i implementacije. Intervencijske aktivnosti uključuju pružanje tretmana ili preventivnog programa korisniku, dok implementacijske aktivnosti obuhvaćaju radnje koje su poduzete u okruženju koje pruža uslugu i povezanim sustavima kako bi se osigurala cjelovita i prikladna isporuka intervencije ili programa. Ishodi intervencije su posljedice intervencije kod korisnika, primjerice promjena ponašanja. Ishodi implementacije su indikatori koji upućuju na to je li program isporučen kako je bilo planirano, primjerice postotak isporučenih temeljnih komponenti programa.

Wandersman i suradnici (2008) navode da unatoč povećanju broja istraživanja o učinkovitoj praksi nije primijećen porast korištenja učinkovitih programa. Također navode da inovacije koje su se pokazale najučinkovitijima nisu ujedno i one koje se najčešće koriste u praksi. Ovi nalazi upućuju na značaj i potrebu proučavanja implementacije i nameće se kao važan razlog za proučavanje implementacije.

Tansella i Thornicroft (2009) navode još jedan razlog koji ide u prilog proučavanju implementacije. Autori smatraju kako je potrebno uložiti napore u otkrivanje prepreka (izazova) uspješnoj implementaciji prakse utemeljene na dokazima učinkovitosti te sustavno proučavati kako se svaku od tih prepreka može uspješno premostiti. Isto mišljenje dijeli i Botvin (2004) koji smatra da je razumijevanje prirode prepreka vjernosti implementacije programa u školskom okruženju presudno za postizanje pozitivnih ishoda programa. Ovaj razlog proučavanju implementacije podudara se s temeljnom idejom ovog rada te je bio pokretač pisanja rada koji je usmjeren upravo na proučavanje prepreka, odnosno izazova koji stoje na putu uspješnoj implementaciji a s kojima se svaki program susreće u uvjetima stvarnog života.

4. Izazovi implementacije

Autori se slažu da je u zadnjih nekoliko desetljeća napravljen velik pomak u istraživanju prevencije općenito pa tako i u razvoju teorija, istraživanju učinkovitih programa i njihovom širenju, implementaciji te evaluaciji (Domitrovich i Greenberg, 2000; Beets i sur., 2008; Fagan i Mihalic, 2003; Forman i sur., 2013). Nakon velikih ulaganja u proučavanje programa temeljenih na dokazima učinkovitosti, težište se sve više pomiče prema proučavanju implementacije na koju se gleda kao na jednu od ključnih komponenti za postizanje uspješnih ishoda programa. Greenberg (2004) navodi da napredak koji je unazad nekoliko godina postignut u području prevencije u školskom okruženju otvara nova pitanja poboljšanja učinkovitosti programa i kreiranju modela implementacije, diseminacije i održivosti. Unatoč povećanim naporima unazad nekoliko desetljeća, još uvijek postoji velika potreba za istraživanjem implementacije. Ranije su navedeni razlozi zbog kojih bi trebalo proučavati implementaciju, no ovdje će biti istaknuta još dva razloga koja upućuju na potrebu proučavanja konkretnih problema s kojima se implementatori i programi susreću prilikom implementacije.

Škole su zbog svojih karakteristika koje su ranije bile opisane, postale primarno mjesto preventivnih ulaganja. No, nekoliko je istraživanja pokazalo da je razina implementacije programa temeljenih na dokazima učinkovitosti u školama niska (Atkins i sur., 2003, Ennett i sur., 2003, Gottfredson i Gottfredson, 2002; prema Forman i sur., 2013). *National Study of Delinquency Prevention in Schools* zaključio je kako je kvaliteta preventivnih aktivnosti u školama loša te da implementacija preventivnih aktivnosti nije dovoljno jaka i vjerna kako bi se postigli ishodi u željenom smjeru koji bi bili mjerljivi (Gottfredson i sur., 2000, prema Fagan i Mihalic, 2003). Prema nekim procjenama, manje od 30% škola u Americi implementira programe temeljene na dokazima učinkovitosti (Ringwald i sur., 2002, prema Botvin, 2004). S obzirom na to da broj preventivnih programa temeljenih na dokazima učinkovitosti raste, uzrok njihovog nekorištenja može ležati u brojnim problemima i izazovima s kojima implementatori moraju izaći na kraj prilikom implementacije te prije postizanja vidljivih i mjerljivih ishoda. Ovaj problem uvelike se odnosi na situaciju u našim školama. Iako je prevencija unutar škola obavezna i njezino je provođenje zakonski utemeljeno, škole nisu obvezne implementirati programe temeljene na dokazima učinkovitosti. Svaka škola kreira svoj Školski preventivni program a nije rijetkost da kao temeljni program prevencije korištenja droga policijski službenici provode predavanja o

vrstama i štetnosti droge za koje je poznato da su se pokazali neučinkovitima i štetnima (Faggiano i sur., 2014, Valente i sur., 2007, Moos 2005).

Nadalje, iz literature je vidljivo da autori razlikuju dvije vrste učinkovitosti preventivnih programa – učinkovitost u kontroliranim uvjetima istraživanja (eng. *efficacy*) te učinkovitost u stvarnom okruženju (eng. *effectiveness*) (Beets i sur., 2008). Pokazalo se da preventivni programi koji su predviđeni za provedbu u školi a koji pokazuju učinke u kontroliranim uvjetima prilikom evaluacije u stvarnom okruženju imaju smanjene učinke (Cahil, 2007, prema Caria i sur., 2013). Također je uočeno da vjernost implementacije može biti veća u kontroliranim uvjetima u kojima stručnjaci provode implementaciju (Hansen i sur., 1991, prema Ennett i sur., 2011) nego u stvarnom okruženju gdje su obično nastavnici provoditelji programa (Rohrbach i sur., 1993, Tortu i Botvin, 1989; prema Ennett i sur., 2011). Domitrovich i Greenberg (2000) u tom kontekstu ističu da se istraživačka pitanja, nakon dokazivanja učinkovitosti programa, usmjeravaju na otkrivanje kako postići pozitivne ishode programa dokazane istraživanjima u stvarnom okruženju. Kako bi se to postiglo i programi bili spremni za diseminaciju, Flay i suradnici (2005, prema Beets i sur., 2008) smatraju da je potrebna detaljna analiza o tome kako i zašto, te u kojim uvjetima, ponuđeni program djeluje. Primjena programa koji su dokazano učinkoviti u stvarnom okruženju susreće se s brojnim preprekama koji u konačnici rezultiraju različitom kvalitetom implementacije (Payne i Eckert, 2009). Iz navedene situacije ponovno proizlazi praznina između teorije i prakse koja je bila opisana ranije a koja vodi neučinkovitoj implementaciji, te u konačnici slabim ili lošim ishodima programa.

Tijekom procesa implementacije, bez obzira je li ona dobro planirana i pripremljena ili nije, provoditelji programa i implementatori mogu naići na određene prepreke i izazove koji će otežati ili, u gorem slučaju, zaustaviti implementaciju. Dostupna literatura o implementaciji ukazuje na to da se s preprekama i poteškoćama provoditelji programa susreću gotovo u pravilu. Ipak se znatno češće od prepreka istražuju i u literaturi opisuju čimbenici koji doprinose učinkovitoj implementaciji odnosno oni koji utječu na proces implementacije. Iako se ne radi izravno o preprekama koje stoje na putu implementaciji, izostanak onih čimbenika koji će doprinijeti njejoj kvaliteti možemo sagledati i kao izazove implementaciji. Pojedini autori se ipak odlučuju istražiti upravo prepreke prilikom implementacije te njihovim objavljivanjem pomoći u uspješnijoj implementaciji narednih programa ili replikacija programa.

4.1. Konkretni izazovi i prepreke implementacije

Dok kod nas u Hrvatskoj proučavanje implementacije kasni za istraživačkim naporima na svjetskoj razini, u Americi je *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* osnovao *Blueprints for Violence Prevention* inicijativu s ciljem proučavanja upravo problema s kojima se programi koji su dokazano učinkoviti susreću prilikom implementacije u stvarnom okruženju. Prepreke koje stoje na putu implementaciji vrlo su raznovrsne te izvorište imaju u raznim stranama i aspektima uključenima u proces implementacije. To su prepreke koje proizlaze iz obilježja okruženja, provoditelja ili samog programa koji se implementira. Integrirani su nalazi nekoliko autora koji su izvještavali o problemima prilikom implementacije konkretnih programa ili su se bavili problemima na teorijskoj razini. Ukratko će biti prikazana istraživanja te radovi prema kojima je kreirana lista prepreka i izazova.

SAMHSA-in National Registry of Evidence-based Programs and practices (NREPP) izdao je 2012. godine već spominjani priručnik za implementaciju programa utemeljenih na dokazima učinkovitosti (*A Road Map to Implementing Evidence-Based Programs*). U priručniku je proces implementacije raščlanjen na pet stadija a uz svaki su navedene i moguće teškoće s kojima će se implementatori i program možda susresti. Rijdsdijk i suradnici (2014) proveli su procesnu evaluaciju implementacije edukativnog programa o spolnosti *The World Starts With Me* u srednjim školama u Ugandi. Fokus rada je bio na otkrivanju čimbenika koji su povezani s količinom isporučivanja programa, vjernosti implementacije te onih čimbenika koji pridonose implementaciji odnosno predstavljaju prepreku implementaciji. Ovaj rad daje zanimljivu perspektivu koja se odmiče od uobičajene europske ili američke. Fagan i Mihalic (2003) također su proveli procesnu evaluaciju koja je bila usmjerena na otkrivanje uobičajenih problema prilikom implementiranja *Life Skills Training* programa. Evaluaciju je proveo *Center for the Study and Prevention of Violence* koji djeluje unutar ranije spominjane *Blueprints* inicijative zajedno s autorom programa. Želja autora je bila da ovim radom ukažu na potencijalne probleme i ponude moguća rješenja kako bi pomogli implementatorima i provoditeljima preventivnih programa.

Beets i suradnici (2008) su pomoću Rogersovog modela difuzije inovacija, proučavali odnos školske klime te nastavničkih uvjerenja i stavova s implementacijom *Positive Action* programa. I u ovom istraživanju je provedena procesna evaluacija implementacije u deset škola. Autori se ne bave isključivo preprekama već iznose generalne nalaze koji se odnose na

utjecaj navedenih obilježja na implementaciju a među njima se nalaze i pojedini izazovi i prepreke. Payne i Eckert (2009) proučavali su međudnos karakteristika provoditelja programa, strukture programa, školske klime, strukture zajednice i implementacije. Istraživanje su proveli na reprezentativnom uzorku od 3 730 programa koji su provedeni u 544 škole. U radu se među značajnim povezanostima govori i izazovima implementacije. Ennett i suradnici (2011) u svom su istraživanju proučavali vjernost implementacije programa temeljenih na dokazima kroz pet domena. Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku škola na nacionalnoj razini a rezultati ukazuju na čimbenike koji podržavaju ili usporavaju i onemogućavaju implementaciju preventivnih programa u stvarnom školskom okruženju. Forman i suradnici (2013) u svom radu se bave značajem znanosti o implementacije naročito kada se radi o implementaciji programa temeljenih na dokazima učinkovitosti. U radu se bave implementacijom općenito s posebnim naglaskom na četiri područja od kojih se jedno odnosi na prepreke implementaciji te daju moguća rješenja. Kratki pregled ključnih izazova i pitanja unutar prevencije pa tako i izazova i prepreka implementacije daje Botvin (2004). Ukratko navodi moguće prepreke implementaciji.

U nastavku se nalazi pregled izazova i prepreka implementaciji koji se susreću prilikom provedbe preventivnih programa unutar škola, a navedeni su kao nalazi prethodno spomenutih studija i radova. Podijeljeni su u četiri skupine i skraćeno su nazvane (1) resursi i sredstva, (2) provoditelji programa/nastavnici, (3) školska klima i organizacija te (4) program i šire okruženje. Ova podjela je vrlo gruba i služi tek lakšem snalaženju u tekstu a mogla bi biti napravljena i na drugačije načine. Treba uzeti u obzir da se radi o nalazima raznih autora koji su problemu prilazili na razne načine te su u skladu s tim formulirali izazove implementacije. Nadalje, mnogi od navedenih izazova i problema međusobno su povezani i isprepleteni, proizlaze jedan iz drugog ili povlače jedan drugog a pritom mogu imati različita izvorišta. Vrlo ih je teško razdvojiti a ponekad nemoguće staviti pod isti nazivnik. Također, mnogi od njih mogu imati istovremeno više izvorišta ili u raznim slučajevima proizlaziti iz različitih izvorišta. Zbog svega navedenog, vrlo je teško napraviti smislenu kategorizaciju izazova implementacije.

1. RESURSI I SREDSTVA

Izazovi navedeni u ovoj skupini odnose se uglavnom na manjak resursa i sredstava ili pak na njihovo nevjешto korištenje koje vodi manjoj kvaliteti ili neuspješnoj implementaciji.

Problemi povezani s resursima i sredstvima proizlaze iz programa, okruženja i provoditelja programa, dakle nastavnika.

1. Ograničena sredstva – Najčešće se spominje manjak financijskih sredstava kao prepreka implementaciji preventivnih programa no može se raditi i o drugi sredstvima poput potrebnih materijala, priručnika, tehničke opreme. Ovaj se problem odnosi na nemogućnost nabavke ostalih sredstava za koje su potrebne financije i kao nemogućnost plaćanja nastavnika za provedbu programa. Rijdsdijk i suradnici (2014) objašnjavaju nedostatak financija kao manjak financijske motivacije koji unatoč entuzijazma nastavnika smanjuje njihovu motivaciju za sudjelovanjem u programu. S druge strane, stabilnost dostupnosti sredstva pozitivno je povezana s kvalitetom implementacije (Fullan, 1992, Gottfredson i Gottfredson, 2002, Payne i sur., 2006, Payne, 2009; prema Payne i Eckert, 2009)

2. Nedostatno vrijeme – Vrijeme je često navođena prepreka implementaciji a spominje se u nekoliko situacija, primjerice nedostatak vremena tijekom pojedinih lekcija, nedostatak vremena unutar dana odnosno školskog rasporeda u kojem bi se mogao provoditi program, manjak vremena u školskoj godini da se provede cijeli program, kao i nedostatak vremena za treninge provoditelja. Nedostatak vremena ima najrazličitije uzroke koji mogu proizlaziti iz programa, školskog okruženja, načini implementacija ili nastavničkih vještina. S obzirom na to, vrijeme je moglo biti svrstano u bilo koju od formiranih skupinu.

Rijdsdijk i suradnici (2014) navode kako su u njihovom istraživanju nastavnici najčešće navodili nedostatak vremena kao prepreku implementaciji. Program se provodio nakon obvezne nastave ili vikendima što se također pokazalo problematično. Zbog balansiranje između uvažavanja potreba učenika i vremena mnogi se nisu striktno pridržavali priručnika što je ugrozilo implementaciju.

Botvin (2004) navodi nedostatak vremena zbog stavljanja naglaska na osnovna akademska područja te pripremu testova i ispitivanja. Nastavnici stavljaju puno veći naglasak na akademska znanja pa tako preventivni programi i njihova implementacija ostaju po strani.

3. Neadekvatna infrastruktura – Iako se škola smatra pogodnim mjestom za provedbu prevencije, djelomice i zbog njene postojeće infrastrukture u pojedinim školama, ona može predstavljati izazov implementaciji. U školskom okruženju ovaj se problem

odnosi na nedovoljno velike razrede, manjak klupa ili stolica, nedostatak tehničke opreme. Sve navedeno otežava provedbu programa.

4. Nedostatak priručnika za učenike i računala – Druga najčešće spominjana prepreka implementaciji u istraživanju Rijsdijka i suradnika (2014) je nedostatak priručnika i računala. Nedostatak i nedostupnost računala te nefunkcionalna oprema u ovom istraživanju su se pokazali kao jedna od glavnih prepreka. Pri tome treba uzeti u obzir da se proučavani program provodio u Ugandi te je vjerojatno kako se ovi problemi ne susreću toliko često na području Europe i Amerike. Ipak je i kod nas moguće da povremeno tehnička oprema ne želi „suradivati“ te se mora odstupiti od predviđenog programa. U ovo kategoriju se ubrajaju i svi ostali problemi nedostatka materijala ili opreme potrebne za provedbu programa.
5. Nedostatak nastavnika i česte promijene nastavnika – U ovom slučaju, nastavnici su viđeni kao ljudski resursi pri provedbi preventivnih programa. Manjak stručnog i osposobljenog kadra uvelike ugrožava implementaciju programa. Do manjka nastavnika koji su educirani za provođenje programa može doći zbog nedostatnog treninga koji je također prepreka implementaciji. Autori također kao problem navode promjene odnosno premještaje nastavnika koji su prošli treninge te su educirani za provođenje programa, iz jedne škole u drugu što je u nekim zemljama česta praksa. Na taj način škola ponekad ostaje bez osobe koja je educirana za provedbu programa a program se tada ili prekida ili prepušta osobi koja nije educirana čime se ugrožava implementacija. Tom nastavniku potrebna je dodatna edukacija koja će pak usporiti proces implementacije. Kao još jedna prepreka se navodi nepripremljenost na upravo takve situacije, dakle prilikom planiranja treninga i edukacija nastavnika u obzir treba uzeti mogućnost napuštanja škole.

2. PROVODITELJI PROGRAMA/NASTAVNICI

U ovoj skupini navedeni su izazovi koji izvorište imaju u karakteristikama nastavnika, njihovoj poziciji u školi ili njihovom načinu provođenja programa.

1. Nedovoljna nastavnička podrška programu – Nepodržavanje ili neodobravanje programa od strane nastavnika kao provoditelja programa ima velik utjecaj na implementaciju. Nastavnici koji ne vjeruju u učinkovitost programa skloni su ne isporučiti program u cijelosti bilo da mijenjaju sadržaj, duljinu ili intenzitet programa, čime narušavaju vjernost implementacije.

Fagan i Mihalic (2003) navode da je nastavničko vrednovanje programa povezano s ponašanjem učenika i njihovim dosađivanjem tijekom provođenja programa. U izvještajima o provođenju LST programa kojeg su pratili, promatrači provedbe su uočili da nastavnici govore učenicima kako moraju najprije „odraditi“ LST lekciju kako bi kasnije prešli na zanimljivije gradivo. U drugim slučajevima kada je provoditelj programa bila osoba izvan škole, učitelji su u nekoliko navrata tijekom provođenja programa čitali novine. U oba slučaja su učenici bili nezainteresirani i ometali provedbu programa.

2. Uvjerenja i norme nastavnika – Stavovi nastavnika o programu pozitivno su povezani s količinom isporučenog programa (Beets i sur., 2008). Ukoliko se ne poklapaju s temeljnim postavka programa, mogu dovesti do toga da nastavnici izbjegavaju isporučiti određene dijelove ili cijele lekcije predviđene u programu. Stvara se okruženje koje nije podržavajuće za novi program te se na taj način otežava implementacija. S druge strane, nastavnici koji (a) iskazuju veći entuzijizam za sadržaj programa (Hahn i sur., 2002; Rohrbach i sur., 1993), (b) prepoznaju se u ciljevima i konceptu programa (Taggaret i sur., 1990), (c) smatraju da je program u skladu s njihovim trenutačnim uvjerenjima (Kealey i sur., 2000) i (d) imaju pozitivne stavove prema programu (Battistich i sur., 2004; Soloman i sur., 2000) vjerojatnije će isporučiti više programa i vjernije predviđenom sadržaju (prema Beets i sur., 2008).
3. Osjećaj obveze da se provodi program – Slično kao i stavovi prema programu, niski osjećaj obaveze prema provedbi programa može rezultirati izbjegavanjem provođenja određenih dijelova lekcija ili cijelih lekcija. Beets i suradnici (2008) navode da je osjećaj obaveze da se provodi program kod nastavnika pozitivno povezan s njihovim stavovima prema programu koji su pak pozitivno povezani s količinom isporučenog programa.
4. Upravljanje razredom i disciplinski problemi – Upravljanje razredom vječni je izazov nastavnicima, a naročito onim provoditeljima programa koji dolaze izvan školskog sustava, imaju manje iskustva, ne poznaju razred te nemaju autoriteta. Disciplinski problemi javljaju se prije svega prilikom provođenja interaktivnih sadržaja poput vježbanja ponašanja i igranja uloga. Ova prepreka povezana je i s ranije navedenom nedovoljnom nastavničkom podrškom programu, kao i s manjkom vremena koje se „gubi“ na opominjanje učenika i uspostavljanje kontrole. Mihalic i suradnici (2008, prema Caria i sur., 2013) navode da su disciplinski problemi u razredu tijekom provedbe programa snažan prediktor niske razine implementacije.

Fagan i Mihalic (2003) navode da poneki nastavnici zbog problema kontroliranja ponašanja za vrijeme provođenja programa radije biraju provedbu programa kroz predavanja te izostavljaju dio vježbanja novog ponašanja. Pomalo je ironično što se čitanje predavanja direktno iz priručnika u njihovom istraživanju pokazalo kao pozitivno povezano sa stupnjem implementacije, vjerojatno zato što je na taj način pokriveno više predviđenog programa.

5. Sagorijevanje – Dovodi do smanjenja kvalitete rada stručnjaka pa se tako reflektira i prilikom provedbe programa.
6. Više konkurentnih zahtjeva – Nastavnici mogu biti preopterećeni dodatnim poslovima, edukacijama ili obvezama usporedno s provedbom programa zbog čega nedovoljno vremena posvećuju programu te na taj način ugrožavaju implementaciju. Može se raditi i o provedbi nekog drugog preventivnog programa za koji je također potrebno sudjelovati u treninzima i dodatnim edukacijama.
7. Autonomno donošenje odluka – Odnosi se na donošenje odluka koje nije temeljeno na stvarnim podacima nego prema vlastitom nahođenju provoditelja ili voditelja programa kao na i autonomno odlučivanje provoditelja ili voditelja programa bez prethodne konzultacije s ostalim osobama koje sudjeluju u programu. Ova situacija se može odvijati u oba smjera, odlučivanje provoditelja bez konzultacije s voditeljima programa pri čemu može doći do velikih odstupanja prilikom implementacije i problema koje voditelji programa neće na vrijeme prepoznati. U drugom slučaju, kada voditelji odlučuju bez konzultacije s provoditeljima, provoditelji se mogu osjećati isključeno te im mogu nedostajati informacije o tome zašto je donesena upravo takva odluka.
8. Promjene u programu –Već je spomenuto da nastavnici mijenjaju program izostavljajući pojedine dijelove ili cijele lekcije za koje smatraju da su nepotrebne, da su ih učenici već čuli ili se jednostavno ne osjećaju kompetentnima ili ugodno iznositi pojedine sadržaje unutar programa. Ponekad u najboljoj namjeri dodaju pojedine informacije ili video materijale koje smatraju korisnima a na taj način također uvode promjene u program. Također se događa da se program zbog nedostatka vremena ne izvede u cijelosti. Intervencije koje nastavnici uvode mogu biti manjeg ili većeg opsega, no svakako se program u tim situacijama mijenja što može negativno utjecati na implementaciju. Jedna studija o preventivnim programima u srednjim školama pokazala je da su nastavnici skloniji vjernije provoditi predviđene sadržaje nego

strategije programa a samo 17% je koristilo predviđene interaktivne strategije. (Ennett i sur., 2003, prema Ennett i sur. 2011).

3. ŠKOLSKA KLIMA I ORGANIZACIJA

Izazovi navedeni u ovoj skupini imaju izvorište u školskoj klimi i načinu rada škole odnosno njenoj organizaciji.

1. Otpor promjeni i inercija – Korištenje novih i nepoznatih vještina i procesa može biti nelagodno i frustrirajuće, što može dovesti do otpora i vraćanja na uobičajeno ponašanje čime se koči implementacija programa.
2. Negativni stavovi zaposlenika škole o programu i nedostatna podrška programu – Negativni stavovi stvaraju okruženje koje nije pogodno za provedbu programa te uvježbavanje, usvajanje i zadržavanje novih ponašanja. Percepcija školske klime izravno je povezana s uvjerenjima nastavnika o programu i njihovim stavovima prema programu (Beets i suradnici, 2008). Ranije je navedeno kako ta dva čimbenika mogu predstavljati prepreku implementaciji. I dok nastavnici mogu vjerno implementirati program, ukoliko školska klima nije podržavajuća, pozitivni ishodi mogu izostati. Nedovoljna podrška programu od strane ključnih sudionika, poput ravnatelja, dovodi do brojnih drugih problema kao što su gubitak motivacije, nesudjelovanje u treninzima i edukaciji što pak rezultira slabijom kvalitetom implementacije. Podrška ravnatelja od neizmjerne je važnosti jer ona pomaže zaposlenicima škole kreirati okruženje u kojem program može biti uspješan (Berman i McLaughlin, 1978, Gottfredson i Gottfredson, 2002; prema Payne i Eckert, 2009)
3. Nedostatak administrativne podrške – Administrativna podrška značajno utječe na kvalitetu implementacije. Malo je vjerojatno da će program opstati kroz duže vrijeme ukoliko ne postoji administrativna podrška koja će kreirati temelj za potporu treninga, tehničku pomoć, nabavku materijala i integraciju u školsku rutinu (Fagan i Mihalic, 2003).
4. Promjena prioriteta i vodstva – Promjena ravnatelja ili osoba zaduženih za prevenciju unutar škole, čak i političke promjene na lokalnoj ili nacionalnoj razini mogu dovesti do obustave ili zastoja provedbe programa. Promjena prioriteta može se dogoditi usporedno s promjenom vodstva ili samostalno a ponovno može utjecati na implementaciju tako što će program biti obustavljen ili postavljen niže na listi prioriteta, te stavljen „na čekanje“. Parlamentarni izbori koji kod nas u pravilu donose

promjenu vlasti sa sobom nose promjenu vodstva i prioriteta koja se odražava na cjelokupno školstvo pa time i provedbu preventivnih programa. U tom trenutku aktualni programi mogu jednostavno biti zamijenjeni drugima.

5. Integriranje programa u školski raspored – Fagan i Mihalic (2003) smatraju da je uspješna integracija programa u školski raspored ključna za implementaciju i institucionalizaciju programa. No ona je često vrlo veliki izazov jer škole ne uspijevaju pronaći adekvatno vrijeme unutar kojega bi provodili program. Integriranje programa u školski raspored uvelike je povezano s nedostatkom vremena koje je ranije navedeno, stoga se primjeri o održavanju programa nakon nastave i vikendima jednako odnose i na ovaj izazov implementaciji.

Česta zapreka integraciji programa leži u tome što nastavnici i administratori ne žele oduzeti vrijeme od „temeljnih“ predmeta ali nemaju niti drugih predmeta tijekom kojih bi se program mogao provoditi. Na to se nadovezuje problem učeničke perspektive koji su, ukoliko se program provodio u vrijeme sata tjelesne kulture ili izbornog predmeta, smatrali da im se oduzima njihovo „slobodno vrijeme“ (Fagan i Mihalic, 2003).

6. Preklapanje s drugim programima – Ovaj izazov naveden je u skupini školske klime i organizacije jer u mnogim slučajevima škole same odabiru koje će programe provoditi te posežu za provedbom nekoliko različitih programa radije nego za provedbom jednog opširnijeg programa koji bi pokrio višestruka područja. Jedna studija o preventivnim programima u srednjim školama u Americi pokazala je da je implementacija programa temeljenih na dokazima učinkovitosti zajedno s drugim programima učestala, a to može dovesti do miješanja programa ukoliko diferencijacija nije dovoljno velika (Ringwalt i sur., 2002, prema Ennett i sur., 2011). Dane i Schneider (1998, prema Ennett i sur., 2011) govore čak o kontaminaciji do koje može doći istovremenim provođenjem programa. Taj problem usporava implementaciju i dovodi do nepodržavanja programa među nastavnicima i unutar cijele škole. Nastavnici u takvim situacijama smatraju da će program učenicima biti dosadan jer su već čuli slične informacije te postoji i mogućnost da će nastavnici izostaviti određene lekcije ili ih izmijeniti, što remeti proces implementacije.
7. Prevelika razredna odjeljenja – Kod razrednih odjeljenja koja su veća od preporučenoga (uglavnom se preporuča raditi sa grupom do 30 učenika) dolazi do niza problema koji onemogućavaju pravilnu provedbu programa kako je planirano. Kada se radi s velikom grupom učenika teže je održavati disciplinu i pažnju. Provođenje

interaktivnih aktivnosti je vrlo otežano te se uglavnom izbjegava iako se često radi o ključnim komponentama programa. Program se tada provodi u prostorima poput sportske dvorane koji nije adekvatno opremljen (nedostaju stolovi, stolice, ploče, tehnička oprema) te se zbog toga ponovno odstupa od priručnika, odnosno predviđenog programa.

4. PROGRAM I ŠIRE OKRUŽENJE

U ovo skupinu svrstani su izazovi i prepreke koje proizlaze iz samog programa te one koje proizlaze iz lokalne ili čak nacionalne zajednice.

1. Nefleksibilnost priručnika i predviđenih lekcija – Nastavnici kao provoditelji programa visoku razinu strukturiranosti programa i unaprijed isplanirane lekcije smatraju problemom te izražavaju želju za većom fleksibilnošću. Poneki zato, u nadi da će poboljšati program, odstupaju od priručnika i dodaju ili izostavljaju pojedine dijelove. No, poznato je kako je kod programa temeljenih na dokazima učinkovitosti izuzetno važno pridržavati se priručnika, te točno slijediti program jer je njegova učinkovitost dokazana u točno takvom obliku a u suprotnom dokazani pozitivni ishodi mogu izostati.
2. Nedostatan trening i podrška – Ovaj izazov mogao je biti svrstan i u skupinu izazova koji proizlaze iz nastavničkih karakteristika isto kao i u skupinu s izazovima koji proizlaze iz školske klime i organizacije. U literaturi autori navode dva problema vezana uz nedostatak treninga (Botvin, 2004, Rijsdijk i sur., 2014, Fagan i Mihalic, 2003, NREPP, 2012). S jedne strane postoji propust autora programa ili provoditelja da organizira primjeren, dovoljno opsežan trening koji će se odvijati u prikladnom terminu kako bi osposobili provoditelje programa. S druge strane je pak problem nedolaska nastavnika na treninge. To može biti zbog njihove osobne nezainteresiranosti, zbog nezainteresiranosti ravnatelja koji nastavnicima ne želi omogućiti odlazak na treninge ili zbog organizacijskih problema primjerice održavanje raznih edukacija u isto vrijeme. Nedostatak podrške se odnosi na propust autora ili organizatora programa da provoditeljima ponudi podršku i usmjeravanje prilikom provođenja programa i implementacije
3. Nametanje programa – Nametanje programa od strane osoba koje se nalaze izvan školskog sustava, primjerice lokalnih vlasti, zagovaratelja programa ili ministarstva, može dovesti do otpora programu koji će, kako je već navedeno, stvoriti nepovoljno

okruženje za implementaciju te tako usporiti sam proces implementacije. Stoga je bolje kada škole same odaberu program koji odgovara njihovim potrebama a na taj način osjećaju veću povezanost s programom i veću odgovornost vjernoj implementaciji.

4. Zakoni i propisi – Razni propisi na školskoj, lokalnoj ili nacionalnoj razini mogu usporiti ili omesti implementaciju. Primjerice, Rijsdijk i suradnici (2014) su pratili provedbu preventivnog programa o spolnosti u Ugandi. Program je uključivao i temu homoseksualnosti koja je tamo kriminalizirana te kažnjiva, stoga su mnogi nastavnici izbjegavali pričati o toj temi.

Unatoč tome što proučavanje prepreka, problema i izazova implementacije preventivnih programa u školskom okruženju nije toliko često, uočljivo je da je lista navedenih problema poduža. Navedeni problemi i prepreke imaju različita izvorišta i utječu na različite razine procesa implementacije te ih je stoga vrlo teško kategorizirati. Primjerice, nedostatak vremena može biti posljedica loše organizacije škole te je tada izvorište problema okruženje, može biti posljedica loše organizacije nastavnika a tada je izvorište provoditelj programa, a može biti i posljedica strukture programa u kojoj nije predviđeno dovoljno vremena a tada je izvorište sam program. Također, problemi i prepreke se razlikuju po svom opsegu te mogućnostima njihovog prevladavanja. Neki problemi, poput nedostatka priručnika, mogu se jednostavno riješiti nabavkom dodatnih priručnika, dok su problemi poput nepodržavajuće školske klime puno dublji te njihovo rješavanje zahtijeva dodatne napore i ulaganja.

Pojedini problemi poput nedostatka vremena i podrške, učestalo se navode u literaturi dok se drugi pojavljuju znatno manje. Bez obzira na njihovu učestalost, potrebno je veću pozornost posvetiti svim postojećim problemima kako bi se implementatorima, u ovom slučaju nastavnicima, moglo pomoći u pronalaženju rješenja svakog od problema, te im na taj način olakšati učinkovitost i pridonijeti kvalitetnijoj implementaciji.

4.2. Stanje u Hrvatskoj

Među dostupnom domaćom literaturom nema istraživanja koja bi se bavila problematikom implementacije preventivnih programa na ovaj način, otkrivajući konkretne probleme i prepreke. To ne čudi s obzirom na to da, kako je već ranije navedeno, cjelokupni razvoj

prevencijske znanosti i istraživanja toga područja u Hrvatskoj zaostaju za onim na svjetskoj razini. Upravo i zbog toga na nacionalnoj razini ne postoji zahtjev za provođenje programa temeljenih na dokazima učinkovitosti u školama pa se oni rijetko gdje u Hrvatskoj primjenjuju. Jasno je da takvi programi zahtijevaju veća financijska sredstva i veća ulaganja općenito, počevši od podrške ravnatelja do motivacije nastavnika i roditelja za uvođenje takvog programa, no isto je tako jasno da se ishodi neprocijenjenog programa ne mogu mjeriti s onima koje postiže program čija je učinkovitost dokazana istraživanjima. Unatoč tome što programi koji se provode kod nas nisu temeljeni na dokazima učinkovitosti i nerijetko nisu temeljeni na teoriji ili istraživanjima, te su time upitne kvalitete, i prilikom provedbe takvih programa susreću se problemi i prepreke koji ometaju implementaciju.

Pojedini autori (Čolović-Rodnik, 2003, Šarčević i sur., 2003, Palac i Giavor, 2003, Fabris, 2007) se u svojim stručnim radovima osvrću na problematiku prevencije u školskom okruženju, počevši od same ideje prevencije u školama, preko kvalitete i oblika programa pa do problema njihove provedbe. Iz njihovoga stručnog iskustva mogu se prepoznati neki od problema implementacije. Pretraživanjem domaće literature uočljivo je da je primjena dokazano učinkovitih preventivnih programa kod nas još uvijek dosta rijetka. Sigurno postoji više razloga zašto je tome tako, a neki su od njih zasigurno nepostojanje obveze da se provode takvi programi, nedostatak financija ili drugih sredstava a možda i nezainteresiranost škola. Škole se stoga odlučuju na provedbu programa koji nisu utemeljeni i dokazano učinkoviti, kojima manjka strukture a time i plana implementacije. Prisjetimo se da je provođenje preventivnih programa u školama obavezno, no škole imaju slobodu implementirati programe po osobnom izboru ili pak kreirati vlastite, što mnoge i rade. To školama omogućuje da implementiraju programe koji odgovaraju njihovim stvarnim potrebama, no kako je iz dostupne literature vidljivo da je procjena potreba kod nas još uvijek rijetka pojava, neopravdano je vjerovati da je ova mogućnost iskorištena. Ova mogućnost, s druge strane, otvara prostor da škole, linijom manjeg otpora, kreiraju i implementiraju programe prvenstveno vodeći računa o što manjim financijskim i vremenskim izdvajanjima a pritom ne vode računa o stvarnim potrebama, rizičnim i zaštitnim čimbenicima, te utemeljenosti programa na teoriji ili nalazima istraživanja. Domitrovich i Greenberg (2000) smatraju da je upravo nedostatak jasno artikuliranog modela ili teorije na kojem počiva program slabost mnogih preventivnih programa. Programi koji nisu izrađivani sustavno nemaju jasnu strukturu pa tako niti plan implementacije, provode se stihijski i bez evaluacije, a to već ukazuje na veliku vjerojatnost neuspješne implementacije, a time i slabe ishode programa.

Šarčević, Vujeva i Vugić (2003) osvrnule su se na provedbu jednog preventivnog programa te izdvojile konkretne probleme prilikom provedbe tog programa:

- nedovoljna educiranost predavača
- nedovoljna kontinuiranost edukacije svih uključenih i financijsko ograničenje
- nedostatak literature u školama o dotičnim problemima, preopterećenost programa i prevelik naglasak na obrazovnom dijelu
- krutost školskog sustava u promjenama
- okruženje koje ne stimulira takav rad
- ekonomska kriza roditelja
- nemogućnost prihvaćanja učenika izvan nastavnog procesa zbog nedostatka prostora i pratećih objekata

Fabris (2007) u uvodu svog rada navodi probleme s kojima su se susretali prilikom uvođenja i provedbe preventivnih programa u školi. To su: nedostatak prave literature, politički marketing, nedostatak financijske podrške, robovanje nekim ustaljenim predrasudama i stereotipima o preventivnom djelovanju. Osim problema nedovoljne educiranosti nastavnika o prevenciji i problemima u ponašanju, manjka i nedostupnosti dodatnih edukacija, Čolović-Rodnik (2003) navodi još dva problema a to su nedostatak supervizija te manjak stručnih suradnika u školama. Upravo su stručni suradnici ti koji često „nose“ prevenciju u školama i provode preventivne programe a autorica ističe kako tek 15-20% škola ima stručnog suradnika i da se njihov broj smanjuje. U radu Šarčević, Vujeva i Vugić (2003) uočljiv je još jedan problem koji kao takav nije prepoznat u radu ali strani autori ga prepoznaju kao prepreku implementaciji. Autorice navode da su sve aktivnosti koje se u školi provode zajedničke za dva programa koja paralelno provode u školi. Ovo spajanje programa kroz iste aktivnosti ukazuje na nedovoljnu diferencijaciju programa koju Dane i Schneider (1998, prema Greenberg i sur., 2005) prepoznaju kao jedan od aspekata kvalitete implementacije. Nedostatak diferencijacije svakako će utjecati na implementaciju programa.

Kao još jedan problem koji se kod nas učestalo javlja može se prepoznati neprovođenje evaluacije, iako je *Pravilnikom o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima* propisana obaveza škola da prati i vrednuje programe koje implementira. Naročito nedostaje procesne evaluacije koja bi ukazala na kvalitetu implementacije. Izostajanjem evaluacije izostaje i mogućnost utvrđivanja stvarnih ishoda programa i

implementacije te se ne može utvrditi da li su eventualni slabi ishodi rezultat propusta programa ili implementacije a temeljem procesne evaluacije mogla bi se raditi poboljšanja implementacije. Kranželić, Ferić i Jerković (2016) temeljem analize programa prevencije korištenja droga ističu kako su na planu evaluacije ishoda i procesa potrebna značajna poboljšanja. Autorice navode da je evaluacija rijetko planirana i provedena kako je planirana, te da provoditelji programa evaluaciju procesa i ishoda često miješaju sa zadovoljstvom korisnika.

Problemi koje navode ovi autori preklapaju se s problemima koje navode strani autori u svojim istraživanjima. Među njima su vječni izazovi nedostatka financija, neprikladne infrastrukture, usklađivanje zahtjeva preventivnih programa s trenutnim stanjem u školi te edukacije i treninzi provoditelja. Ovi navodi ukazuju na to da i kod nas postoje brojni problemi prilikom implementacije preventivnih programa a vjerojatno bi istraživanje usmjereno na otkrivanje upravo tih problema i prepreka ukazalo na iste probleme kao i kod ranije navedenih stranih autora.

Pitanja s kojima se nastavnici i stručni suradnici u školama kao provoditelji programa susreću sažeto i jasno opisuje Fabris (2007). Naziva ih „vječnim školskim pitanjima“ a ona su – tko, kako, koliko, kada i za koju cijenu će izvoditi preventivne programe.

4.3. Potencijalna rješenja

Prijedloge rješenja problema i načina premošćivanja prepreka prilikom implementacije susreće se još rjeđe nego navođenje samih problema. Među radovima koji su se bavili preprekama i izazovima implementacije samo jedan daje potencijalna rješenja. Fagan i Mihalic (2003) usporedno s navođenjem prepreka opisuju načine na koje su ih pokušali riješiti prilikom provođenja *Life Skills Training* programa koji su pratili u istraživanju a slijede u nastavku:

1. Nedostatna podrška programu – Ukoliko su primijetili da među ključnim sudionicima programa manjka motivacije tražili su da dodatno pokažu predanost programu, primjerice održavanjem naknadnih sastanaka ili pisanje pisma u kojem bi obećali podržavati program.

2. Nedovoljna nastavnička podrška programu – Na nedostatak motivacije utjecali su već prilikom treninga na kojima su instruktori poticali entuzijazam i motivaciju. Nastavnici su bili poticani da traže dodatnu pomoć i podršku. Održavani su sastanci voditelja projekta s nastavnicima, sastanci s koordinatorima programa te feedback sastanak na kraju školske godine.
3. Nedostatan trening – U slučajevima kada je izostajanje nastavnika s treninga bilo posljedica nejasne komunikacije ili preklapanja s drugim edukacijama, omogućena je promjena termina treninga, naknadno održavanje treninga, održavanje dodatnih treninga te dolazak dodatnih nastavnika na treninge koji bi mogli provoditi program kao zamjena.
4. integriranje programa u školski raspored – Autori programa zahtijevali su da se program provodi sa svom djecom u razredima manjima od 35 učenika te u trajanju od najmanje 45 minuta. Škole su o integraciji rasporeda trebale voditi računa od samog početka te su trebale izraditi detaljan plan integriranja programa u školski raspored. Ukoliko plan nije bio dovoljno dobar, zatražena je njegova dorada. Iako se ovakav pristup može činiti nametljivim, autori smatraju da je upravo takav pristup pridonio vjernosti implementacije programa.
5. upravljanje razredom i disciplinski problemi – Voditelji projekta organizirali su dodatne edukacije i treninge usmjerene konkretno na rješavanje problema discipline u razredu, ponudili su pomoć te razgovarali o tom problemu na sastancima s provoditeljima programa.
6. promjene u programu – Na treninzima je nastavnicima objašnjeno da je učinkovitost programa dokazana samo u njegovom trenutnom obliku te da je zato važno implementirati ga dosljedno i vjerodostojno te da bi svaka izmjena mogla rezultirati izostajanjem željenih ishoda. Nastavnici su bili poticani da iznose svoje dvojbe i brige vezane uz sadržaj i način isporučivanja programa na sastancima s voditeljima projekta te na treninzima.

Generalno možemo reći da je glavno sredstvo rješavanja problema i prepreka pri implementaciji u ovom konkretnom slučaju bilo pružanje veće podrške, pomoći i, kada je to bilo potrebno, nadzora. Voditelji projekta stvarali su podržavajuće okruženje, pružali pomoć, ohrabivali nastavnike i provoditelje, održavali sastanke sa svim uključenim osobama, te kontrolirali provedbu. A kako bi to sve mogli ostvariti bilo je potrebno organizirati strukturu podrške koja bi sve to omogućila. Tako su u provedbu osim nastavnika i voditelja projekta

bili uključeni koordinatori na školskoj i lokalnoj razini te evaluatori i osobe koje su povremeno posjećivale škole i nadzirale provedbu. Rješavanje nekih problema poput nedostatka treninga jednostavnim premještanjem termina njegovog održavanja čini se veoma logično i učinkovito, dok se neka rješenja mogu činiti površnim, poput pisanja pisma u kojem se ravnatelj obvezuje pružiti podršku programu, a koje može biti napisano „pro forma“. No, u nedostatku boljeg rješenja i ovo može biti prihvatljivo.

U hrvatskom preventivnom kontekstu rješenja bi morala biti puno konkretnija od samog pružanja podrške. S obzirom na to da škole same provode školske preventivne programe koje su u nekim slučajevima i same osmislile, nemaju od koga dobiti podršku i pomoć prilikom provođenja i implementiranja. Škole se mogu odlučiti i za suradnju s udrugama i nevladinim organizacijama pri izradi i provedbi programa a tada pomoć mogu dobiti od njih. U ostalim se slučajevima škole same nose s provedbom konkretnih programa, pa tako i s mogućim problemima prilikom njihove implementacije. Podršku bi mogle potražiti u supervizijama no i one su zbog nedostatka financija ili/i motivacije rijetke. Na generalnom planu, podršku koja se odnosi na cjelokupno jačanje nastavničkih kompetencija, znanja i vještina, pružaju brojne edukacije koje su im dostupne. Među njima treba istaknuti edukacije i stručne skupove koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Nažalost, mnoge edukacije traže dodatna financijska i vremenska izdvajanja koja bi nastavnici trebali pokriti sami i u svoje slobodno vrijeme, a zbog toga se vjerojatno i rjeđe odlučuju na njih. Da bi se školama, a prvenstveno nastavnicima i nositeljima prevencije unutar škole, moglo pomoći, bilo bi potrebno izraditi smjernice s konkretnim rješenjima problema, načinima premošćivanja prepreka i izazova. Do tada će se provoditelji morati oslanjati na svoja znanja i kompetencije te pomoć iskusnijih kolega. Na kraju je još jednom važno istaknuti kako izazovi implementacije preventivnih programa u školama nisu jedini izazovi prevencije u školama. Pred škole je stavljen velik i odgovoran zadatak provedbe prevencije a nije im u potpunosti omogućeno da taj zadatak provedu temeljito. Obveza provedbe preventivskih programa u školama postavljena je na zakonskoj razini odozgo, no istovremeno nisu stvoreni uvjeti na nižim razinama poput dodatnih financija, edukacija, provedbe istraživanja stanja rizičnih ponašanja u školama, procjene potreba. Sve to vodi provođenju programa koji nisu utemeljeni na teoriji, procjeni potreba te nalazima istraživanja, a nisu niti evaluirani. Prisjetimo li se principa učinkovitih programa koje navode Nation i sur. (2003), a o kojima se pisalo u prvom poglavlju, vidjet ćemo da su među njima upravo utemeljenost na teoriji i evaluacija rezultata koji kod nas nedostaju, a pitanje je koliko se prilikom kreiranja programa škole pridržavaju i ostalih

principa. U takvoj situaciji ne možemo očekivati mjerljive pozitivne ishode, te se možemo samo nadati da takvi programi neće imati negativne i nepoželjne ishode. Do tada problemi implementacije ostaju samo jedni u nizu.

Autori prepoznaju potrebu za istraživanjem problema i izazova pri implementaciji, koji ugrožavaju i same ishode programa. Sve se više govori o učinkovitosti programa koja je dokazana u istraživanjima a koja „pada u vodu“ kada se nađe u stvarnom okruženju. Lista mogućih problema, prepreka i izazova implementacije je poduža a gotovo je sigurno da će se implementatori susresti s nekima od njih tijekom procesa implementacije. Implementatori i provoditelji programa sada znaju koji su to problemi s kojima se mogu susresti a daljnja istraživanja bi trebalo usmjeriti na otkrivanje potencijalnih rješenja kako provoditelji, u školskom kontekstu uglavnom nastavnici ili stručni suradnici, ne bi pred zidom implementacije neprestano stajali bez ljestava.

5. Zaključak

Praznina koja se javlja između preventivne znanosti i prakse a očituje se u širenju znanja o učinkovitim programi dok se istovremeno ta znanja ne primjenjuju u praksi, posljednjih se nekoliko desetljeća uspješno popunjava sve brojnijim istraživanjima implementacije. Od tada je mnogo napravljeno na planu preventivne znanosti. Implementaciji je priznat značaj koji ima u postizanju pozitivnih ishoda preventivnih programa i dobiva sve više prostora u znanstvenim sferama kao i u praksi. U preventivnom području, proces implementacije odnosi se na provedbu preventivnih programa te pripadajući skup aktivnosti koji omogućavaju tu provedbu. Radi se o složenom procesu koji zahtijeva planiranje, pripremu te pažljivu provedbu i evaluaciju. Implementacija ima svoju teorijsku podlogu kao i modele koji daju objašnjenja procesa i načina djelovanja implementacije. Tijekom svih faza implementacija je pod utjecajem brojnih čimbenika koji mogu pridonijeti njezinoj uspješnosti ili ju mogu omesti. Mnoga istraživanja usmjeravaju se upravo na proučavanje čimbenika koji podržavaju ili ometaju uspješnu implementaciju.

Jedan od čimbenika koji utječu na implementaciju je okruženje u koje se program implementira. Školsko okruženje kao nezaobilazno mjesto prevencije, zbog svojih karakteristika vrlo je pogodno za provedbu i implementaciju preventivnih programa, no određene specifičnosti koje proizlaze iz njega mogu predstavljati izazove implementacije. Brojni su izazovi s kojima se implementatori (uglavnom nastavnici) i programi susreću prilikom implementacije a u školskom okruženju se tipično navode nedostatak vremena, nedostatak financijskih resursa, problemi prilikom integracije programa u školski raspored, disciplinski problemi u razredu te nedostatna podrška programu. Ostali izazovi implementacije proizlaze iz karakteristika provoditelja programa te samog programa, između ostalog to su uvjerenja i norme nastavnika, nemogućnost upravljanja razredom te nedostatna podrška autora i voditelja programa.

Sve veća pažnja koja se pridaje implementaciji dovela je do povećanja svijesti o njenom značaju a porastom broja istraživanja na tom području, znanja i nove informacije o implementaciji postale su dostupnije. Autori (Tansella i Thornicroft, 2009; Botvin, 2004; Fagan i Mihalic, 2003) prepoznaju istraživanje prepreka i izazova implementacije kao ključnu u daljnjem razvoju implementacije. Unatoč tome, i dalje su rijetka istraživanja koja se bave tom problematikom. Uz istraživanja prepreka, problema i izazova implementacije u daljnjim

radovima pažnju bi trebalo paralelno usmjeriti na traženje učinkovitih rješenja tim problemima te načinima premošćivanja prepreka i izazova. Također bi trebalo osigurati prijenos tih znanja implementatorima u praksi kako ne bi nastala nova praznina između znanosti i prakse.

6. Literatura

- 1) Bašić, J. (2009). Teorija prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.
- 2) Bašić, J., Ferić Šlehan, M., Kranželić Tavra, V. (2007). Zajednice koje brinu – model prevencije poremećaja u ponašanju: Strategijska promišljanja, resursi i programi prevencije u Istarskoj županiji. Pula: Istarska županija.
- 3) Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K.-K., Allred, C. (2008). School Climate and Teachers' Beliefs and Attitudes Associated with Implementation of the Positive Action Program: A Diffusion of Innovations Model. <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11121-008-0100-2>> Pristupljeno 25. srpnja 2016.
- 4) Bosworth, K., Sloboda, Z. (2015). Prevention Science 1970-Present. U K. Bosworth (Ur) Prevention Science in School Settings: Complex Relationships and Processes (125-151). New York: Springer.
- 5) Botvin, G. J. (2004). Advancing Prevention Science and Practice: Challenges, Critical Issues, and Future Directions. <<http://link.springer.com/article/10.1023/B:PREV.0000013984.83251.8b>> Pristupljeno 4. srpnja 2016.
- 6) Bouillet, D., Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*. 9 (2) 113-132.
- 7) Bouillet, D., Čale-Mratović, M. (2007). Konzumiranje alkoholnih pića i doživljaj škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 43 (2) 1 – 16.
- 8) Caria, M. P., Faggiano, F., Bellocco, R., Galanti, M. R. (2013). Classroom characteristics and implementation of a substance use prevention curriculum in European countries. <<http://eurpub.oxfordjournals.org/content/23/6/1088.short>> Pristupljeno 25. srpnja 2016.
- 9) Čolović-Rodnik, Ž. (2003). Mogućnosti i nemogućnosti škole u prevenciji poremećaja u ponašanju. U J. Bašić, J. Janković, (Ur.) *Lokalna zajednica – Izvorište nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih* (317 - 319). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih

- 10) Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. <<http://www.implementationscience.com/content/4/1/50>> Pristupljeno 7 srpnja 2016.
- 11) Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T. (2000). The Study of Implementation: Current Findings From Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School-Aged Children. <http://dx.doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_04> Pristupljeno 4. srpnja 2016.
- 12) Durlak, A. J. (1995). School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents. Sage Publications. Thousands Oaks: London.
- 13) Eccles, P. M., Armstrong, D., Baker, R., Cleary, K., Davies, H., Davies, S., Glasziou, P., Ilott, I., Kinmonth, A. L., Leng, G., Logan, S., Marteau, T., Michie, S., Rogers, H., Rycroft-Malone, J., Sibbald, B. (2009). An implementation research agenda. *Implementation Science*. 4:18. <<http://www.implementationscience.com/content/4/1/18>> Pristupljeno 20 lipnja 2016.
- 14) Eccles, M. P., Mittman, B. S. (2006). Welcome to Implementation Science. <<http://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-1-1>> Pristupljeno 23. lipnja 2016.
- 15) Ennett, S. T., Haws, S., Ringwalt, C. L., Vincus, A. A., Hanley, S., Bowling, J. M., Rohrbach, L. A (2011). Evidence-based practice in school substance use prevention: fidelity of implementation under real-world conditions. <<http://her.oxfordjournals.org/content/26/2/361.short>> Pristupljeno 25. srpnja 2016.
- 16) Fabris, I. (2007). Parlaonica kao oblik rada u okviru školskog preventivnog programa. <<http://www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/view/2069>> Pristupljeno 10. srpnja 2016.
- 17) Fagan, A., Mihalic, A. (2003). Strategies for Enhancing the Adoption of School-Based Prevention Programs: Lessons Learned from The Blueprints for Violence Prevention Replications of The Life Skills Training Program. *Journal of Community Psychology*. 31 (3) 235-253.
- 18) Faggiano F., Allara E., Giannotta F., Molinar R., Sumnall H., Wiers R., Michie, S., Collins, L., Conrod, P. (2014). Europe Needs a Central, Transparent, and Evidence-Based Approval Process for Behavioural Prevention Interventions. *PLoS Med* 11(10): e1001740.

- 19) Forman, S. G., Coddington, R. S., Reddy, L. A., Sanetti, L. M. H., Shapiro, E. S., Gonzales, J. E., Rosenfield, S. A., Stoiber, K. C. (2013). Implementation Science and School Psychology. *School Psychology Quarterly*. 28 (2) 77-100.
- 20) Greenberg, M. T. (2004). Current and Future Challenges in School-Based Prevention: The Researcher Perspective.
<<http://link.springer.com/article/10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55>>
Pristupljeno 21. srpnja 2016.
- 21) Greenberg, M., Domitrovich, C., Graczyk, P., Zins, J. E. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice – Draft.
- 22) Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Kyriakidou, O., Macfarlane, F., Peacock, R. (2004). How to Spread Good Ideas – A systematic review of the literature on diffusion, dissemination and sustainability of innovations in health service delivery and organisation. <<https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/share/great-missenden/reference-papers/Overviews/NHS-lit-review.pdf>> Pristupljeno 20. srpnja 2016.
<<http://www.prevention.psu.edu/media/prc/files/thestudyofimplementationinschool-basedpreventiveinterventions.pdf>> Pristupljeno 24. lipnja 2016.
- 23) HJP (Hrvatski jezični portal), <http://hjp.znanje.hr/>
- 24) Howard, S., Dryden, J., Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and critique of literature. <<http://dx.doi.org/10.1080/030549899104008>> Pristupljeno 8. srpnja 2016.
- 25) Kilbourne, A. M., Neumann, M. S., Pincus, H. A., Bauer, M. S., Stall, R. (2007). Implementing evidence-based interventions in health care: application of the replicating effective programs framework.
- 26) Konvencija o pravima djeteta (1989). Preuzeto s <http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136&lang=hr> Pristupljeno 12. srpnja 2016.
- 27) Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 38 (1) 1-12.
- 28) Kranželić Tavra, V. (2002a). Ponašanja djece u školskom okruženju kao osnova preventivnim programima: magistarski rad.

- 29) Kranželić Tavra, V. (2003) Programi prevencije poremećaja u ponašanju i ranih intervencija u školskom okruženju. U J. Bašić., J. Janković, (Ur.) Lokalna zajednica – Izvorište nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih (104-117). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih
- 30) Kranželić Tavra, V. (2007). Lokalna zajednica i škola u prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih – primjer Istarske županije. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, doktorska disertacija.
- 31) Kranželić, V., Ferić Šlehan, M. (2008). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja: temelj partnerstava škole-obitelji-zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija*. 16 (2) 29-45.
- 32) Kranželić, V., Ferić, M., Jerković, D. (2016). Procjena stanja i potreba u području preventivnih programa u Republici Hrvatskoj. U D. Roviš (Ur.) Izazovi izgradnje cjelovitog pristupa prevenciji ovisnosti te liječenju, resocijalizaciji i socijalnoj reintegraciji ovisnika u Republici Hrvatskoj – Analiza stanja i potreba te iskustva Primorsko-goranske županije (123 – 139). Rijeka: Medicinski fakultete Sveučilišta u Rijeci; Nastavni zavod za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije.
- 33) Maglica, T., Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*. 63 (3) 413-431.
- 34) Mihić, J., Bašić, J. (2010). Implementacija (prioritetnih) programa prevencije u zajednici. U J. Bašić, S. Grozdić-Živolić (Ur.) *Zajednice koje brinu – model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih: Razvoj, implementacija i evaluacija prevencije u zajednici* (121-129). Pula: Istarska županija.
- 35) Moos, R.H. (2005). Iatrogenic effects of psychosocial interventions for substance use disorders: prevalence, predictors, prevention. *Addiction*, 100(5), 595-604.
- 36) Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
<http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf>, Pristupljeno 11. srpnja 2016.
- 37) Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Dostupno na <public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181> Pristupljeno 11. srpnja 2016.

- 38) Nation, M., Keener, D., Wandersman, A., DuBois, D. (2014). Applying the Principles of prevention: What Do Prevention Practitioners Need to Know About What Works?. <http://209.198.129.131/images/NationEtAl_ApplyingThePrinciplesOfPrevention_5-12-2005.pdf> Pristupljeno 23. kolovoza 2016.
- 39) Nikčević-Milković, A., Rupčić, A. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika u svrhu planiranja prevencije problema u ponašanju djece i mladih. Ljetopis socijalnog rada. 21 (1) 105-122.
- 40) Palac, N., Gavor, N. (2003). Prikaz stanja u osnovnoj školama. U J. Bašić., J. Janković, (Ur.) Lokalna zajednica – Izvorište nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih (184 - 186). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih
- 41) Payne, A. A., Ecjert, R. (2009). The Relative Importance of Provider, Program, School, and Community Predictors of the Implementation Quality of School-Based Prevention Programs. <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11121-009-0157-6>> Pristupljeno 4. srpnja 2016.
- 42) Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima, NN 132/13
- 43) Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. Sociologija i prostor. 49 (3) 335 – 358.
- 44) Rijdsdijk, L. E., Bos, A. E. R., Lie, R., Leerlooijer, J. N., Eiling, E., Atema, V., Gebhardt, W. A., Ruiters, R. A. C. (2014). Implementation of The World Starts With Me, a comprehensive right-based seks education programme in Uganda. <<http://her.oxfordjournals.org/content/early/2014/01/16/her.cyt108.short>> Pristupljeno 25. srpnja 2016.
- 45) Rogers, E. M. (1983). Diffusion of Innovations. Third Edition. <<https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>> Pristupljeno 28. srpnja 2016.
- 46) Roviš, D. (2011). Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškoolaca. Sociologija i prostor. 49 (2) 185 – 208.
- 47) SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices (2012). A Road Map to Implementing Evidence-Based Programs. <<http://nrepp.samhsa.gov/AboutLearn.aspx>>. Pristupljeno 4. srpnja 2016.

- 48) Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., Taylor, K. A. (2015). Schools as Venues for Prevention Programming. U K. Bosworth (Ur) Prevention Science in School Settings: Complex Relationships and Processes (201-227). New York: Springer.
- 49) Šarčević, M., Vujeva, M., Vugić, K. (2003). Izvještaj o provođenju programa prevencije poremećaja u ponašanju za Industrijsko-obrtničku, Tehničku i Poljoprivredno-šumarsku školu. U J. Bašić., J. Janković, (Ur.) Lokalna zajednica – Izvorište nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih (234 - 237). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih
- 50) Tansella, M., Thornicroft, G. (2009). Implementation Science: understanding the translation of evidence into practice. The British Journal of Psychiatry. 195, 283-285. <<http://bjp.rcpsych.org/>> Pristupljeno 4. srpnja 2016.
- 51) Valente, T. W., Ritt-Olson, A., Stacy, A., Unger, J. B., Okamoto, J., Sussman, S. (2007). Peer acceleration: effects of a social network tailored substance abuse prevention program among high-risk adolescents. Research report. Institute for Health Promotion and Disease Prevention, Department of Preventive Medicine, CA, USA.
- 52) Vujačić, M., Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30922290/0031-38070703424V.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1472693676&Signature=imXUsmocvv94CKzgj36UYCD%2BdAE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCreating_positive_climate_at_school.pdf> Pristupljeno 11 srpnja 2016.
- 53) Wandersma, A., Duffy, J., Flashpohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R., Saul, J. (2008). Bridging the Gap Between Prevention Research and Practice: The Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation. <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10464-008-9174-z>> Pristupljeno 4. srpnja 2016.
<<http://www.implementationscience.com/content/2/1/42>> Pristupljeno 4. srpnja 2016.
- 54) Zakon o odgoju i obrazovanju, NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14