

# Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija

**JELENA BARAN\***  
Studijski centar socijalnog rada  
Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Zagreb, Hrvatska

Pregledni rad  
UDK: 373.2:364.446  
doi: 10.3935/rsp.v20i1.1117  
Primljeno: siječanj 2013.

*U radu se razmatra institucionalizirani predškolski odgoj i obrazovanje kroz pregled postojećih istraživanja o utjecajima pohađanja predškolskih ustanova na kognitivni i socijalni razvoj djeteta te kroz pregled analiza troškova i koristi programa ranog razvoja za djecu slabijeg socio-ekonomskog statusa. Pohađanje predškolskih ustanova pozitivno je utjecalo na kognitivni razvoj djeteta u smislu bolje pripremljenosti polaznika za školu, pri čemu se posebno ističe važnost kognitivno usmjerenog kurikulumu i veličine grupe. U pogledu socijalnog razvoja ishodi su ovisili o kvaliteti predškolske ustanove te o tome jesu li sami autori tumačili određeno ponašanje kao problematično ili kao socijalno kompetentno. Predškolski programi ciljani na djecu vrlo slabog socio-ekonomskog statusa polučili su visoke stope povrata jer su proizveli značajne promjene u životnim šansama polaznika, dok su za univerzalne programe u literaturi izrađene tek procjene te nema jedinstvenog odgovora o tome proizvode li ekonomski povrat uložениh sredstava.*

**Ključne riječi:** predškolski odgoj i obrazovanje, kognitivni razvoj, socijalni razvoj, programi ranog razvoja, analiza troškova i koristi.

## UVOD

Jedna od najvažnijih funkcija institucionaliziranog predškolskog odgoja i obrazovanja je priprema djece za školu. Ta funkcija je važna za pojedinca, obitelj i društvo u cjelini zbog nekoliko razloga. Prvi je, kao što stručnjaci iz različitih disciplina naglašavaju, taj da se najvažnije sposobnosti razvijaju tijekom prvih 5 godina života, a kasnije sposobnosti mogu

---

\* Jelena Baran, studentica, Studijski centar socijalnog rada, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu / Department of Social Work, Faculty of Law, University of Zagreb, Nazorova 51, 10 000 Zagreb, Hrvatska / Croatia, baranjelena@gmail.com

se samo nadograđivati na one koje su razvijene do te dobi (Shonkoff i Phillips, 2000.; Heckman, 2006.). Drugi je da se obitelji (sve više) razlikuju u količini kognitivnih i socijalnih resursa kojima raspolazu i time i u količini poticaja kojima se ove sposobnosti razvijaju i koje su one u stanju pružiti djetetu. Tako postoji jasna veza između djetetovog uspjeha na početku školovanja i obrazovanja i zarade roditelja. Taj početni (ne)uspjeh konstantan je tijekom osnovne i srednje škole, kao i poslije, na tržištu rada (Machin i Vignoles, 2004.) te je povezan s kvalitetom života i zdravstvenim stanjem osobe (Anderson i sur., 2003.). Ovi problemi postaju naročito izraženi s novim društvenim promjenama. Zbog ekonomskih kretanja i usvajanja ideala povećane kompetitivnosti, možemo očekivati da će u budućnosti biti potrebno sve više znanja, vještina i sposobnosti za pronaći i zadržati zaposlenje. Istovremeno, sve više obitelji postaje nestabilnije i ranjivije te sve manje u stanju odgovoriti zahtjevima, a kako istraživanja pokazuju, resursi obitelji imaju čak presudniju ulogu za dobrobit pojedinog djeteta u budućnosti, nego što je to bio slučaj ranije (Machin i Vignoles, 2004.; Esping-Andersen, 2006., 2009.).

Zbog shvaćanja tih promjena, kao i zbog kontinuiranih financijskih ograničenja s kojima se države suočavaju, u literaturi i strategijama koje se tiču socijalne politike zagovaraju se promjene prioritetnih područja i načina postizanja ciljeva socijalnih politika. Konkretnije, dok je danas tradicionalno naglasak na pasivnom održanju dohotka, a najveći dio izdataka izdvaja se za socijalnu zaštitu starijih osoba, koju su oni velikim dijelom sami zavrijedili tijekom svog aktivnog radnog vijeka, autori (npr. Jensen, 2006.; Esping-Andersen, 2006., 2009.) ističu važnost i nužnost povećavanja izdvajanja za mlade obitelji s djecom, odnosno važnost aktivnih mjera i koncep-

ta socijalnih investicija. Kako objašnjava Colney (2009.: 175), socijalne investicije su strategije usmjerene investiranju javnih sredstava u snage i sposobnosti pojedinaca, obitelji i zajednica te povezivanju ekonomskog razvoja i dobrobiti članova društva, kako bi se osigurali jednako sudjelovanje i pristup koristima ekonomskog razvoja. Glavni cilj socijalnih investicija je postići ekonomsku efikasnost socijalnih programa, odnosno da oni donose ekonomski povrat uloženi sredstava, prvenstveno kroz postizanje da osobe, koje bi inače bile ovisne o socijalnoj pomoći i drugim javnim davanjima, uspješno sudjeluju u ekonomskim aktivnostima. Investicije u **predškolski** odgoj i obrazovanje svakako se uklapaju u ovakvu paradigmu. Dostupan i kvalitetan predškolski odgoj i obrazovanje smatraju se jednim od ključnih mehanizama za odgovor na nove socijalne rizike. Smatra se da učinkovito rješava bar tri goruća problema: pomaže roditeljima u usklađivanju obiteljskih obveza i obveza koje proizlaze iz plaćenog rada, sprečava dugotrajne nepovoljne posljedice izloženosti dječjem siromaštvu te priprema svu djecu da postanu produktivna radna snaga u budućnosti (Jenson, 2006.).

U ovom radu će se pokušati razmotriti institucionalizirani predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. U tom cilju, dan je pregled istraživanja koja se bave pitanjima o kratkoročnim i dugoročnim učincima predškolskih ustanova na dječji kognitivni i socijalni razvoj te o tome proizvode li one ekonomski povrat uloženi sredstava. To će biti učinjeno kroz sljedeću strukturu rada. U prvom dijelu dan je prikaz dosadašnjih longitudinalnih istraživanja o povezanosti pohađanja predškolskih ustanova i ishoda u kognitivnom razvoju te u razvoju socijalne prilagodbe. Na temelju tih istraživanja, možemo izdvojiti i koji čimbenici unutar predškolske ustanove

doprinosu pozitivnim ishodom. Drugi dio rada odnosi se na američke programe ranog razvoja (eng. *compensatory programs*) za djecu slabijeg socio-ekonomskog statusa. Prikazat će se primjeri programa ranog razvoja, njihova struktura i učinci. Slijedi pregled analiza troškova i koristi tih programa budući da su jedino oni imali čvrste eksperimentalne studije potrebne da bi mogli biti predmet takvih analiza. Rad završava pregledom mogućnosti generalizacije rezultata navedenih analiza dobivenih kod programa ranog razvoja na univerzalni predškolski odgoj i obrazovanje te zaključkom.

## UČINCI INSTITUCIONALIZIRANOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA NA RAZVOJ DJETETA

### Kognitivni razvoj

Pozitivni učinci pohađanja predškolskih ustanova na dječji kognitivni razvoj su najmanje upitni među istraživačima. Brojna istraživanja provedena u američkim državama pokazala su da uključenost u institucionalizirani predškolski odgoj i obrazovanje doprinosi kod djeteta razvoju pamćenja, rješavanju problema, većem stjecanju znanja iz okoline (pregled u Clarke-Stewart, 1989.) te boljim rezultatima na standardiziranim procjenama kognitivnog razvoja u odnosu na djecu koju su čuvale bake i dadilje (npr. Gormley i sur., 2004.; Loeb i sur., 2004., 2007.) ili pak sami roditelji (Magnuson i sur., 2004.; Loeb i sur., 2004., 2007.). Isto potvrđuje i veliko longitudinalno istraživanje američkog Nacionalnog instituta za zdravlje i razvoj djeteta (NICHD ECCRN, 2000.a, 2002., 2005.;

Vandell i sur., 2010.) koje je obuhvatilo velike ekonomske, socijalne i geografske raznolikosti uzorak gdje su djeca koja su pohađala predškolsku ustanovu postizala bolje rezultate na testovima kognitivnih sposobnosti i usvojenosti jezika u dobi od 2, 3 i 4,5 godine, u 3. razredu osnovne škole te u dobi od 15 godina. U švedskoj longitudinalnoj studiji (Andersson, 1992.) na uzorku od 120 djece također su nađeni pozitivni učinci pohađanja predškolske ustanove kod učenika u dobi od 8 i 13 godina, među kojima su najslabiji školski uspjeh imali oni učenici koji nisu išli u dječji vrtić i jaslice. U Hrvatskoj je istraživanje o povezanosti pohađanja dječjeg vrtića i uspjeha u školi provedeno 1976. godine u Osijeku (Duran, 1976.). Uz kontrolu obrazovanja roditelja, vrtićka djeca su na polugodištu prvog razreda osnovne škole postizala bolje rezultate iz hrvatskog, matematike te prirode i društva u gotovo svim skupinama. Iznimke su skupine djece čiji roditelji imaju najviši i najniži stupanj obrazovanja. Naime, među djecom najobrazovanijih roditelja nije bilo razlike u postignuću ni iz jednog predmeta između djece koja jesu i koja nisu išla u dječji vrtić, a isto vrijedi za djecu NKV radnika u području matematike i jezika.

### *Čimbenici koji doprinose kognitivnom razvoju*

U ispitivanju razlika u sposobnostima i funkcioniranju djece s obzirom na njihova iskustva u predškolskoj ustanovi, autori obično razlikuju kvalitetu i kvantitetu skrbi. Ova dva aspekta na različite načine doprinose dječjem razvoju te su stoga razmatrana odvojeno. Kvaliteta se dijeli na kvalitetu strukture i kvalitetu odgojnog procesa<sup>1</sup>. Naravno, kvaliteta strukture je pretpostav-

<sup>1</sup> Kvaliteta strukture obuhvaća broj djece na odgojitelja, veličinu vrtićke grupe, prostor i opremljenost vrtića, kurikulum, educiranost odgojitelja i slično, dok se kvaliteta procesa odnosi na ponašanje odgojitelja, iskustva koja djeca imaju u odnosima s odgojiteljima i vršnjacima, prilike za kognitivne i socijalne podražaje.

ka koja omogućuje kvalitetu procesa. Što se tiče kvantitete skrbi, ona je ispitivana kroz dob polaska u predškolsku ustanovu te tjednu (u satima) i ukupnu (u mjesecima) količinu vremena koje je dijete provelo u njoj. S obzirom da su te dvije varijable obično u korelaciji, autori ih uzimaju zajedno.

Istraživanje NICHD ECCRN (2002., 2005.; Belsky i sur., 2007.; Vandell i sur., 2010.) prvenstveno pokazuje da je veća ukupna kvaliteta institucionaliziranog predškolskog odgoja i obrazovanja povezana s razvijenijim predakademijskim vještinama i većom usvojenosti jezika djece u predškolskoj dobi te razvijenijim kognitivnim sposobnostima i boljim rezultatima na testovima u osnovnoj i srednjoj školi.

Od strukturnih činitelja ističe se važnost kognitivno usmjerenog programa koji se temelji na izravnim uputama (pregled u Clarke-Stewart, 1989.; Barnett i Ackerman, 2006.) te veličine grupe i broja djece na odgojitelja<sup>2</sup>, kao i obrazovanja odgojitelja (NICHD ECCRN, 2002.; CFWP, 2003.; Vandell, 2004.; Kelley i Camili, 2004.; Gormley i sur., 2005.; Barnett i Ackerman, 2006.) za poticanje kognitivnog razvoja i usvojenost jezika. Broj djece na odgojitelja i veličina grupe pokazali su se više prediktivni čimbenici za mladu, a kvaliteta obrazovnih sadržaja i prihodi odgojitelja za stariju vrtićku djecu (pregled u CFWP, 2003.).

Kvaliteta procesa također se pokazala povezanom s kognitivnim razvojem i usvojenosti jezika tijekom predškolske dobi (NICHD ECCRN, 2002.; CFWP, 2003.) i u nižim razredima osnovne škole (Peisner-Feinberg i sur., 2001.; NICHD ECCRN, 2005.; Vandell i sur., 2010.) te s matematičkim vještinama djece pri polasku u školu i

u 2. razredu osnovne škole (Howes, 2000.; Peisner-Feinberg i sur., 2001.). I ovdje je presudna uloga odgojitelja/ice koji/a oblikuje i vodi taj proces. Tako autori navode važnost neautoritarnog ponašanja odgojitelja, njihova razrađenog i podučavajućeg govora i postojanja brojnih kognitivno stimulirajućih materijala (Clarke-Stewart, 1989.; Loeb i sur., 2004.; Vandell, 2004.), kao i važnost postojanja bliske veze djeteta s odgojiteljem (Peisner-Feinberg i sur., 2001.). U švedskoj longitudinalnoj studiji, Broberg i sur. (1997.) nalaze da je kvaliteta strukture povezana s matematičkim, a kvaliteta procesa s verbalnim sposobnostima kod djece u 2. razredu osnovne škole.

Osvrnemo li se na učinak vremena provedenog u predškolskoj ustanovi na kognitivni razvoj, rezultati američkih istraživanja su različiti. Vandell i Corasaniti (1990.), nakon što su podijelili ispitanike u 5 grupa ovisno o tome jesu li krenuli u predškolsku ustanovu prije ili nakon navršene prve godine života te jesu li u njoj provodili više ili manje od 30 sati tjedno, zaključuju da su oni koji su boravili više od 30 sati tjedno imali slabije ocjene u 2. razredu osnovne škole, neovisno o tome kad su krenuli u predškolsku ustanovu. S druge strane, prema studiji NICHD ECCRN (2000.a, 2002.) količina vremena provedenog u predškolskoj ustanovi nije bila povezana s kognitivnim funkcioniranjem djece u predškolskoj dobi, a prema istraživanju Howesa (1988.) ni s uspjehom u 3. razredu osnovne škole. S treće, pak, strane Magnuson i sur. (2004.) u nacionalno reprezentativnoj studiji pronalaze da su bolji uspjeh u školi, usvojenost jezika i bolje vještine pamćenja imala djeca koja su ranije krenula u predškolsku ustanovu i u njoj boravila više sati tjedno.

<sup>2</sup> Naime, veličina grupe koja ne prelazi 15-ero djece i povoljan omjer broja djece na odgojitelja pruža više mogućnosti za podržavajuće i stimulirajuće interakcije u grupi i djeca u takvim grupama mogu dobiti više individualne pozornosti odgojitelja, a odgojitelji manje vremena moraju utrošiti na održavanje discipline, što im pruža više vremena za obrazovne aktivnosti (Barnett i Ackerman, 2006.).

Do sličnih zaključaka dolaze Loeb i sur. (2004.) te Barnett i Ackerman (2006.) na uzorku djece iz siromašnih obitelji. S obzirom da su sve tri studije obuhvatile (i) djecu iz siromašnih obitelji, potencijalno objašnjenje nude Desai i sur. (1989.) koji nalaze da su djeca iz siromašnijih obitelji unaprijedila svoja kognitivna i akademska postignuća ako su provela više sati u predškolskoj ustanovi, dok su djeca iz bolje stojećih obitelji postizala manje uspjeha ako su tamo provodila više sati. Za razliku od američkih, švedske studije su suglasne da je ranije kretanje u predškolsku ustanovu te više sati boravka tjedno (Andersson, 1989., 1992.), odnosno veći broj mjeseci provedenih u ustanovi do dobi od 40 mjeseci (Broberg, 1997.), povezano s boljim uspjehom u školi u dobi od 8 i 13 godina. Štoviše, kvaliteta strukture bila je povezana s pozitivnim kognitivnim razvojem samo za onu djecu koja su 3 ili više godina pohađala predškolsku ustanovu.

### **Socio-emocionalna prilagodba – problemi u ponašanju i socijalne kompetencije**

U vezi utjecaja pohađanja predškolskih institucija na socijalni razvoj djece ne postoji toliki konsenzus. Autori pregleda američkih radova (npr. Philips i sur., 1987.; Clarke-Stewart, 1989.; Vandell, 2004.) navode različita istraživanja od kojih neka ukazuju na pozitivan utjecaj, druga na negativan, a treća da razlike nema. Kao primjer navođenja negativnih učinaka mogu se navesti Violato i Russell (2000.). Na temelju provedene metaanalize 101 studije

je objavljene do 1995. godine, kritizirajući zbog metodoloških manjkavosti studije suprotnih nalaza, zaključuju da polaženje predškolske ustanove ima nepovoljne ishode u području ponašanja, kao što su povećana agresivnost i manja popustljivost. Takva povezanost, tvrde, postoji neovisno o kvaliteti ustanove i vremenu provedenom u njoj i odnosi se na svu djecu neovisno o njihovim osobnim i obiteljskim obilježjima<sup>3</sup>. Prema istraživanju NICHD ECCRN (2005.) pohađanje je predškolske ustanove također bilo povezano s problemima u ponašanju i konfliktnim odnosima s majkom i učiteljicom kod djece u 3. razredu osnovne škole. S druge strane, slično kao i kod nekih skandinavskih autora (npr. Andersson, 1998., 1992.; Borge i Melhuish, 1995.), istraživanje Jurčević-Lozančić (1996.) koje se jedino odnosi na Hrvatsku pokazuje da su, mjereno u godini prije polaska u školu, djeca koja su bila uključena u dječji vrtić socijalno i emocionalno stabilnija te su pokazivala manje problema u ponašanju i drugih aktivnih i pasivnih poremećaja od djece koja su pohađala samo predškolu. Djeca iz predškole su rjeđe uvažavala zahtjeve, bila su više potištena, zabrinuta i osamljena<sup>4</sup>.

Postoji nekoliko pokušaja objašnjenja takvih različitih nalaza. Clark-Stewart (1989.) zapaža da vrtićka djeca pokazuju veću socijalnu i emocionalnu kompetentnost u dječjem vrtiću i kasnije u školi, što uključuje samopouzdanje u socijalnim odnosima, usmjerenost na zadatak, kooperativna ponašanja i preuzimanje inicijative. No, istovremeno, ona ranije odbijaju pravila te su manje poslušna i više agresivna.

<sup>3</sup> Iznimka je obilježje spola jer na dječake djeluje nešto nepovoljnije (Violato i Russell, 2000.).

U sve tri faze istraživanje je provodio CERANEO – Centar za razvoj neprofitnih organizacija, kao nacionalna provedbena organizacija.

<sup>4</sup> Slične rezultate i u drugim studijama autori objašnjavaju time što su djeca u vrtiću imala mnogobrojne kontakte kroz koje su stekli toleranciju i sklonost suradnji te su u školi bolje prihvaćena od vršnjaka, ponašaju se u skladu sa zahtjevima i više su usmjerena na zadatak (Jurčević-Lozančić, 1996.)

Autorica stoga nudi objašnjenje da se radi o većoj samostalnosti i asertivnosti koju su vrtićka djeca stekla, tim više što se takvo ponašanje pojavljuje i kod druge djece kad krenu u dječji vrtić ili školu i da je to zapravo pozitivan utjecaj. Postoje također objašnjenja da zapažene razlike u ponašanju proizlaze iz različite strukture programa (prema Phillips i sur., 1987.), kvalitete predškolske ustanove, karakteristika obitelji (prema Vandell, 2004.) te različitih metoda istraživanja (Barnett i Ackerman, 2006.).

#### *Čimbenici koji doprinose razvoju socijalnih kompetencija*

Kada je riječ o socijalnom razvoju djece, čini se da je kvaliteta institucionaliziranog predškolskog odgoja i obrazovanja, posebice kvaliteta procesa, presudna za odgovor na pitanje utječe li pohađanje predškolske ustanove na socijalni i emocionalni razvoj djece pozitivno ili negativno (Phillips i sur., 1987.; NICHD ECCRN, 1998.; Howes, 1990., 2000.)<sup>5</sup>.

Osvrnemo li se na kvalitetu strukture, ona je povezana s pozitivnijim socijalnim razvojem djece (pregled u CFWP, 2003.). Howes (1990.) nalazi da je nepovoljnija kvaliteta strukture povezana s time da je više djece bilo procijenjeno od strane odgojitelja da su teška i neprijateljski raspoložena tijekom predškolske dobi. Na drugom uzorku (Howes, 1988.), bolja kvaliteta strukturalnih činitelja, poput veličine grupe, broja djece na odgojitelja, obrazovanja odgojitelja, te kurikuluma u dobi od 3 godine bila je pozitivno povezana s razvijenijim radnim navikama i s manje problema

u ponašanju učenika u 3. razredu osnovne škole. Istraživanja posebno ukazuju na važnost broja djece u grupi i obrazovanja odgojitelja. Što je broj djece na odgojitelja manji, djeca iskazuju više prosocijalnih ponašanja i pozitivnih aktivnosti s vršnjacima te su više sigurno privržena za odgojitelje (CFWP, 2003.). Naime, kako nalaze autori studije NICHD ECCRN (2000.b), kad je manje djece u grupi, odgojitelji su manje restriktivni i više odgovaraju na potrebe djece jer manje vremena provedu umirujući ih.

Obrazovanje odgojitelja, u smislu formalnog obrazovanja i stručnih usavršavanja, također je važno jer se pokazalo da su odgojitelji s više obrazovanja više stimulirajući, topli, podržavajući te da bolje organiziraju materijale i pružaju djeci više iskustava prikladnih za pojedinu dob (NICHD ECCRN, 2000.b; Phillips i sur., 2000.), što pozitivno doprinosi socijalnom razvoju. Tako su djeca čiji su odgojitelji imali više godina formalnog obrazovanja i više stručnih usavršavanja bila kooperativnija, upornija i spremnija za školu (Ruopp i sur., 1979., prema Vandell, 2004.), a, uz povoljne i druge čimbenike strukture, imala su i manje problema u ponašanju (Howes, 1988.; Loeb i sur., 2004.).

Broj djece u vrtićkoj grupi i kompetencije odgojitelja važni su za socijalni razvoj upravo zato jer doprinose boljoj kvaliteti procesa koja, kako brojna istraživanja pokazuju, snažno doprinosi socijalnom razvoju. Tako su socijalno kompetentnija bila djeca koja su išla u predškolsku ustanovu u kojoj su postojale kvalitetne interakcije (Vandell, 2004.), pozitivne verbalne poruke i stabilnost odgojitelja (pregled u Phillips i

<sup>5</sup> Rezultati su pokazivali da kvalitetna predškolska ustanova potiče kod djeteta asertivnost i smanjenje agresivnosti (Howes, 1990.), poslušnost i pozitivna raspoloženja (NICHD ECCRN, 1998.) te društvenost, obzirnost, usmjerenost na zadatak i anksioznost (Phillips i sur., 1987.), a nekvalitetna destruktivnost, agresivnost i manjak motivacije (Howes, 1990., 2000.).

sur., 1987.), njegova senzitivnost i pozitivnost (pregled u CFWP, 2003.) te bliskost u odnosu odgojitelja i djece (npr. Peisner-Feinberg, 2001.; Howes, 2000.). Veća količina verbalnih interakcija s vršnjacima bila je povezana s većom količinom prosocijalnih ponašanja (Howes, 2000.), većom društvenosti i neovisnosti te manjom usmjerenosti na zadatak i, prema procjeni odgojitelja, većom agresivnosti (Phillips i sur., 1987.). U tom kontekstu, naglašava se trud odgojitelja da djecu uči poštovati pravila i rješavati sukobe (Clarke-Stewart, 1989.).

Istraživanja koja su ispitivala utjecaj količine vremena provedenog u predškolskoj ustanovi nisu došla do jednoznačnih rezultata. Prema rezultatima jednog dijela istraživanja, što je veća bila ukupna količina vremena provedenog u predškolskoj ustanovi, djeca su imala više negativnih učinaka na ponašanje i socijalnu kompetenciju (NICHD ECCRN, 2003., 2005.; Belsky i sur., 2007.; Loeb i sur., 2007.; Vandell i sur., 2010.). Vandell (2004.) predlaže objašnjenje prema kojem je učenje socijalnih vještina u predškolskoj ustanovi za djecu stresno, a što su pokazala i ispitivanja dnevnih razina kortizola kod djece tijekom boravka u dječjem vrtiću. Te razine bile su osobito visoke u vrtićima slabije kvalitete (Vandell, 2010.). Talijanski autori (Varin i sur., 1994.) nalaze da su djeca koja su tijekom svoje prve godine života provela više vremena u jaslicama u dobi od 3 godine bila manje otporna na frustraciju. S druge strane, postoje istraživanja koja upućuju da su djeca koja su provela manje sati u dječjem vrtiću, dakle, kasnije su krenula u vrtić i koristila poludnevne programe, više ovisna i tjeskobna (npr. Phillips i sur., 1987.), odnosno da su ona djeca koja su provela više sati u vrtiću više popularna i manje agresivna u nižim razredima osnovne škole (Field, 1991.). Kada je riječ o skandinavskim zemljama, u kojima se predškolske

ustanove ne razlikuju značajnije po kvaliteti, istraživanja pokazuju da više vremena u predškolskoj ustanovi pozitivno doprinosi socijalnom razvoju. Tako su Borge i Melhuish (1995.) u longitudinalnoj studiji u Norveškoj pronašli da su djeca koja su više vremena provela u dječjem vrtiću u dobi između 4 i 7 godina imala manje problema u ponašanju u dobi između 7 i 10 godina. U Švedskoj je Andersson (1989., 1992.) našla da su djecu koja su krenula u predškolsku ustanovu prije navršene prve godine života učitelji bolje procijenili u smislu socio-emocionalne prilagodbe u dobi od 8 i 13 godina. Nadalje, ta skupina bila je samostalnija, samopouzdanija u socijalnim odnosima, manje anksiozna te je kod njih lakše prošla tranzicija u školu, u odnosu na djecu koja su kasnije krenula u predškolsku ustanovu ili su bila čuvana kod kuće. Druga longitudinalna studija iz Švedske (Prodomidis i sur., 1995.) pokazuje kako dob polaska u predškolsku ustanovu ni broj sati tjedno provedenih u njoj nisu bili povezani s agresivnim i neposlušnim ponašanjima u dobi do 6 godina, dok osobine roditelja i roditeljskog stila jesu.

Čini se da je kvaliteta vrtića ovdje izuzetno bitna. Field (1991.) nalazi da su djeca koja su provela više mjeseci u cjelodnevničkim programima kvalitetnih predškolskih ustanova u prvim razredima imala više prijatelja, više izvanškolskih aktivnosti, bila popularnija među vršnjacima, asertivnija, manje agresivna i imala bolje ocjene, a Howes (1990.) da su djeca imala više poteškoća u odnosima s vršnjacima ako su ranije krenula u predškolsku ustanovu slabe kvalitete. Također, u istraživanju Vandell i Corasaniti (1990.) djeca koja su boravila više od 30 sati tjedno u nekvalitetnoj predškolskoj ustanovi imala su slabije radne navike i interpersonalne vještine u 3. razredu osnovne škole te su, ukoliko su u takvu ustanovu krenuli prije navršene prve godi-

ne života, bila manje disciplinirana i manje popularna, odnosno, ako su krenula nakon navršene prve godine, sebe su procjenjivala negativnije u socijalnom i kognitivnom području. Kod djece koja su boravila manje od 20 sati tjedno u nekvalitetnoj predškolskoj ustanovi nisu nađeni takvi problemi.

Kvalitetom predškolskih ustanova mogle bi se objasniti i uočene razlike u rezultatima dobivenim u američkim i u skandinavskim državama. Naime, za razliku od situacije u SAD-u, u Švedskoj nema razlike u kvaliteti predškolskih ustanova, već postoji vrlo kvalitetan javni sustav. Djeca iz svih društvenih slojeva su u predškolskoj ustanovi zajedno pa nema ni razlike u tipu i kvaliteti izvanobiteljske skrbi koju primaju djeca, a ni same ekonomske razlike u društvu nisu toliko izražene. Kao uzrok ili kao posljedica navedenog, u skandinavskim zemljama, za razliku od američkih, jaslice i vrtići nisu shvaćeni kao nužno zlo. Štoviše, viši socio-ekonomski status u Švedskoj znači ranije polazanje u predškolsku ustanovu (Andersson, 1992.), dok su u SAD-u raniji polazak u predškolske ustanove i cjelodnevni boravak u istima povezani s nepovoljnim obiteljskim obilježjima poput razvedenih roditelja, slabije obrazovanih roditelja, siromaštva ili čestih selidbi<sup>6</sup>. Andersson (1992.) također argumentira da povoljniji doprinos predškolskih ustanova dječjem razvoju u Švedskoj može biti povezan i s izdašnim roditeljskim dopustom za vrijeme kojeg roditelji mogu djeci posvetiti više kvalitetnog vremena.

### Trajnost učinaka

Neke od malobrojnih longitudinalnih studija na općoj populaciji djece našle su da

efekti ostaju kroz osnovnu školu, dok kod srednjoškolaca nisu mjerili (npr. Peisner-Feinberg i sur., 2001.). Druge pak (npr. Colwell i sur., 2001.) kažu da takvi učinci blijede kroz vrijeme jer nova iskustva potisnu ranija. Stoga većina autora smatra da razlike u kognitivnom razvoju između djece koja jesu i one koja nisu pohađala predškolsku ustanovu nisu trajne, da druga djeca sustignu vrtićku djecu čim i sama krenu u vrtić ili školu te, na temelju toga, da rano djetinjstvo nije kritično razdoblje za stimulaciju intelektualnog razvoja (npr. Clarke-Stewart, 1989.; Magnuson, 2004.). Ali autori ujedno naglašavaju da djeca iz vrtića imaju početnu prednost pri polasku u školu jer su u vrtiću dobili specifičan trening koji je sličan školskom učenju (Clarke-Stewart i Fine, 1991.). Zato postižu bolje početne rezultate u školi, a oni se održavaju kasnije tijekom osnovnog i srednjeg školovanja (Blomeyer, 2008.; Vandell, 2010.). Utjecaj početne prednosti na budućnost školovanja posebno je istaknut u onim školama gdje je naglasak na natjecanju, uspoređivanju i ocjenjivanju (Čudina-Obradović, 1995.). S druge strane, istraživanje NICHHD (Vandell i sur., 2010.) potvrđuje da su djeca koja su pohađala kvalitetne dječje vrtiće postizala bolji uspjeh u školi u dobi od 15 godina, ali također nalazi i da su imala razvijenije kognitivne sposobnosti.

U području socijalnog razvoja većina autora navodi da su utvrđene posljedice pohađanja predškolske ustanove, negativne i pozitivne, vidljive i u osnovnoj školi (npr. Field, 1991.; Vandell, 2010.; Reynolds, 2002.). Prema istraživanju NICHHD (Vandell, 2010.), djeca koja su u dobi od 4,5 godine provela više sati u dječjem vrtiću

<sup>6</sup> Od svih činitelja, najsnažnija je povezanost nađena između kvalitete vrtića i kvalitete roditeljskog odgoja, a najjača negativna korelacija bila je između sati provedenih u vrtiću i prisutnosti oca u odgoju (CFWP, 2003.; NICHHD ECCRN, 2005.). Kad je o Hrvatskoj riječ, prema istraživanju Durana (1976.) u Osijeku, djeca obrazovanih roditelja u većoj su mjeri išla u vrtić.



imaju više rizičnih i impulzivnih ponašanja u dobi od 15 godina i općenito su manje socijalno kompetentna, što je bilo manje izraženo kod one djece koja su pohađala kvalitetnije dječje vrtiće. S druge strane, Andersson (1992.) nalazi da su djeca koja su ranije krenula u predškolsku ustanovu imala niz povoljnijih obilježja socijalnog razvoja, od one djece koja su krenula kasnije. Osim prethodno objašnjenih kulturalnih razlika, postoji objašnjenje (Čudina-Obrodović, 1995.) da učinak pohađanja predškolske ustanove na uspjeh u školi ovisi i o tome kako će se učiteljica postaviti prema, primjerice, manjem stupnju konformizma kod pojedinog djeteta, hoće li to shvatiti kao nešto pozitivno ili negativno. S treće strane, Colwell i sur. (2001.) nalaze da je polaznje predškolske ustanove povezano s češćim agresivnim oblicima ponašanja za vrijeme pohađanja dječjeg vrtića, ali ne i u 6. razredu osnovne škole. Stoga objašnjavaju da su djeca u dječjem vrtiću više izložena drugoj djeci od kojih nauče i agresivnije oblike ponašanja, no kada se nađu u drukčijoj okolini, ti utjecaji se gube. S četvrte, pak, strane, neki autori naglašavaju potrebu za određenim oprezom kad je riječ o tumačenju efekata koji više nisu vidljivi u nekoj starijoj dobi jer, kako je nekoliko longitudinalnih istraživanja pokazalo, postoje »spavajući« efekti koji bi se mogli ponovno pojaviti u nekoj još starijoj dobi<sup>7</sup>, što dodatno zamagljuje zaključke o učincima.

Zaključno se može reći da je pohađanje predškolskih ustanova bilo pozitivno povezano s kognitivnim razvojem djeteta i većom pripremljenosti za školu, pri čemu se ističe važnost kognitivno usmjerenog kurikulumu i veličine grupe. U području socijalnog razvoja, istraživanja nisu došla

do jednoznačnih rezultata te je tu utjecaj u većoj mjeri ovisio o kvaliteti predškolske ustanove.

## **PREGLED ANALIZA TROŠKOVA I KORISTI PROGRAMA RANOG RAZVOJA**

Većina se spoznaja o utjecaju institucionaliziranog predškolskog odgoja i obrazovanja na razvoj djeteta temelji na istraživanjima visoko kvalitetnih, javno financiranih predškolskih programa u SAD-u za djecu koja odrastaju u rizičnim okolnostima, kao što su djeca iz siromašnih i jednoroditeljskih obitelji te djeca čiji roditelji imaju nisku razinu obrazovanja. Među djecom u takvim programima pozitivni utjecaji su najintenzivniji, a postojeće analize troškova i koristi institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja, koje se često koriste kao argument za povećanje javna izdvajanja kojima bi se osigurala dostupnosti i priuštivost kvalitetne skrbi, odnose se na ovakve programe. Stoga su u daljnjem tekstu prikazani neki od najpoznatijih takvih programa ranog razvoja, njihovi učinci te primjer analize troškova i koristi za dva programa.

Programi se međusobno razlikuju po svojim strukturnim obilježjima (tablica 1.). Postojali su cjelodnevn i poludnevni programi od kojih su neki trajali 2, a neki i do 9 godina, organizirajući aktivnosti za djecu i tijekom nižih razreda škole. Svi im je zajedničko obilježje vrlo mali broj djece na odgojitelja te posjete obitelji i aktivno uključivanje roditelja (Karoly i sur., 1998.; Anderson, 2003.; Magnuson i sur., 2004.; Reynolds i sur., 2004.; Barnett i Belfield, 2006.). Ciljevi takvih programa

<sup>7</sup> Primjerice, u studiji NICHD ECCRN (1998.) djeca iz kvalitetnijih dječjih vrtića bila su poslušnija te su imala manje problema u ponašanju u dobi od 2 i 3 godine, no ta razlika nije bila vidljiva u dobi od 4,5 godina ni tijekom osnovne škole, da bi se ponovno pojavila u dobi od 15 godina (Vandell i sur., 2010.).

bili su unaprijediti kognitivne i socijalne vještine te na taj način pripremiti djecu za

školu i prekinuti vezu između siromaštva i nepovoljnih životnih ishoda.

Tablica 1.  
Programi ranog razvoja

	<i>Head Start</i>	<i>Perry</i>	<i>Abecedarian</i>	<i>CPC</i>
Vrijeme djelovanja	Od 1960-ih nadalje	1960-ih	Od 1960-ih nadalje	1970-ih i 80-ih
Ciljana djeca	Slab socio-ekonomski status	Slab socio-ekonomski status; niži IQ	Visok rezultat na indeksu visoke rizičnosti	Slab socio-ekonomski status
Dob polaznika	3-4 godine	3-5 godina	6 tjedana - 8 godina	3-9 godina
Opis programa	Poludnevni; posjete obiteljima	Poludnevni; kućne posjete	Cjelodnevni; medicinske usluge	Poludnevni; intenzivna uključenost roditelja
Djece na odgojitelja	Različito	6	3 u jasicama, 4 u vrtiću, 6 u školskim grupama	-
Značajni učinci	Kratkotrajno: pismenost, matematika, socijalni razvoj	Dugotrajno: završavanje škole, zaposlenost, zarada; manje ml. trudnoća, socijalne pomoći, kriminala	Dugotrajno: kognitivni razvoj, upis fakulteta, zaposlenost, bolji poslovi, socijalna prilagodba	Dugotrajno: školski uspjeh, završavanje srednje škole; manje kaznenih djela
Troškovi po djetetu/god. (u \$)	5 000	12 356	13 900	7 783
Koristi (\$)	-	150 525	449 000	60 117
Koristi/Troškovi	-	9,11	3,78	7,77
Javne Koristi/Troškovi	-	7,16	2,69	6,87

Izvor: Karoly, 1998.; Melhuish, 2004.; Lynch, 2004.; Morrissey i Warner, 2007.; Heckman i Masterov, 2007.

Programi ranog razvoja najviše su doprinijeli razvoju kognitivnih sposobnosti, na što su primarno i bili usmjereni. Najviše je taj doprinos izražen u području testovima mjerene inteligencije, ali su upravo u tom području utjecaji najbrže blijedjeli (Magnuson i sur., 2004.; Barnett i Belfield, 2006.). Tako su na kraju prvog razreda osnovne škole pozitivni učinci bili smanjeni za 60%. Ovi gubici pripisuju se slaboj kvaliteti osnovnih škola koje su ta djeca tipično upisivala (Morrissey i Warner, 2007.). Ipak, to trenutno poboljšanje imalo je dugoročne koristi jer su djeca koja su pohađala ove programe u značajno manjoj

mjeri ponavljali razred, bili upućivani u specijalnu školu i odustajali od završavanja srednje škole (Barnett i Ackerman, 2006.). Programi su također pozitivno doprinijeli samopouzdanju, motivaciji i pozitivnim ponašanjima djece, iako u nešto manjoj mjeri (Barnett i Belfield, 2006.). U području socijalnog razvoja i rizičnih ponašanja, nema dovoljno dokaza, odnosno, longitudinalnih studija (Anderson i sur., 2003.) te se ne može sa sigurnošću tvrditi o jačini i smjeru doprinosa. Isto vrijedi i za zapošljavanje, prihode i korištenje socijalne pomoći kod polaznika programa u odrasloj dobi (Karoly i sur., 1998.).

Čimbenici u samim programima koji se ističu kao najzaslužniji za pozitivan razvoj su obrazovanje i stručna osposobljenost te plaća odgojitelja, male grupe djece, povoljan omjer odgojitelja i djece i velika količina obrazovnih aktivnosti (Barnett i Belfield, 2006.) te količina vremena provedenog u programu. Naime, samo su oni programi koji su pružali cjelodnevnu skrb i trajali praktički od rođenja do 5. godine života imali trajne učinke na IQ i uspjeh u školi (Morrissey i Warner, 2007.).

### **Pregled analiza troškova i koristi**

Do sada je bila riječ o doprinosima predškolskih programa razvoju djeteta. Već bi se i samo ulaganje društva u povećanu kvalitetu života i produktivnost svojih članova, posebno onih najranjivijih, sa stajališta socijalne pravde i ujednačavanja životnih šansi djece iz obitelji različitog socio-ekonomskog statusa, trebalo smatrati važnom socijalnom investicijom. No, neke od tih koristi moguće je i novčano izraziti. U procjenama troškova i koristi, troškovi se odnose na plaće odgojitelja te nabavku opreme, hrane i drugih materijalnih dobara (Masse i Barnett, 2002.). Često su u analize uključeni i troškovi za visoko obrazovanje, s obzirom da će, zbog učinaka programa, polaznici programa u većoj mjeri upisivati fakultet (Lynch, 2004.; Anderson i sur., 2003.). Kada je o izračunu koristi riječ, različiti autori uzimali su u obzir različite koristi, što će biti pokazano na primjeru dva programa ranog razvoja.

### *Perry i Abecedarian program*

Barnett (1993., prema Lynch, 2004.) je izračunao da su troškovi programa po djetetu iznosili 12 356 američkih dolara, što je donijelo 108 003 dolara ukupne koristi. To bi značilo da je za svaki uloženi dolar povrat bio 8,74 dolara. Od ukupnih koristi, 82% je javnih, a 18% osobnih koristi polaznika. Struktura javnih koristi je sljedeća (slika 1.): u kazneno-pravnom sustavu, uključujući i uštede potencijalnih žrtava kaznenih djela<sup>8</sup>, one iznose 70 381 \$ zbog manje stope počinjenja kaznenih djela od strane polaznika programa u odnosu na kontrolnu grupu; u poreznom sustavu 8 846 \$; u obrazovnom sustavu 7 155 \$ što proizlazi iz manje stope ponavljanja razreda i pohađanja škole po prilagođenom programu te u sustavu socijalne skrbi 2 918 \$. Od ovih koristi oduzeti su povećani troškovi visokog obrazovanja koje će polaznici sada izglednije pohađati i dio kojih će im biti financiran iz javnih sredstava. Oni iznose 868 \$. Osobne koristi polaznika programa dane su u vidu 21 485 \$ većih zarada majki polaznika koje, time što su im djeca zbrinuta, imaju više vremena za traženje zaposlenja i za rad, kao i većih zarada samih korisnika u budućnosti zahvaljujući boljem obrazovanju te smanjenog izdvajanja roditelja za skrb za djecu u iznosu od 738 \$, budući da su programi za roditelje bili besplatni. Od cjelokupnog iznosa osobnih koristi oduzet je iznos socijalne pomoći jer je sada manje izgledno da će ju majke i polaznici u budućnosti primati. Lynch (2004.) naglašava da, ukoliko bi se gledale samo uštede javnih sredstava, tada bi omjer uloženog i dobivenog iznosio 2,5:1. Drukčije prikazano,

<sup>8</sup> Uštede žrtava odnose se na okolnost da će zahvaljujući programima biti manje počinitelja kaznenih djela u budućnosti, a time i manje žrtava. Autori analiza su s obzirom na smanjenu stopu kaznenih aktivnosti među polaznicima programa, u koristi uračunali materijalnu štetu koja bi žrtvama bila počinjena u slučaju da nije bilo programa.

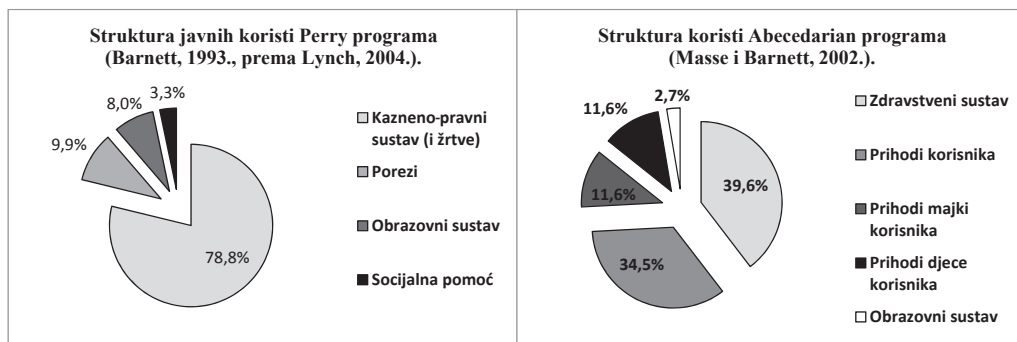
godišnja stopa povrata<sup>9</sup> uloženi sredstava po djetetu iznosi 4% za polaznika i 12% za društvo, što je ukupno 16% (Rolnick i Grunewald, 2003.). Isti autori naglašavaju kako je to više od ulaganja u privatni sektor gdje se u prosjeku očekuje povrat od 6%.

Karoly i sur. (1998.) izradili su sličnu analizu, ali koja se odnosi samo na uštede javnih sredstava. Tako nisu uključili osobne koristi polaznika i njihovih roditelja, poput njihovih povećanih zarada i manjeg izdvajanja za pohađanje predškolske institucije jer im je usluga u okviru programa pružena besplatno, kao ni izbjegnute gubitke žrtava kaznenih djela koji proizlaze iz okolnosti da će, zahvaljujući programima, manje djece u budućnosti počiniti kaznena djela pa će time biti i manje žrtava. Sto-

ga, prema njima, omjer koristi i troškova iznosi 4,1:1, a i struktura javnih ušteda je drukčija. Naime, uštede u kaznenom sustavu iznose 40% ukupnih ušteda, povećanje poreza 26%, uštede u obrazovnom sustavu 25%, a u socijalnoj pomoći 9%. U svojoj analizi uzimaju u obzir i dinamiku vremenske dimenzije. Tako ističu da se uštede s vremenom akumuliraju, odnosno počinju rasti odmah po provedenom programu, a u 21. godini djetetova života prelaze uložene troškove i nastavljaju rasti. Tako su Grunewald i Rolnick (2004.), nakon ponovnog istraživanja kada su polaznici imali 40 godina, zaključili da omjer koristi i utrošenih sredstava sada iznosi 17:1, od toga društvene koristi 13:1.

Slika 1.

Struktura koristi Abecedarian programa i javnih koristi Perry programa



Izvor: Barnett, 1993., prema Lynch, 2004.; Masse i Barnett, 2002.

Analiza troškova i koristi Abecedarian programa je specifična. Ovaj program uopće nije kod svojih polaznika proizveo razlike u počinjenju kaznenih djela, što je kod drugih programa iznosilo najveće uštede, jer je djelovao u područjima gdje nije

bilo kaznenih aktivnosti u velikoj mjeri. S druge strane, značajno je povećana zaposlenost i zarada majki polaznika jer je program trajao od rođenja djeteta do polaska u školu cjelodnevno (Calman i Tarr-Whelan, 2005.) za razliku od drugih koji su

<sup>9</sup> Stopa povrata je porast prihoda i drugih adekvatno vrednovanih ishoda na godinu za svaki dolar investiran u dijete (Heckman, 2003.).

trajali jednu ili dvije godine i održavali se po 2 do 3 sata na dan. Tako je omogućio majkama da ozbiljnije poprave svoju financijsku situaciju. Program je specifičan po tome što je bio povezan i sa značajno manjim uživanjem duhana i marihuane kod svojih polaznika te su u analizu uračunate i zdravstvene koristi. Prema analizi Masse i Barnetta (2002.), cijena programa iznosila je 13 900 \$ po djetetu godišnje. Koristi su sljedeće: zarada korisnika 143 000 \$, zarade djece korisnika 48 000 \$ i zarada majki korisnika 133 000 \$ više tijekom života, uštede u obrazovnom sustavu 11 000 \$ te u zdravstvenom sustavu 164 000 \$ (slika 1.). Iako nisu uzeli u obzir manje korištenje socijalne pomoći od strane majki za vrijeme trajanja programa (Lynch, 2004.), ukupna stopa povrata iznosila je 7%, a ako se uzme u obzir samo korist polaznika, 3%. Omjer koristi i troškova je 4:1 (Masse i Barnett, 2002.).

Analize troškova i koristi pokazuju da su koristi Perry programa uvelike premašile troškove, što se može reći i za Abecedarian program, iako u manjoj mjeri. Povrat je iznosio od 3 do 9 američkih dolara na svaki uloženi dolar. Svaka je godina u prosjeku donosila koristi koje su za 7% do 16% premašivale investirana sredstva. Novija analiza Perry programa govori o povratu od 17 \$. Ona je provedena u dobi kad su polaznici imali 40 godina, što pokazuje koliko se uštede akumuliraju kroz vrijeme. Heckman (2006.) na primjeru Perry programa objašnjava važnost što ranijeg ulaganja u dječji razvoj. Zaključuje da će jedino investiranje u djecu predškolske dobi donijeti koristi iznad troškova, a što je osoba u koju se počne investirati starija, to će polučene koristi biti na nižoj razini u odnosu na uložena sredstva. Tako pogotovo programi radnog osposobljavanja odraslih imaju nisku stopu povrata i ne uspijevaju izvući osobu iz siromaštva. Unatoč tome, sve zemlje OECD-a

više sredstava ulažu u mlade i odrasle osobe nego u djecu (Melhuish, 2011.).

Kada je riječ o koristima programa rano razvoja, valja reći da ovdje nisu sve prikazane. Prvenstveno je to zato što se mnoge koristi nisu mogle novčano iskazati pa ih autori nisu mogli pribrojiti. To su, primjerice, veće zadovoljstvo i samopouzdanje majke u odnosu s djetetom, koristi za cijeli razred u osnovnoj školi proizašle iz toga što su učenici koji su zaostajali u kognitivnom razvoju dovedeni na prosječnu razinu (Karoly, 1998.), unapređenje produktivnosti polaznika, odnosno radne snage, važne za uspješnije sudjelovanje države na globalnom tržištu (Lynch, 2004.), doprinos većoj jednakosti u društvu putem smanjivanja jaza u obrazovanju i na tržištu rada između djece boljih i slabijih socio-ekonomskih statusa (Masse i Barnett, 2002.) te održivosti sustava socijalne sigurnosti (Lynch, 2004.) zbog kojih je i na razini obitelji i na razini društva manje izgledno da će i buduće generacije živjeti u siromaštvu.

### **Mogućnosti generalizacije: procjene troškova i koristi univerzalnih predškolskih programa**

Tradicionalno je u velikom dijelu američke literature prevladavao stav o pozitivnim učincima programa ciljanih prema djeci iz socio-ekonomski depriviranih obitelji i nepovoljnim učincima predškolskih programa za djecu srednjeg socio-ekonomskog statusa za koje se smatralo da su nužno zlo koje omogućava roditeljima zaposlenost (Morrissey i Warner, 2007.). Danas su autori, posebno oni koji se bave ekonomskim analizama obrazovnih politika, skloniji naglasiti prednosti univerzalnih programa naspram ciljanih. Tako naglašavaju visoke troškove administriranja i nadgledanja ciljanih programa (Barnett i Ackerman,

2006.; Morrissey i Warner, 2007.) te da često nisu dobro ciljani (Barnett i Ackerman, 2006.). Naime, kako se mijenjaju prihodi kućanstva i zaposlenički status majke, tako dijete stječe i gubi pravo pohađanja programa, a da bi bilo učinkovito, polazanje programa treba biti kontinuirano. Također, ne obuhvaća djecu koja su malo iznad linije siromaštva pa ne udovoljavaju uvjetima za ciljani program, a također su deprivirana. S druge strane, univerzalni programi, iako tri do četiri puta skuplji (Grunewald i Rolnick, 2004.), uključuju svu djecu, pa tako i onu u riziku i mogli bi biti učinkovitiji jer nemaju uvjete koje treba ispunjavati. Nadalje se navodi vrijednost koju imaju u ujednačavanju životnih šansi sve djece (Heckman i Masterov, 2007.). Ako su sva djeca u nekom razredu pohađala dječji vrtić, prosjek sposobnosti u tom razredu bit će veći i razlike među njima će se smanjiti na način da će oni koji su najviše u riziku najviše napredovati (Barnett i Ackerman, 2006.).

Gledajući s ekonomske strane, mišljenja stručnjaka o mogućnosti postizanja povrata ulaganja u smislu ušteda javnih sredstava su podijeljena. Prvenstveno, evaluirani su programi imali dobro plaćene, visoko educirane odgojitelje, male grupe djece i izuzetno povoljan broj djece na odgojitelja, jak, fleksibilan kurikulum s naglaskom na kognitivnim sadržajima, te posjete obiteljima i medicinske usluge (Morrissey i Warner, 2007.), što kod univerzalnih programa nije slučaj. Autori su oprezni i naglašavaju da su ranije predstavljene koristi proizašle iz razlika između kvalitete skrbi koju su imali polaznici programa i kvalitete skrbi koju je dobivala kontrolna grupa tije-

kom prvih godina života (Masse i Barnett, 2002.). Stoga smatraju da nije izgledno da se takvi učinci mogu postići u odnosu na svu djecu te da neoprezne generalizacije ignoriraju važnost osoba, mjesta i konteksta u proizvodnji rezultata (Morrissey i Warner, 2007.). Karoly (1998.) na primjeru kompenzacijskog programa Elmira PEIP, koji nije bio prikazan u ovom radu, pokazuje da isti program koji donosi ekonomski povrat kada ga koriste djeca iz visoko rizičnih obitelji, u slučaju djece iz nisko rizičnih obitelji, pozitivnim učincima ne uspijeva prijeći visinu uloženi sredstava. Stoga zaključuje da ono što je presudno za ekonomski uspjeh nisu obilježja programa već polaznika.

Drugi su se pak autori usmjerili na analizu troškova i koristi programa koji bi obuhvatili svu siromašnu djecu u dobi od 3 i 4 godine, za koju su procijenili da iznosi 20% populacije te dobi. Masse i Barnett (2002.) smatraju da su u tom slučaju rezultati primjenjivi te da obuhvatniji ciljani programi mogu postići i bolji omjer koristi i troškova, iako bi početna ulaganja bila dvostruko veća. Lynch (2004.) je na temelju takve analize izračunao da bi u 17. godini trajanja programa novčano izraženi dobici dostigli razinu uloženi sredstava. Kako bi se nastavili dalje povećavati, 45. godine od početka programa dosegli bi 0,25% vrijednosti BDP-a godišnje, odnosno, gledajući akumulirane dobitke tijekom svih godina, 0,44%. Do tog vremena, ukupna ulaganja u sustav iznosila bi 0,20% BDP-a.<sup>10</sup>

S treće strane, postoje autori koji razmatraju i zalažu se za univerzalne programe. Oni naglašavaju da će deprivirana

<sup>10</sup> Dinamika rasta troškova i ušteda je sljedeća: prvih 15 godina troškovi bi rasli jednolično, a narednih nekoliko godina će naglje rasti jer će prva generacija polaznika studirati. Nakon prve dvije godine, pojavit će se uštede u obrazovnom sustavu s obzirom na manje ponavljanja razreda i manje pohađanja škole po posebnim programima. Značajnije uštede očekuju se nakon što se prva kohorta zaposli s obzirom na veće plaće, veće poreze, manje korištenja socijalne pomoći i manje počinjenja kaznenih djela (Lynch, 2004.).

djeca najbolje napredovati u predškolskim grupama koje se sastoje od djece iz svih slojeva te da će koristi programa za siromašnu djecu biti dovoljne da premaše troškove predškolskog odgoja i obrazovanja sve djece (Melhuish, 2004.). Drugi je argument da su predškolski odgoj i obrazovanje važni za svu djecu te da neuspjeh u školi nije ograničen samo na djecu iz siromašnih obitelji (Calman i Tarr-Whelan, 2005.). Prijevremeno napuštanje škole i ponavljanje razreda više je zastupljeno među djecom koja odrastaju u rizičnim okolnostima, međutim, budući da najveći broj, odnosno 80% djece ne dolazi iz siromašnih obitelji, više je djece nepripremljene za školu, ponavljača i onih koji odustaju od školovanja iz obitelji iznad linije siromaštva (Barnett i Ackerman, 2006.; Belfield, 2006.). Barnett i Ackerman (2006.) procjenjuju da se stopa povrata ulaganja u predškolski program smanjuje kako se povećavaju prihodi kućanstva te da bi za dijete iz obitelji srednjeg socio-ekonomskog statusa mogla iznositi oko polovice povrata sredstava uloženi u siromašnu djecu. Barnett (2004.) je izračunao da ukoliko univerzalni institucionalizirani predškolski odgoj i obrazovanje donese za siromašnu djecu 50%, a za nesiromašnu 25% od povrata koji je donio Perry program, nakon 40 godina, omjer ušteda i troškova bio bi 4,3:1. Belfield (2004.) je izradio analizu modela obrazovnog sustava koji bi imao univerzalan predškolski odgoj i obrazovanje za djecu u dobi od 3 i 4 godine, uzimajući samo uštede proizašle iz manje stope ponavljanja razreda i pohađanja škole po prilagođenom programu te veće produktivnosti u učenju<sup>11</sup>. Rezultati pokazuju da bi u takvom slučaju uštede u obra-

zovnom sustavu iznosile 1,90% ukupnih troškova za osnovno školovanje, odnosno 41% troškova investiranih u univerzalni program bilo bi nadoknađeno samo kroz ta tri aspekta ušteda. U drugoj analizi Belfield (2006.) je uzео u obzir samo koristi koje bi se odnosile na djecu iz siromašnih obitelji koja bi zajedno s ostalom djecom sudjelovala u univerzalnom programu namijenjenom za svu djecu u dobi od 3 i 4 godine u tri američke države. Na temelju takvog izračuna, zaključuje da bi omjer ušteda i troškova iznosio 1,2:1, odnosno 1,6:1 u druge dvije države. To je značajno manje od ciljanih programa, ali dovoljno da program ima (i) ekonomsku opravdanost.

Osvrnemo li se na doprinos univerzalnog predškolskog sustava socijalnoj mobilnosti, Barnett i Belfield (2006.) objašnjavaju da ukoliko bi vlada investirala sredstva koja bi bila dovoljna da svako dijete bude obuhvaćeno predškolskim programom 2 godine, korelacija između zarada roditelja i zarada njihove djece smanjila bi se s postojećih 0,4 na 0,36, a u području stupnja obrazovanja s 0,35 na 0,28<sup>12</sup>. Takvo ulaganje povećalo bi stope završavanja fakulteta za svu djecu osim za onu iz najsiromašnijih obitelji. Stoga autori smatraju da je učinkovita strategija za socijalnu mobilnost ona koja uključuje univerzalan predškolski sustav, a unutar njega ciljane programe kroz koje će se djeci iz siromašnih obitelji pružati intenzivnije aktivnosti u manjim grupama i tijekom dužeg vremena dnevno.

## ZAKLJUČCI

U radu je dan pregled jednog dijela literature o utjecaju institucionaliziranog

<sup>11</sup> Za utjecaj dječjeg vrtića na prva dva pozitivna ishoda pretpostavio je da će iznositi četvrtinu utjecaja ciljanih programa. Za dobitke u području povećane produktivnosti u učenju proizvoljno je uzео da iznose 1% ukupnih troškova za osnovno obrazovanje

<sup>12</sup> S druge strane, isti iznos investiran u visoko obrazovanje uopće ne mijenja jačinu ove dvije korelacije (Barnett i Belfield, 2006.).

predškolskog odgoja i obrazovanja na razvoj djeteta te ekonomskim koristima tog utjecaja na društvo. Iako postoji određen broj autora koji nalaze da institucionalizirani predškolski odgoj i obrazovanje štetno djeluje na dječji razvoj, većina autora je suprotnog stava. Oni naglašavaju da su za razvoj sposobnosti potrebni određeni kvalitetni poticaji, a obitelji u kojima djeca odrastaju uvelike se razlikuju po razini, prije svega u ovom slučaju, kognitivnih resursa. Kako ti autori naglašavaju, njihov interes se pomaknuo od pitanja utječu li predškolske ustanove pozitivno ili negativno na dijete k pitanju koji su to čimbenici unutar tih ustanova koji maksimiziraju pozitivne ishode. Evaluacija predškolskih programa je malo, a još je manje longitudinalnih. One pokazuju da su najveće razlike proizveli oni programi koji su imali jako kognitivno zasićen kurikulum. S jedne strane, važnost početne prednosti i preveniranja toga da dijete od prvog razreda upadne u krug neuspjeha, a što takvi programi omogućavaju, je neupitan. S druge strane, upitno je koliko je uputno djecu već u dobi od 3 i 4 godine izlagati praktički školskom načinu učenja gdje uče pamtili slova i brojeke, a ne razmišljati i biti kreativni. To se zapravo može smatrati produžavanjem školskog sustava sa svim njegovim nedostacima u smjeru ranije dobi, kao da su ranije krenula u školu. Također, utjecaj različitih programa na nekognitivne osobine poput motivacije, ustrajnosti, samodiscipline nije ni bio temeljito ispitan, pa se ne mogu izvesti jasni zaključci.

U kontekstu novog diskursa socijalnih investicija, ulaganja u institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje mogla bi biti smatrana socijalnom investicijom ako, kroz unaprijeđene sposobnosti korisnika, donose ekonomski povrat. Nažalost, analize troškova i koristi predškolskih programa su ograničene na američki kontekst i na

rad s iznimno depriviranom populacijom djece. U takvom kontekstu, izrađene analize pokazuju da su programi ekonomski opravdani budući da su stope povrata bile veće od prosječnih stopa povrata u privatnom sektoru koji se smatra glavnim pokretačem ekonomskog razvoja i u koji se ulažu puno veći javni poticaji od poticaja u ove programe.

Kada je riječ o općoj populaciji djece, analize troškova i koristi univerzalnog sustava nisu provedene bilo iz razloga što u zemljama koje su provodile analize ne postoji univerzalni sustav (SAD) ili ne postoji dugotrajna praćenja polaznika, a retrospektivno prikupljanje podataka ne smatra se metodološki prihvatljivim kao egzaktno ili, pak, zato jer u zemljama koje imaju sto postotnu obuhvaćenost predškolske djece vrtićima (npr. Francuska) nema kontrolne grupe koja je potrebna za eksperimentalni dizajn istraživanja. O mogućnostima ekonomskog povrata univerzalnog predškolskog sustava predstoji provesti još analiza kako bi se sa sigurnošću moglo zaključiti o ekonomskim dobicima koje oni pružaju, no postoji i nekoliko vrijednih argumenata u prilog njihove ekonomske učinkovitosti. Prvi je da djeca iz obitelji ograničenih resursa puno više profitiraju u grupama u kojima su djeca različitih socio-ekonomskih statusa te bi pozitivni efekti univerzalnih programa na depriviranu djecu bili dovoljni da pokriju troškove institucionaliziranog predškolskog odgoja i obrazovanja sve djece (Melhuish, 2004.; Belfield, 2006.). Drugi argument naglašava da iako je rizik veći među siromašnom djecom, među osobama s nepovoljnim životnim ishodima više je onih koja nisu bila ispod linije siromaštva u djetinjstvu te bi univerzalni sustav, iako bi iziskivao veća ulaganja, donio i veće dobiti od ciljanih.

Zaključak je, naravno, da čak i ako se ne utvrdi ekonomska opravdanost univer-



zalnih sustava, opravdano je iz moralnih razloga ulagati u dobrobit sve djece. I to posebno u razdoblju povećane nesigurnosti s obzirom na promjene na tržištu rada i u strukturi obitelji, kada je izgledno da će se broj obitelji s oskudnim resursima povećavati (Esping-Andersen, 2009.), a ti resursi postaju sve presudniji za budući život djeteta (Heckman i Masterov, 2007.; Esping-Andersen, 2009.). S obzirom da se bilo koja obitelj može lako naći u nepovoljnim okolnostima, sigurnije je okrenuti se prevenciji te imati univerzalni sustav.

Iz cijelog pregleda, čini se opravdanim prijedlog Barnetta i Belfielda (2006.) za razvojem institucionaliziranog predškolskog odgoja i obrazovanja do univerzalne razine uz, unutar njega, implementiranje dodatnih aktivnosti za djecu slabijeg socio-ekonomskog statusa. Zanimljivo, Duran je već 1976. godine u Osijeku, vjerojatno ne razmišljajući o globalizaciji niti o povećanim društvenim nejednakostima koje će uslijediti, našao da su dječji vrtići poboljšali školska postignuća sve djece, osim one čiji su roditelji imali najniži stupanj obrazovanja.

## LITERATURA

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-41. doi: 10.1016/S0749-3797(02)00655-4
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care - A longitudinal study. *Child Development*, 60(1), 857-866. doi: 10.2307/1131027
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63(1), 20-36. doi: 10.2307/1130898
- Barnett, W. S., & Ackerman, D. J. (2006). Cost, benefit, and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. *Community Development*, 37(2), 86-100. doi: 10.1080/15575330609490209
- Barnett, W. S., & Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *Future of Children*, 16(2), 73-94. doi: 10.1353/foc.2006.0011
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S., & Pettit, G. S. (1994). Child-care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, 30(5), 690-700. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.690
- Belfield, C. R. (2004). *Early childhood education: How important are the cost-savings to the school system?*. Center for Early Care and Education, Schulyer Center for Analysis and Advocacy, Child Care, Inc. Available at [http://www.winningbeginningny.org/publications/documents/belfield\\_report\\_000.pdf](http://www.winningbeginningny.org/publications/documents/belfield_report_000.pdf)
- Belfield, C. R. (2006.) *Does it pay to invest in preschool for all? Analyzing return-on-investment in three states*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.
- Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart K. A., McCartney, K., & Tresch Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care?. *Child Development*, 78(1), 681-701. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Blomeyer, D., Coneus, K., Laucht, M., & Pfeiffer, F. (2008). Initial risk matrix, home recourses, ability development and children's achievement. *IZA Discussion Paper*, No. 3692. Available at IZA website <http://ftp.iza.org/dp3692.pdf>
- Borge, A. I. H., & Melhuish, E. C. (1995). A longitudinal study of childhood behavior problems, maternal employment, and day care in a rural Norwegian community. *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 23-42. doi: 10.1177/016502549501800102
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., & Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69. doi: 10.1037/0012-1649.33.1.62

- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.11.001
- Calman, J. L., & Tarr-Whelan, L. (2005). *Early childhood education for all: A wise investment*. New York: Legal Momentum.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44(2), 266-273. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.266
- Colney, A. (2010). Childcare: Welfare or investment. *International Journal of Social Welfare*, 19(2), 173-181. doi: 10.1111/j.1468-2397.2009.00665.x
- Colwell, M. J., Pettit, G. S., Meece, D., Bates, J. E., & Dodge K. A. (2001). Cumulative risk and continuity in nonparental care from infancy to early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 207-234. doi: 10.1353/mpq.2001.0009
- Committee on Family and Work Policies (2003). *Working families and growing kids: Caring for children and adolescence*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. doi: 10.1257/jep.15.2.213
- Čudina-Obradović, M. (1995). Psihološka utemeljenost institucionalnog predškolskog odgoja. *Napredak*, 136(1), 64-76.
- Duran, M. (1976). Utjecaj rada predškolskih ustanova na uspjeh u prvom razredu osnovne škole. *Život i škola*, 28(1-2), 83-89.
- Esping-Andersen, G. (2006). Socijalna država za XXI stoljeće?. U S. Zrinščak (ur.), *Socijalna država u XXI stoljeću: privid ili stvarnost?* (str. 29-60). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Esping-Andersen, G. (2009). Investing in children and equalizing life chances. In G. Esping-Andersen (Ed.), *The incomplete revolution, adapting to women's new roles* (pp. 112-144). Cambridge: Polity Press.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62(1), 863-870. doi: 10.2307/1131183
- Gormley, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal Pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872-884. doi: 10.1037/0012-1649.41.6.872
- Grunewald, R., & Rolnick, A. (2004). *A proposal for achieving high returns on early childhood development*. Rad izložen na konferenciji Building the Economic Case for Investment in Preschool, Washington, D.C.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. doi: 10.1126/science.1128898
- Heckman, J. J., & Masterov, V. M. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. doi: 10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x
- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24(1), 53-57. doi: 10.1037/0012-1649.24.1.53
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of the child care predict adjustment in kindergarten?. *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303. doi: 10.1037/0012-1649.26.2.292
- Howes, C. (2000). Socio-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer realtions. *Social Development*, 9(2), 191-204. doi: 10.1111/1467-9507.00119
- Jenson, J. (2006). Social investment for new social risks: Consequences of the LEGO paradigm for children. In J. Lewis (Ed.), *Children in context: Changing families and welfare states*. Montreal: Edward Elgar Publishing.
- Jurčević-Lozančić, A. (1996). *Izazovi odrastanja - predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Everingham, S. S., Hoube, J., Kilburn, M. R., Rydell, C. P., Sanders, M., & Chiesa, J. (1998). *Investing in our children. What we know and don't know*

- about the cost and benefits of early childhood interventions. Washington, D.C.: RAND.
- Kelley, P., & Camili, G. (2004). *The impact of teacher education on outcomes in center based early childhood education programs: A meta-analysis*. Available at National Institute for Early Education Research website <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf>
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *The American Economic Review*, 94(1), 155-189. doi: 10.1257/000282804322970751
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52-66. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.11.005
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47-65. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00653.x
- Lynch, R. G. (2004). *Economic, fiscal, and social benefits of investment in early childhood development*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Machin, S., & Vignoles, A. (2004). Educational inequality: The widening socio-economic gap. *Fiscal Studies*, 25(2), 107-128. doi: 10.1111/j.1475-5890.2004.tb00099.x
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. doi: 10.3102/00028312041001115
- Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). *A benefit cost analysis of the abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. Report to the Comptroller and Auditor General. London: National Audit Office.
- Melhuish, E. C. (2011). *Life-long consequences of early years learning*. Rad izložen na konferenciji EUNEC Seminar Building in a lifelong learning perspective, Budimpešta.
- Morrissey, T. W., & Warner, M. W. (2007). Why early care and education deserves as much attention, or more, than prekindergarten alone. *Applied Developmental Science*, 11(2), 57-70. doi: 10.1080/10888690701384897
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(4), 1145-1170. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06165.x
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2000a). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980. doi: 10.1111/1467-8624.00202
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2000b). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135. doi: 10.1207/S1532480XADS0403\_2
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of early child care. *American Education Research Journal*, 39(1), 133-164. doi: 10.3102/00028312039001133
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?. *Child Development*, 74(4), 976-1005. doi: 10.1111/1467-8624.00582
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2005). Early child care and children's development in primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of early child care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537-570. doi: 10.3102/00028312042003537

- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23(4), 537-543. doi: 10.1037/0012-1649.23.4.537
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 475-496. doi: 10.1016/S0885-2006(01)00077-1
- Prodromidis, M., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Hwang, C. P., & Broberg, A. G. (1995). Aggression and noncompliance among Swedish children in centre-based care, family day care and home care? *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 43-62. doi: 10.1177/016502549501800103
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Center Program*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Reynolds, A. J., Ou, S.-R., & Topitzes, J. W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child development*, 75(5), 1299-1328. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00742.x
- Rolnick, A. J., & Grunewald, R. (2003). Early childhood development: Economic development with a high public return. *The Region*, 17(4), 6-12.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, D.C.: National Academies Press, National Research Council, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.
- Scheiwe, K., & Willekens, H. (2009). *Child care and preschool development in Europe*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, costs, and explanation of High/Scope Perry Preschool program*. Rad izložen na konferenciji Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-409. doi: 10.1353/mpq.2004.0027
- Vandell D. L., & Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences?. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 555-572. doi: 10.1016/0885-2006(90)90019-W
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Varin, D., Crugnola, C. R., Molina, P., & Ripamonti, C. (1996). Critical period in the developments of attachment and the age of entry into day care. *European Journal of Psychology in Education*, 11(2), 215-229. doi: 10.1007/BF03172726
- Violato, C., & Rusell, C. (2000). *A meta-analysis of the published research on the psychological effects of nonmaternal care on child development: Social policy implications*. Rad izložen na konferenciji 34<sup>th</sup> Annual Meetings of the Canadian Economics Association at the University of British Columbia, Vancouver, 1.-4. lipnja 2000.

## **Summary**

### **CHILD-CARE SYSTEM AS A SOCIAL INVESTMENT**

**Jelena Baran**

*Department of Social Work, Faculty of Law, University of Zagreb  
Zagreb, Croatia*

*The paper reviews available evidence on the impact of child-care centers attendance on children's cognitive and social development as well as cost-benefit analyses related to compensatory programs for disadvantaged children. Most research found a connection between child-care centers attendance and more favorable cognitive development in terms of school readiness, in which the literature particularly emphasizes importance of cognitive-oriented curriculum and the group size. In the area of social development, outcomes depend on the quality of a child-care center and on the authors' interpretation of a certain behavior as problematic or socially competent. Preschool programs targeted to very disadvantaged children obtained high rates of return as they managed to significantly improve life chances of their participants, while universal programs' potential rate of return has been only roughly estimated and there is no unambiguous answer as to whether do they produce an economic return on invested means.*

**Key words:** early childhood education and care, cognitive development, social development, compensatory programs, cost-benefit analysis.