



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA SOCIOLOGIJU

**Kulturni kapital kao znanje: istraživanje
obrazovnih nejednakosti na primeru učenika
srednjih škola u Somboru**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Doc. dr Dušan Ristić

Kandidat: Snežana Štrangarić

Novi Sad, 2018. godine

**UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Snežana Štrangarić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Dr Dušan Ristić, docent
Naslov rada: NR	Kulturni kapital kao znanje: istraživanje obrazovnih nejednakosti na primeru učenika srednjih škola u Somboru
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski / engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina
Godina: GO	2018.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija

Fizički opis rada: FO	(6 poglavlja / 242 stranice / 26 tabela / 31 grafikon / 380 referenci / 4 priloga)
Naučna oblast: NO	Sociologija
Naučna disciplina: ND	Sociologija obrazovanja
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Kulturni kapital, znanje, obrazovanje, nejednakosti, učenici
UDK	316.74:001 (497.113 sombor)(043.3) 316.74:37 (497.113 sombor)(043.3)
Čuva se: ČU	Biblioteka Odseka za sociologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	Strana 6
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	6.10.2017.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: dr Dušan Marinković, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu mentor: dr Dušan Ristić, docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu član: dr Jovana Milutinović, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu član: dr Ana Birešev, docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

University of Novi Sad
Faculty of Philosophy

Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Snežana Štrangarić
Mentor: MN	Dušan Ristić, PhD, assistant professor
Title: TI	Cultural capital as knowledge: research on educational inequalities on the example of high-school students in Sombor
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian / English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2018.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Serbia

Physical description: PD	6 chapters / 242 pages / 26 tables / 31 graphs / 380 references / 4 appendices
Scientific field SF	Sociology
Scientific discipline SD	Sociology of education
Subject, Key words SKW	Cultural capital, knowledge, education, inequalities, students
UC	
Holding data: HD	The Library of the Department of Sociology, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	None
Abstract: AB	Page 6
Accepted on Scientific Board on: AS	6.10.2017.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: Dušan Marinković, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>mentor: Dušan Ristić, PhD, Assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>member: Jovana Milutinović, PhD, Associate professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>member: Ana Birešev, PhD, Assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade</p>

Rezime

Predmet ove doktorske disertacije jeste analiza koncepta kulturnog kapitala i njegovih osnovnih strukturalnih elemenata, kao i utvrđivanje i objašnjenje načina na koji bi se znanje i oblici kulturnog kapitala mogli dovesti u vezu i što preciznije izmeriti.

Koncept kulturnog kapitala, čiji je utemeljivač Pjer Burdije, široko je prihvaćen u sociologiji, posebno u sociologiji obrazovanja, kao jedan od mehanizama za objašnjenje društvenih nejednakosti. Burdijeova teorija predstavlja teorijsko polazište ovog rada u kome se razmatraju mogućnosti njene nadogradnje i primene u istraživanjima obrazovnih nejednakosti u savremenim društvima, konkretno, u savremenom srpskom društvu.

Doprinos ovog rada postojećim istraživanjima kulturnog kapitala jeste razmatranje znanja kao kulturnog kapitala i njegovo uključivanje i operacionalizacija u istraživanju društvenih nejednakosti. Šira konceptualizacija kulturnog kapitala u ovom radu podrazumevala je njegovo određivanje kao poznavanje legitimne kulture koje se, između ostalog, stiče u okviru primarne socijalizacije, a koje se vrednuje i nagrađuje u okviru obrazovnog sistema, što doprinosi održavanju društvenih nejednakosti.

U nameri da se na konkretnom primeru proveri primenljivost koncepcije kulturnog kapitala, sprovedeno je empirijsko istraživanje na prigodnom uzorku učenika dve srednje škole u Somboru – gimnazija i srednja ekonomska škola, koje je za cilj imalo utvrđivanje nivoa i karakteristika raspoloživog kulturnog kapitala učenika i otkrivanje njegovih sociološki relevantnih povezanosti sa znanjem i obrazovnim postignućem.

Istraživanje je potvrdilo strukturalnu međuzavisnost tri oblika kulturnog kapitala – opredmećenog, otelovljenog i institucionalizovanog, a rezultati su potvrdili i da je kulturni kapital međugeneracijski prenosiv, sa roditelja na dete. U procesu transmisije kulturnog kapitala ulogu imaju i aktivni i pasivni mehanizmi, s tim da su se značajnijim pokazali aktivni mehanizmi transmisije u vidu svesnog i organizovanog angažovanja roditelja u procesu socijalizacije deteta za kulturne prakse.

Utvrđeno je da otelovljeni kulturni kapital učenika predstavlja prediktor znanja o legitimnoj kulturi na taj način da učenici koji raspolažu sa više kulturnog kapitala postižu bolje rezultate na testu znanja opšte kulture. Na osnovu dobijenih nalaza zaključuje se da znanje o legitimnoj kulturi predstavlja artikulaciju i aktualizaciju otelovljenog kulturnog kapitala, te da je

pri operacionalizaciji otelovljenog oblika kulturnog kapitala u sociološkim istraživanjima nužno uključivanje tog tipa znanja.

Takođe, pokazalo se da učenici višeg socio-ekonomskog statusa poseduju i raspolazu sa više kulturnog kapitala u svim oblicima, u odnosu na učenike koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu. Takve razlike uočene su i u stepenu prilagođenosti obrazovnom sistemu koja je merena obrazovnim habitusom. Utvrđeni su pozitivni efekti kulturnog kapitala u njegovom institucionalizovanom i opredmećenom obliku na obrazovno postignuće učenika, mereno prosečnim uspehom u osnovnoj školi i uspehom u prethodnoj školskoj godini u srednjoj školi, što implicira da veće šanse za više postignuće tokom celokupnog formalnog obrazovanja imaju deca koja su rasla u domovima koji su opremljeniji predmetima za kulturnu potrošnju i čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja. S druge strane, otelovljeni kulturni kapital pokazao se značajnim za visinu ocene iz srpskog jezika na celokupnom uzorku, kao i za obrazovno postignuće učenika koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu, što nije u skladu sa Burdijeovom teorijom društvene i kulturne reprodukcije, već podržava model kulturne mobilnosti. Dobijeni nalazi otvaraju mogućnosti za koncipiranje smernica za obrazovne i kulturne politike koje bi bile usmerene ka smanjenju društvenih nejednakosti.

Ključne reči: kulturni kapital, znanje, obrazovanje, nejednakosti, učenici

Summary

The main purpose of this doctoral dissertation is to examine the concept of cultural capital and its structural components and to detect and explain the possibilities of bringing knowledge in relation with forms of cultural capital to measure them in the most precise way as possible.

The concept of cultural capital was established by Pierre Bourdieu and it is widely accepted in sociology, especially in the sociology of education, as one of the mechanisms for explaining the social inequalities. Bourdieu's theory represents the theoretical ground on which we consider the possibilities of its reinterpretations and applicability in research on educational inequalities in contemporary societies, to be precise – in contemporary Serbian society.

The contribution of this dissertation to existing researches on cultural capital is to consider cultural capital as knowledge and to include and operationalize it in that way in researches on social inequalities. The broader conceptualization of cultural capital implies that cultural capital should be defined as cultural knowledge which is being asquired in the process of preschool socialization and which is being appreciated and revorded in educational system, maintaining the social inequalities in that way.

We conducted empirical research in order to examine the applicability of cultural capital as a concept on a sample of high school students in Sombor. The goal was to use an example on which we could determine the level of cultural capital and its characteristics and to identify all relevant relations between cultural capital, knowledge and educational achievement.

We confirmed the structural interrelations between three forms of cultural capital – objectified, embodied and institutionalized. The results also confirmed that cultural capital is being transmitted across generations, from parents to children. This transmission process includes both passive and active mechanisms, but it has been shown that active mechanisms, in the sense of organized parent's involvement in children's socialization for cultural practice, have more significant role.

It was determined that embodied cultural capital predict cultural knowledge in way that students who have more cultural capital also gets better results on the cultural knowledge test. Based on these findings we can conclude that cultural knowledge is an articulation and

actualization of embodied cultural capital and that this type of knowledge should be included in future sociological research on cultural capital.

The results also showed that students with higher socio-economic status have more cultural capital in all its forms than students with lower socio-economic status do. These distinctions can also be detected in the level of adjustment to the educational system, which was measured by educational habitus. On educational achievement, which was measured by average success in primary school and average success in high school in the previous school year, institutionalized and objectified cultural capital showed its positive effects. This implies that children who are growing up in homes filled with objects meant for cultural consumption, and whose parents have higher level of education, have more chance to be successful in school. On the other hand, embodied cultural capital proved to be significant for school grade in the Serbian language for all students in the sample. Also, it has a significant positive effect on educational achievement for students with lower socio-economic status. These findings do not support Bourdieu's theory of cultural and social reproduction, as they support the theory of cultural mobility. These findings are opening possibilities for educational and cultural policy oriented toward decreasing social inequalities.

Keywords: cultural capital, knowledge, education, inequalities, students

SADRŽAJ

I UVOD	13
1. Predmet, cilj i metod istraživanja.....	18
II TEORIJSKI DEO	20
1. NEEKONOMSKA FENOMENOLOGIJA KAPITALA – TEORIJSKI DISKURS.....	21
1.1. Burdijeova tipologija oblika kapitala.....	23
1.1.1. Konverzije kapitala.....	25
1.1.2. Socijalni kapital.....	26
1.2. Ostali neekonomski oblici kapitala.....	29
2. KULTURNI KAPITAL.....	30
2.1. Oblici kulturnog kapitala.....	35
2.1.1. Opredmećeni kulturni kapital.....	35
2.1.2. Otelovljeni kulturni kapital.....	38
2.1.3. Institucionalizovani kulturni kapital.....	40
2.2. Ukus kao dimenzija otelovljenog kulturnog kapitala.....	41
2.2.1. Homologija ukusa i životnih stilova.....	41
2.2.2. Stanovište o individualizaciji.....	48
2.2.3. Omnivor-univor stanovište.....	51
2.3. Participacija kao dimenzija otelovljenog kulturnog kapitala.....	54
2.3.1. Čitalačke navike.....	56
2.3.2. Učešće u javnim kulturnim praksama.....	58
2.4. Kulturni kapital i habitus.....	64
3. DRUŠTVENE I OBRAZOVNE NEJEDNAKOSTI.....	71
3.1. Obrazovanje kao tip društvene nejednakosti.....	75
3.2. Kulturni kapital kao pretpostavka društvenih nejednakosti.....	82
3.2.1. Model kulturne mobilnosti.....	85

4. ZNANJE KAO KULTURNI KAPITAL.....	89
4.1. Sociološki pristupi i definicije znanja i kulture.....	89
4.2. Sociološki pristupi znanju i nastavnom programu.....	94
4.3. Znanje i oblici kapitala.....	98
4.4. Mehanizmi transmisije kulturnog kapitala.....	100
III EMPIRIJSKI DEO.....	107
1. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	108
1.1. Ciljevi i zadaci.....	108
1.2. Uzorak i postupak.....	109
1.3. Tehnike.....	111
1.4. Instrumenti i varijable.....	115
1.5. Analiza prikupljenih podataka.....	120
2. REZULTATI.....	121
2.1. Osnovni demografski podaci o ispitivanom uzorku.....	121
2.1.1. Materijalni status ispitanika.....	122
2.1.2. Obrazovno postignuće ispitanika.....	125
2.2. Institucionalizovani kulturni kapital – obrazovanje roditelja.....	131
2.3. Opredmećeni kulturni kapital kao porodični resurs.....	133
2.4. Otelovljeni kulturni kapital učenika.....	135
2.5. Otelovljeni kulturni kapital roditelja.....	144
2.6. Socijalizacija za kulturne prakse kao mehanizam transmisije kulturnog kapitala...	148
2.7. Obrazovni habitus.....	155
2.8. Kulturni kapital i socio-ekonomski status.....	161
2.9. Znanje o legitimnoj kulturi.....	166
2.9.1. Povezanost znanja o legitimnoj kulturi sa kulturnim kapitalom i obrazovnim postignućem.....	173
2.10. Kulturni kapital i obrazovno postignuće.....	175
2.11. Obrazovno postignuće i socio-ekonomski status.....	178

2.12. Kulturna reprodukcija ili kulturna mobilnost?.....	181
3. DISKUSIJA.....	183
3.1. Implikacije za obrazovne i kulturne politike.....	193
IV ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	197
V LITERATURA.....	203
VI PRILOZI.....	229
Prilog 1. Vodič za razgovor.....	229
Prilog 2. Upitnik.....	231
Prilog 3. Pregled tabela.....	239
Prilog 4. Pregled grafikona.....	241

I UVOD

Ispitivanje relacija između obrazovnog postignuća i društvenih nejednakosti u savremenim društvima aktuelna je i značajna oblast proučavanja svih nauka koje se bave obrazovanjem. U tom domenu, posebno kada je sociologija u pitanju, uticajni su teorija kulturnog kapitala i sa njom povezan teorijski model kulturne i društvene reprodukcije. Koncept kulturnog kapitala razvio je u drugoj polovini 20. veka francuski sociolog Pjer Burdije (Pierre Bourdieu, 1930-2002). Prema Burdijeovoj teoriji, kultura vrši važnu ulogu ne samo u održavanju već i u opravdavanju društvenih nejednakosti. Pojam kulturnog kapitala Burdije je prvi put predstavio u jednom od svojih ranih radova pod nazivom *Naslednici*, u saradnji sa Žan Klod Paseronom (Jean-Claude Passeron), zatim razvio u studiji *Reprodukcija* i kasnije primenio u *Distinkciji*, svom najpoznatijem delu koje je Međunarodna Sociološka Asocijacija 1997. godine uvrstila među deset najznačajnijih socioloških knjiga dvadesetog veka (Swartz, 2005).

Burdije smatra da se putem obrazovnog sistema vrši sistematska reprodukcija društvenih nejednakosti (Bourdieu, 1973; Bourdieu and Passeron, 1990; Burdije i Paseron, 2014), s obzirom da pripadnici viših društvenih slojeva, počevši od perioda rane socijalizacije, poseduju i raspolazu određenim nivoom kulturnog kapitala koji će, od samog početka njihovog formalnog obrazovanja, biti prepoznat i nagrađivan od strane nastavnika. Na taj način, školovanje za njih predstavlja samo nastavak procesa usvajanja znanja i veština. S obzirom da imaju početnu prednost i s obzirom da kultura koju zatiču u školi nalikuje onoj u njihovim domovima, ovi učenici imaju veće šanse za uspeh i visoko obrazovno postignuće. S druge strane, učenici koji pripadaju nižim društvenim slojevima nemaju navedene osnove, tako da za njih početak školovanja predstavlja početak adaptacije na drugačije vrednosti, jer se klasna kultura koju su upoznali u porodici razlikuje od kulture koja je dominantna u školi (Jelačić, 2014; Štrangarić, 2017:301)¹. Burdije smatra da se upravo na ovom polju vaspitanja i predškolske socijalizacije najbolje očitava nedostatak moći podređenih klasa. Nepoznavanje društvenih odrednica školske karijere obrazovnom postignuću pruža vrednost oskudnog dobra, tako da Burdije školu posmatra kao konzervativnu silu (Bourdieu, 1974) i kao jednu od temeljnih institucija za održavanje

¹ U okviru ovog poglavlja navedeni su delovi rada: Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.

društvenog poretka (Bourdieu, 2011:357) zahvaljujući kojoj se reprodukuju najsuptilniji oblici društvenih nejednakosti.

Burdijeova teorija nastala je pod uticajem Karla Marksa od koga preuzima pojam prakse, kritičku metodu i ideju o društvenoj reprodukciji klasnih nejednakosti. Međutim, upravo uvođenjem različitih oblika kapitala on se razilazi sa marksističkom tradicijom. Burdije pristupa problemu kapitala sa marksističkog stanovišta moći i dominacije, ali ga ne sagledava kroz izvlačenje viška vrednosti, već ga definiše kao akumulirani rad i u svom delu *Oblici kapitala*, pored ekonomskog, razlikuje i dva neekonomska oblika – socijalni i kulturni kapital. Burdijeov koncept kulturnog kapitala omogućio je uključivanje kulturnih elemenata i procesa u sociološko promišljanje društvene stratifikacije (Lareau and Weininger, 2003). Kroz teoriju kulturnog kapitala ukazano je na ulogu i značaj koji kultura ima u dinamici društvenih razlika. U tom smislu, celokupan doprinos Pjera Burdijea sociologiji može se jezgrovito opisati sintagmom *kultura i moć* (Spasić, 2013; Swartz, 1997).

Iako uticajna, teorija kulturnog kapitala interpretirana je na različite načine i različito primenjivana u empirijskim istraživanjima, te saznavno-metodološki problemi definisanja kulturnog kapitala i njegove operacionalizacije i dalje ostaju otvoreni.

U radu će biti ukazano na važnost uključivanja znanja u operacionalizaciju kulturnog kapitala s obzirom da kulturni kapital nije konceptualno distinktivan i nezavisan od znanja (Lareau and Weininger, 2003). Pokazaćemo na koji je način znanje integrisano u sva tri oblika kulturnog kapitala – opredmećeni, otelovljeni i institucionalizovani.

Opredmećeni kulturni kapital odnosi se na posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju kao što su knjige, slike i slično. Posedovanje takvih predmeta podrazumeva njihovo materijalno prisvajanje, ali da bi oni postali kulturni kapital potrebno je i njihovo simboličko prisvajanje, odnosno, potrebno je znanje. Institucionalizovani oblik kulturnog kapitala podrazumeva posedovanje akademskih kvalifikacija, zvanja i diploma i kao takav predstavlja društveno priznavanje kulturnih kompetencija, odnosno, društveno priznavanje posedovanja formalnog znanja. Otelovljeni kulturni kapital obuhvata sistam dispozicija uma i tela nastalih u procesu socijalizacije. Teškoće pri ispitivanju kulturnog kapitala javljaju se upravo pri operacionalizaciji ovog oblika kulturnog kapitala koja najčešće obuhvata forme stavova, ukusa, ponašanja i kulturnih praksi.

Opšta hipoteza ovog istraživanja jeste da znanje predstavlja artikulaciju i aktualizaciju otelovljenog kulturnog kapitala i da je taj oblik kapitala moguće identifikovati i objasniti sociološkim istraživanjem. Dakle, otelovljeni kulturni kapital može biti operacionalizovan kroz procese i načine njegove akumulacije, ali rezultat te akumulacije je znanje, odnosno pojedinci koji raspolazu kulturnim kapitalom – raspolazu određenom vrstom znanja koje je u istraživanju određeno kao znanje o legitimnoj kulturi.

Osnovna istraživačka pitanja koja postavljamo u radu su: koji tip ili tipovi znanja mogu biti identifikovani i sociološki objašnjeni u kontekstu različitih oblika kulturnog kapitala i u kakvim sociološkim odnosima se navedeni tipovi znanja i kapitala nalaze sa obrazovnim sistemom? Ne manje važno pitanje koje će takođe biti otvoreno u ovom radu je na koji način tipovi znanja i kapitala, zahvaljujući obrazovnom sistemu, doprinose reprodukciji društvenih nejednakosti?

Kapitalističko društvo proizvodi nejednakosti putem nejednake distribucije različitih oblika kapitala, a obrazovna sfera sistemski potvrđuje, legitimiše i održava te nejednakosti koristeći se znanjem kao kulturnim kapitalom. U tom smislu, kulturni kapital određićemo kao *znanje o legitimnoj kulturi* koje se stiče u okviru primarne socijalizacije, a koje se nagrađuje tokom procesa obrazovanja doprinoseći time reprodukciji društvenih nejednakosti. Proces pribavljanja kulturnog kapitala je proces sticanja znanja o legitimnoj kulturi koja će se posmatrati kroz opštu kulturu kao njenom segmentu, a važnu ulogu u njenoj legitimizaciji imaju upravo obrazovne institucije.

Dakle, u radu polazimo od opšte pretpostavke koja glasi da su pripadnici nižih društvenih slojeva manje uspešni u obrazovnom sistemu zato što je znanje – kroz oblike kulturnog kapitala – nejednako distribuirano u društvu. Pripadnici viših društvenih slojeva imaju bolje pretpostavke i veće šanse za pristup tom znanju, odnosno povoljnije društvene uslove da to znanje steknu, razviju i primene – a to je ono što se u obrazovnom sistemu zahteva. Putem habitusa i kulturnog kapitala, pripadnicima viših društvenih slojeva dostupne su strategije i prakse pomoću kojih oni znaju *pravila igre* i pomoću kojih mogu uspešnije pregovarati u različitim institucionalnim poljima, kao što je obrazovanje, a društvene razlike koje iz toga slede, imaju tendenciju da međugeneracijski održavaju. Iz tog razloga, neophodno je identifikovati mehanizme međugeneracijske transmisije kulturnog kapitala (Štrangarić, 2017:302).

Operacionalizacijom navedene opšte (teorijske) hipoteze, razvijamo niz pojedinačnih hipoteza koje se odnose na to da koncept kulturnog kapitala predstavlja empirijski relevantan i adekvatan način objašnjenja obrazovnih nejednakosti u savremenim društvima. Hipoteze podrazumevaju da je kulturni kapital učenika prediktor njihovog obrazovnog postignuća, tako da sa većom količinom posedovanog, odnosno akumuliranog kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima, rastu i obrazovna postignuća, s tim da učenici višeg soci-ekonomskog statusa raspolažu sa više kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima u odnosu na učenike nižeg socio-ekonomskog statusa.

Rad predstavlja pokušaj doprinosa sociološkim istraživanjima društvenih nejednakosti putem merenja, odnosno konstrukcije upitnika na osnovu kojeg bi se fenomen kulturnog kapitala u svojim različitim oblicima mogao operacionalizovati, posebno kada je u pitanju njegova primena u području obrazovnog sistema i obrazovnih nejednakosti. Polazimo od pretpostavke da je značajno konstruisati što precizniji istraživački instrument koji bi bio primenljiv u istraživanjima obrazovnih nejednakosti, konkretno u kontekstu savremenog srpskog društva, gde ovakav vid istraživanja do sada nije bio sproveden.

Struktura rada obuhvata šest segmenata ili poglavlja. Nakon uvodnih razmatranja i utvrđivanja predmeta, cilja i metoda istraživanja, drugo poglavlje predstavlja teorijski okvir u kome su definisani osnovni koncepti i sagledavane mogućnosti njihove operacionalizacije u empirijskim istraživanjima obrazovnih nejednakosti.

Konkretnije, u prvom potpoglavlju, izložen je kratak istorijat, odnosno geneza značenja kapitala, definisani su njegovi različiti oblici i naznačene mogućnosti njihove konverzije. U okviru teorijskog diskursa neekonomske fenomenologije kapitala, posebna pažnja posvećena je socijalnom kapitalu koji, pored kulturnog, predstavlja relevantan neekonomski oblik kapitala sa značajnom ulogom u istraživanjima problema obrazovnih nejednakosti, posebno kada su u pitanju njegove relacije sa kulturnim kapitalom i njihove međusobne konverzije.

Drugo potpoglavlje usmereno je na probleme definisanja samog kulturnog kapitala, kao primarne jedinice analize u okviru ovog rada. Analizirani su i njegovi osnovni strukturalni elementi – opredmećeni, otelovljeni i institucionalizovan kulturni kapital, s tim da je detaljnije ukazano na probleme operacionalizacije otelovljenog kulturnog kapitala i utvrđivanju njegovih indikatora, gde su se, kao dve osnovne dimenzije analize, diferencirali ukus i participacija, odnosno kulturne prakse. Iako je Burdijeova teorija postavljena kao polazna osnova, u radu su

razmatrani i drugi klasični i savremeni relevantni teorijski i empirijski pristupi istraživanjima kulturnog kapitala i društvenih nejednakosti koja su nastala na liniji Burdijeovog nasleđa, kao i na liniji kritičkog sučeljavanja sa njim. Cilj je bio da se ispitivani fenomeni obuhvate u celini. Na kraju potpoglavlja objašnjene su i relacije kulturnog kapitala sa habitusom, centralnim konstruktom Burdijeove teorije. Prikazani su i drugi značajni koncepti kao što su praksa, polje, sociodiceja i simboličko nasilje, međutim, kako u ovom radu namera nije temeljno i sistematično prikazivanje celokupnog Burdijeovog sociološkog opusa, već je namera preuzimanje teorijskog okvira postavljenog za oblast obrazovanja od strane Burdijea, fokus će biti na razmatranju mogućnosti nadogradnje i primene tog okvira u empirijskim istraživanjima koja su usledila, kao i razmatranje njegove nadogradnje i primene u vlastitom istraživanju.

Treće potpoglavlje bavi se specifičnostima društvenih i obrazovnih nejednakosti u kapitalističkim društvima i različitim sociološkim orijentacijama i pristupima ovom problemu, gde se uočava linija mimoilaženja između strukturalnog funkcionalizma, u kome je fokus istraživanja usmeren na legitimizaciju društvenih nejednakosti u skladu sa načelima meritokratije, i linije ostalih pristupa koji se na različite načine bave kritičkom analizom uloge obrazovanja u društvu, kao što su konfliktna perspektiva, simbolički interakcionizam i integrativne teorije gde bi bila pozicionirana i Burdijeova teorija. Takođe, u ovom odeljku ispitivana je i uloga koju kulturni kapital vrši u legitimizaciji i reprodukciji društvenih nejednakosti putem mehanizama eliminacije i samoeliminacije pripadnika nižih društvenih slojeva iz obrazovnog sistema. Posebna pažnja posvećena je i relacijama kulturnog kapitala, socio-ekonomskog statusa i obrazovnih postignuća, a u tom domenu, pored Burdijeovog modela društvene i kulturne reprodukcije, značajan je i model kulturne mobilnosti.

Naredno, četvrto potpoglavlje, predstavlja pregled osnovnih socioloških pristupa koji se bave problemom znanja, odnosno problemima definisanja znanja, društvenom uslovljenošću i društvenom distribucijom znanja, kao i problemima definisanja kulture i njenim relacijama sa znanjem. Potom, prikazani su i dominantni sociološki pristupi koji se bave odnosom znanja i kurikulumu. U ovom odeljku ćemo se posebno morati osloniti na glavne tokove sociologije znanja i sociologije kulture, kao i na njihove interdisciplinarnе dijaloge sa sociologijom obrazovanja. Na kraju potpoglavlja razmatrane su relacije znanja i oblika kulturnog kapitala i data je tipologija mehanizama transmisije kulturnog kapitala u vidu socijalizacije za kulturne prakse.

Treći segment rada predstavlja empirijski deo. U njemu je najpre postavljen metodološki okvir – utvrđen je predmet empirijskog istraživanja, postavljeni osnovni i operativni ciljevi i zadaci i formulirane hipoteze. Potom je obrazložen izbor uzorka i objašnjen postupak prikupljanja empirijske građe, opisane su izabrane metode, tehnike za prikupljanje podataka i njima prikladni istraživački instrumenti. Takođe, naznačene su i osnovne strategije analize i obrade podataka. Nakon postavljenog metodološkog okvira, pomoću različitih kvantitativnih i kvalitativnih metoda, sistematično su prikazani rezultati dobijeni sprovedenim empirijskim istraživanjem, kao primerom primene prethodno sagledavanih koncepata. Naredni deo posvećen je diskusiji, gde je izvršena analiza i interpretacija rezultata. U ovom delu naznačene su i implikacije za obrazovne i kulturne politike, kao i preporuke koje bi mogle poslužiti kao strategije usmerene ka smanjivanju društvenih nejednakosti u obrazovanju.

Poslednji segment rada posvećen je zaključnim razmatranjima. Ovo poglavlje predstavlja teorijsku sintezu ispitivanog problema i u njemu su prikazani najznačajniji rezultati dobijeni empirijskim istraživanjem. Takođe, navedena su metodološka ograničenja sprovedenog istraživanja i predložene smernice za dalji istraživački rad na ovom polju.

U završnim poglavljima disertacije nalaze se navedena korišćena literatura i prilozi. U prilogima su u celosti prikazani istraživački instrumenti – vodič za fokusgrupni intervju i anketni upitnik, kao i pregled tabela i grafikona putem kojih su prikazani rezultati sprovedenog empirijskog istraživanja.

1. Predmet, cilj i metod istraživanja

Predmet ove doktorske disertacije jeste analiza koncepta kulturnog kapitala i njegovih osnovnih strukturalnih elemenata, kao i utvrđivanje i objašnjenje načina na koji bi se znanje i oblici kulturnog kapitala mogli dovesti u vezu i precizno izmeriti u svrhu istraživanja obrazovnih nejednakosti u savremenim društvima.

U nameri da se polazne hipoteze analitički i empirijski provere i naučno utemelje, u skladu sa epistemološkim osnovama nauke, primenjene su različite metode i tehnike istraživanja. U teorijskom delu rada primenjena je metoda naučne analize. U cilju dobijanja što potpunijih i svestranijih saznanja o datoj temi, prikupljena je i proučavana dostupna primarna i sekundarna literatura u vidu štampanih i elektronskih publikacija na srpskom i engleskom jeziku. Potom je

vršena kritička evaluacija ključnih teorijskih i empirijskih pristupa i nalaza relevantnih socioloških, psiholoških, pedagoških, kulturoloških i drugih sprovedenih istraživanja koja su direktno ili indirektno povezana sa predmetom ove doktorske disertacije.

Imajući u vidu strukturalnu kompleksnost kulturnog kapitala kao predmeta proučavanja, u empirijskom delu disertacije primenjen je miks metod, odnosno kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda i tehnika, kako bi bilo omogućeno dubinsko sagledavanje i razumevanje ispitivanog fenomena. Faze istraživačkog procesa u kojima je primenjena strategija miks metoda su najpre prikupljanje podataka, a potom i njihova obrada, sistematizacija i kontekstualizacija. Metode primenjene u empirijskom delu disertacije su statistički metod i metod analize.

Empirijsko istraživanje i analiza sprovedeni su u oblasti srednjoškolskog obrazovanja – na uzorku dve srednje škole u Somboru – kako bi se na konkretnom primeru utvrdile mogućnosti primene navedenih koncepata u empirijskim sociološkim istraživanjima obrazovnih nejednakosti. Prema karakteru, istraživanje je određeno kao deskriptivno, dijagnostičko, intenzivno i transverzalno. Cilj empirijskog istraživanja je utvrđivanje prisutnosti, odnosno nivoa i količine kulturnog kapitala među učenicima srednjih škola u Somboru, kao i utvrđivanje sociološki relevantnih veza kulturnog kapitala sa njihovim obrazovnim postignućem.

Osnovna hipoteza je da otelovljeni oblik kulturnog kapitala predstavlja prediktor znanja o legitimnoj kulturi. Takođe, pretpostavka od koje polazimo jeste da je kulturni kapital prediktor obrazovnog postignuća i da sa većom količinom posedovanog kulturnog kapitala rastu i obrazovna postignuća. Kao jedan od zadataka u okviru postavljenog cilja jeste i utvrđivanje socio-ekonomskog statusa ispitanika kako bi se ispitalo da li se učenici sa različitim socio-ekonomskim statusom razlikuju međusobno po obrazovnom postignuću i kulturnom kapitalu. U tom smislu, rezultat koji se takođe očekuje jeste da učenici višeg socio-ekonomskog statusa poseduju više kulturnog kapitala i imaju više obrazovno postignuće, što bi bilo saglasno sa teorijskim modelom društvene i kulturne reprodukcije.

U tu svrhu sastavljen je anketni upitnik koji je obuhvatio najvažnije strukturalne elemente kulturnog kapitala (opredmećeni, otelovljeni i institucionalizovani), najvažnije sociološke nivoe merenja (roditeljski kulturni kapital, učenički kulturni kapital, mehanizmi transmisije kulturnog kapitala i habitus) kao i test znanja o opštoj kulturi. Na taj način, operacionalizacija kulturnog kapitala i znanja treba da predstavlja osnovu za mogućnost sociološkog objašnjenja njegovih uticaja na obrazovno postignuće.

II TEORIJSKI DEO

1. Neekonomska fenomenologija kapitala – teorijski diskurs

Tradicionalno razumevanje pojma *kapital* podrazumeva novac investiran u proizvodnju (Hodgson, 2014:1). Etimološki, reč potiče od latinske imenice *caput* koja se odnosila na broj grla stoke, dok su počeci intenzivnije upotrebe ovog pojma u doba antike kapital vezivale za pojam bogatstva. Dalje kroz istoriju, Fernard Brodel ukazuje da je ova reč prisutna u srednjevekovnoj Italiji, a kasnije se usvaja u Engleskoj i drugim zapadnoevropskim društvima, s tim da, vremenom, kapital dobija specifičnije značenje i poistovećuje se sa novcem. Ovo klasično, monetarno poimanje kapitala, u kontekstu razmene i ulaganja, prisutno je kod mnogih teoretičara, među kojima su Jozef Šumpeter i Verner Zombart (Hodgson, 2014). Međutim, razvojem ekonomije i sociologije dolazi do diferencijacije koncepta kapitala, tako da savremeno poimanje podrazumeva razlučivanje da, iako novac može biti kapital, nije svaki kapital novac.

U 18. veku, zaslugom Adama Smita (Adam Smith), škotskog prosvetiteljskog mislioca koji se smatra osnivačem moderne ekonomske nauke, kapital menja i proširuje svoje značenje, te postaje shvaćen kao produktivni resurs (Hogson, 2014). U svom najznačajnijem delu, *Istraživanje prirode i uzroka bogatstva naroda* koje predstavlja ambiciozan pokušaj razumevanja kapitalizma koji izrasta na osnovama evropskog feudalnog poretka, Smit kao kritički faktor razvoja kapitalističkog poretka vidi podelu rada (Smit, 1998), odnosno deljenje ekonomskih zadataka na konstitutivne elemente. Prema Smitu, kapitalizam je produkt „prirodne“ težnje ljudskih bića da, putem razmene, zastupaju svoje interese. U tom smislu, kapital je koncipiran kao kategorija koja se vezuje za ponašanje pojedinca koje je uslovljeno njegovim interesima i motivacijom (Woolsey Biggart, 2002). Dakle, pojedinci su ti koji se na tržištu takmiče jedni sa drugima kako bi zadovoljili svoje interese, oblikujući na taj način ponudu i potražnju na tržištu, dok konsekventno – te akcije uspostavljaju društveni poredak. Ova ideja predstavlja osnovu neoklasične ekonomije, koja se zasniva na metodološkom individualizmu i teoriji racionalnog izbora (Golubović, 2009; Woolsey Biggart, 2002). Smit je odbacio shvatanja ekonomske škole merkantilizma po kojoj je spoljna trgovina osnovni izvor bogatstva jedne države, a kapital definisan kao bogatstvo mereno količinom plemenitih metala. Na Smitovo učenje uticali su fiziokrati, posebno Tirgo (Anne Robert Jacques Turgot) koji je u svojoj ekonomskoj teoriji naglašavao da je kapital neophodan za ekonomski rast i da je stvaranje viška vrednosti jedini način akumulacije kapitala, u prvom redu u oblasti poljoprivrede koja se smatra osnovnom

produktivnom delatnošću. Pored Smita, pojam kapitala razvijaju i drugi klasični ekonomisti poput Rikarda (David Ricardo) i Maltusa (Thomas Robert Malthus) u svojim teorijama ekonomskog rasta.

Tek u Marksovoj teoriji kapital prestaje da bude kategorija pojedinca i postaje društveni fenomen, predstavljajući društveni odnos (Marks, 1975). Marks je kapital posmatrao kao deo viška vrednosti čija je svrha dalje stvaranje profita (Golubović, 2009; Hogson, 2014). Kapital nisu ni dobra ni novac sami po sebi već oni postaju kapital u procesu kapitalističkog načina proizvodnje. U društvenom odnosu akumulacije kapitala i stvaranju profita, prema marksističkoj teoriji, učestvuju dve suprotstavljene klase – buržoazija odnosno kapitalisti i radnička klasa. Kapitalistička klasa je ta koja poseduje sredstva za proizvodnju, što joj omogućava da investira u proizvodnju, eksploatiše radnike i ubira prinose. S druge strane, radnička klasa je lišena vlasništva nad sredstvima za proizvodnju, ona poseduje samo svoj rad koji je primorana da prodaje u najam i time biva eksploatisana. Prema tome, posedovanje kapitala i njegova akumulacija vezani su samo za kapitalističku klasu, dok radnici ne mogu da akumuliraju dovoljno kapitala da bi prešli u klasu kapitalista. Time Marks gradi poznati teorijski model baza-nadgradnja. Marks kaže: „U društvenoj proizvodnji svoga života ljudi stupaju u određene nužne odnose, nezavisne od njihove volje, produkcione odnose, koji odgovaraju određenom stupnju razvitka njihovih materijalnih proizvodnih snaga. Cjelokupnost tih produkcionih odnosa sačinjava ekonomsku strukturu društva na kojoj se diže pravna i politička nadgradnja i kojoj odgovaraju određeni oblici društvene svijesti. Način proizvodnje materijalnog života uslovljava proces socijalnog, političkog i duhovnog života uopšte. Ne određuje svijest ljudi njihovo biće, već obrnuto, njihovo društveno biće određuje njihovu svijest.“ (Marks, 1974:8).

Zajednička karakteristika Smitovog i Marksovog učenja o kapitalu je njihov ekonomski determinizam. Za razliku od njih, Maks Veber, u svojim analizama racionalizacije zapadnih društava, vidi međuzavisnost između ekonomskih i društvenih odnosa i argumentuje da ideje, posebno ideje religijskog sadržaja, mogu orijentisati ekonomiju. U studiji *Protestanska etika i duh kapitalizma* (Veber, 2011), nastanak i razvoj kapitalizma, odnosno njegovog etosa, vezuje se za racionalnu etiku asketskog protenstatizma u osnovi koje se nalazi učenje o životnom pozivu (Beruf) i verovanje u predestinaciju. Prema ovom učenju, dužnost pojedinca ogleda se u njegovom životnom nastojanju da uvećava svoj kapital i da veruje da uspeh u poslovanju predstavlja znak njegove predodređenosti za spasenje. Ova radna etika podrazumevala je težnju

za dobitkom, ali dobitkom koji je obnovljiv i rentabilan (Veber, 2015) i nalagala je uzdražavanje od trošenja. Tim putem, stvarao se višak vrednosti koji se dalje ulagao u proces stvaranja profita kao svrhe po sebi, što je dovelo do akumulacije kapitala i razvoja kapitalizma. Na taj način je jedan sistem ideja, odnosno protestantizam, učestvovao u stvaranju i porastu drugog sistema ideja, odnosno duha kapitalizma.

U neoklasičnoj ekonomskoj teoriji kapital je, pored zemlje i rada, percipiran kao jedan od produktivnih faktora proizvodnje. Kapital predstavlja akumulirane resurse koji treba da obezbede prinose. Međutim, smatralo se da su samo fizički resursi ti koji mogu doneti profit i biti označeni kao kapital. Torsten Veblen kritikuje ovakvo viđenje i smatra da izvori bogatstva nisu samo materijalni resursi korišteni u procesu rada, već i oni neopipljivi resursi ili, nematerijalno bogatstvo (Hogson, 2014).

Savremeno razumevanje kapitala podrazumeva investiranje i mobilizaciju resursa sa očekivanim povratom (Savage, Warde and Devine, 2005), tj. stvaranjem novih vrednosti. Ovi resursi mogu se odnositi na širok spektar kako materijalnih tako i nematerijalnih dobara. Na tim osnovama, u savremenoj društvenoj teoriji, kapitalom se smatraju i resursi kao što su znanje, sposobnosti i veštine, s obzirom da raste spoznaja o njihovoj ulozi koju imaju u produktivnosti (Golubivić, 2009). Proširivanju sadržaja pojma kapital umnogome je doprinela sociologija, a pri tome se javila potreba za ukazivanjem na mogućnosti interdisciplinarnog povezivanja ekonomije i sociologije (Milošević, 2007:207).

1.1. Burdijeova tipologija oblika kapitala

S obzirom da raznovrsnost resursa koji se mogu smatrati kapitalom, opravdano je pretpostaviti postojanje raznovrsnosti samog kapitala, te se, pored definisanja, javlja i problem klasifikovanja njegovih oblika.

Jednu od tipologija kapitala ponudio je Burdije. Njegova teorija nastala je pod uticajem Karla Marksa od koga preuzima pojam prakse, kritičku metodu i ideju o društvenoj reprodukciji klasnih nejednakosti. Međutim, upravo uvođenjem višestrukih koncepata kapitala, on se razilazi sa marksističkom tradicijom. Burdije pristupa problemu kapitala sa marksističkog stanovišta moći i dominacije, ali ga ne sagledava kroz eksploataciju i izvlačenje viška vrednosti. On

razmatra više različitih tipova rada kao resursa moći kako bi otkrio na koji način društveni akteri akumuliraju različite oblike kapitala (Fanuko, 2008:18). Za razliku od Marksovog makro pristupa u kome je osnovna jedinica analize društvena klasa, Burdije pokušava da poveže makro i mikro pristup i prevaziđe navedenu klasičnu sociološku dihotomiju. Kada su u pitanju kapitali, Burdijeova osnovna jedinica analize jeste pojedinac, koji predstavlja mikro nivo, međutim, pojedinac je snažno determinisan svojom pozicijom u društvu, odnosno društvenom strukturom, koja predstavlja makro nivo analize. Takođe, razlike između Marksove i Burdijeove teorije obuhvataju i Burdijeovo shvatanje klasa gde se, pored Marksovog, očitavaju i uticaji Dirkema i Vebera. Povezanost Marksa i Burdije ne ogleda se toliko u Burdijeovom pokušaju da prisvoji i primeni marksističke koncepte, koliko se ogleda u njegovom zalaganju da razradi određene teme nasleđene od Marksa uz pomoć Dirkemove, i posebno, Veberove tradicije (Brubaker, 1985; Potter, 2000; Swartz, 1997:40; Štrangarić, 2017:303). Pored marksističkog pristupa, Burdijeova teorija je pod snažnim uticajem strukturalizma, a u njegovim delima očitavaju se i uticaji francuske epistemološke tradicije, filozofije Ludviga Vitgenštajna (Ludwig Wittgenstein) i fenomenologije Edmunda Huserla (Edmund Husserl).

U svom delu *Nacrt za jednu teoriju prakse* Burdije je ukazao na značaj *simboličkog kapitala* koji podrazumeva poštovanje i čast koje pojedinac uživa u društvu, a koji su izraženi kroz pamćenje i tradiciju zajednice (Burdije, 1999a). U *Oblicima kapitala*, kapital je definisan kao akumulirani rad koji prisvajaju društveni agenti ili grupe agenata omogućavajući im prisvajanje društvene energije. Kao osnovne tipove Burdije u ovom radu razlikuje *ekonomski, kulturni i socijalni kapital* (Bourdieu, 1986), s tim da, kroz svoje dalje značajne radove, naglašava ulogu kulturnog (Štrangarić, 2017). Uvidom u strukturu i distribuciju različitih tipova i podtipova kapitala, smatra Burdije, otkriva se imanenta struktura društva, a to nije moguće ukoliko se sledi shvatanje kapitala koje je tada bilo dominantno u ekonomskoj teoriji, već je potrebna rekonceptualizacija (Bourdieu, 1986).

Kako je novac dugo bio poistovećivan sa kapitalom, ekonomski kapital se smatrao jedinim oblikom kapitala. Burdije kritikuje ovo usko shvatanje i smatra da se kapital, vrednost i bogatstvo moraju šire interpretirati. Ipak, raznovrsnost oblika kapitala ne umanjuje značaj ekonomskog kapitala koji se nalazi u osnovi svih ostalih oblika. *Ekonomski kapital* dakle, prema Burdijeovoj tipologiji, predstavlja oblik kapitala koji se može direktno i trenutno pretvoriti u novac i može biti institucionalizovan u vidu vlasničkih prava (Bourdieu, 1986).

1.1.1. Konverzije kapitala

Prema Burdijeu, klasna pripadnost pojedinca uslovljena je količinom kapitala koju poseduje, ali i kompozicijom njegovih oblika koja omogućava formiranje različitih frakcija unutar iste klase. Iako je ekonomski kapital u osnovi svih ostalih oblika kapitala, što Burdije eksplicitno naglašava, svaki od oblika kapitala poseduje vlastitu dinamiku i unutrašnju logiku jer pojedinci i grupe koriste različite neekonomske resurse kako bi zadržali ili popravili svoj položaj u društvenoj hijerarhiji.

Važna zajednička karakteristika svih oblika kapitala jeste da se, pod određenim uslovima, mogu konvertovati jedan u drugi. I kulturni i socijalni kapital se mogu konvertovati u ekonomski (Bourdieu, 1986), ali i obrnuto. Na primer, kroz ekonomski kapital može se uvećati kulturni – kupovinom slika, knjiga, ulaznica za izložbe – ukoliko prisvajanje tih materijalnih dobara razultira sticanjem znanja i razvojem kulturnih kompetencija. Takođe, kroz ekonomski kapital može se uvećati i socijalni, na primer, učlanjenjem u golf klub (Blasius and Friedrichs, 2008). Putem ovakvih i sličnih strategija, pripadnici visoke klase osiguravaju zadržavanje svog društvenog položaja i neguju razliku u odnosu na pripadnike niže klase koji ne poseduju navedene strategije kojima bi uvećali volumen svog kapitala. Pol Dimado (Paul DiMaggio) smatra da se treba fokusirati na vezu između poznavanja kulture i socijalnih veza odnosno otkriti na koje načine ljudi koriste kulturu da bi se međusobno povezali i uspostavili mreže društvenih odnosa, bilo da su pitanju jake ili slabe veze (DiMaggio, 1987:442; Lizardo, 2006a:779). Prema tome, od posebnog je značaja razjasniti način na koji se vrši konverzija kulturnog u socijalni kapital i obrnuto, kao i kako se odvija mobilizacija ovih oblika kapitala u praktično delovanje kako bi se pribavili poželjni resursi (Lizardo, 2006a:779), naročito kada su u pitanju odnosi između porodice i škole (Lareau and McNamara Horvat, 1999; Štrangarić, 2017:304).

Laro je identifikovala razlike u stavovima roditelja prema školi u kontekstu njihovog klasnog statusa. U svom konceptu *orkestruvane kultivacije* (concerted cultivation) Laro kombinuje elemente humanog, kulturnog i socijalnog kapitala stvarajući trodimenzionalnu klasifikaciju roditeljskog investiranja koje je karakteristično za višu i srednju klasu (Lareau, 2003), dok sa druge strane identifikuje takozvano *postignuće prirodnog rasta* kao orijentaciju radničke klase. Roditelji koji pripadaju nižoj klasi, iako žele da njihova deca napreduju u školi, nastavnike smatraju odgovornom za proces obrazovanja, a školu doživljavaju kao potpuno

zasebnu u odnosu na dom. U nedostatku kulturnih resursa, oni se ne osećaju kompetentnim da se uključuju u školovanje svoje dece. S druge strane, roditelji iz srednje i više klase školu vide kao isprepletenu sa domom i, prema tome, ne osećaju ograničenja da se angažuju oko školovanja deteta tako što se biti u stalnom kontaktu i komunikaciji sa nastavnicima. Oni poseduju resurse i strategije koji im omogućavaju da se osećaju sigurnim u interakcijama sa nastavnicima i neguju proaktivan odnos prema školi (Vučković Juroš i Ogresta, 2017), što na nastavnike ostavlja pozitivan utisak, dok za pripadnike nižih klasa nastavnici pretpostvaljaju da nisu zainteresovani za obrazovni uspeh svoje dece (Dumais, 2006; Lareau, 2003). Laro zaključuje da, pored socijalnih mreža koje posreduju u odnosima porodice i škole, kulturni kapital predstavlja plodotvoran koncept u razumevanju klasnih razlika u dečijem školskom iskustvu (Lareau, 1987).

Prema tome, neravnomerna raspoređenost različitih oblika kapitala u društvenoj strukturi doprinosi obrazovnim nejednakostima na taj način što pripadnici viših društvenih slojeva imaju više mogućnosti za mobilizaciju resursa. Najpre, s obzirom da poseduju veću količinu ekonomskog kapitala u odnosu na pripadnike nižih društvenih slojeva, pripadnici viših društvenih slojeva imaju više mogućnosti za akumulaciju kulturnog kapitala odnosno sticanje znanja putem mobilizacije ekonomskih resursa. Takođe, njihovo znanje i kulturne kompetencije im omogućavaju bolju povezanost sa nastavnicima što predstavlja konverziju kulturnog u socijalni kapital. Sve navedene strategije doprinose boljem razumevanju načina funkcionisanja obrazovnog sistema i zahteva koje postavlja, te lakšem ispunjavanju tih zahteva, a samim tim i boljem obrazovnom postignuću.

1.1.2. Socijalni kapital

Pojam socijalnog kapitala postao je široko upotrebljavan, kako u naučnom, tako i u političkom i medijskom diskursu. Socijalni kapital predstavlja agregat stvarnih ili potencijalnih resursa koji su povezani sa mrežama poznanstava, odnosno sa članstvom u grupi (Bourdieu, 1986). Pored Burdijeovog, uticajnija su stanovišta američkih sociologa Džejmisa Kolmana (James Coleman) i Roberta Patnama (Robert Putnam).

Kolman naglašava društveni kontekst obrazovanja i posebno razmatra uticaj socijalnog kapitala na međugeneracijsko kreiranje humanog kapitala. Koncept humanog odnosno ljudskog kapitala, razvijen od strane Gerija Bekera (Becker, 1964; 1993), obuhvata znanja i veštine koje

poseduje pojedinac, a koji se stiču kroz obrazovanje. Razlike između navedenih oblika kapitala podrazumevaju da se ekonomski kapital odnosi na naš bankovni račun, humani kapital se nalazi u nama samima, a socijalni kapital predstavlja našu povezanost sa drugim ljudima (Portres, 1998). Prema Kolmanu, ova međugeneracijska transmisija odvija se na taj način što roditelji investiraju u svoju decu, čime se omogućava kreiranje njihovog humanog kapitala, a time se omogućava ostvarivanje ekonomske dobiti. Roditelji su takođe u stalnim interakcijama sa drugim ljudima u zajednici što, kao rezultat, ima stvaranje guste socijalne strukture koja se sastoji od očekivanja i obaveza, kanala informacija i normi. Ona se uspostavlja između doma i škole, pruža podršku u procesu socijalizacije dece i doprinosi koheziji zajednice (Coleman, 1988). Kolman smatra da veća količina socijalnog kapitala – prisustvo oba roditelja u porodici, manji broj dece i poznanstva roditelja sa prijateljima svoje dece, kao i sa njihovim roditeljima – smanjuju šanse za rano odustajanje od školovanja (Dika and Singh, 2002). Za razliku od Burdijea, koji socijalni kapital vidi kao jedno od sredstava putem koga se održava društveni poredak, Kolman socijalnom kapitalu prilazi kao sredstvu putem koga roditelji svojoj deci mogu obezbediti određene prednosti i povećanje životnih šansi.

Patnamov koncept socijalnog kapitala sastoji se iz tri komponente odnosno tri svojstva društvenog života – mreža odnosa, normi i poverenja – koje učesnicima omogućavaju uspešnije ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Prema Patnamu, od suštinskog značaja za funkcionisanje moderne demokratije su udruženja koja generišu poverenje, a to se najbolje ostvaruje kroz neposredne odnose licem-u-lice (Patnam, 2008). Kritike koje se upućuju Patnamovoj teoriji socijalnog kapitala najčešće se odnose na zanemarivanje njegovih negativnih uticaja, kao i na nedoslednosti pri određivanju uslova pod kojima se odnosi licem-u-lice javljaju kao generatori poželjnih građanskih osobina (Edwards i Foli, 2004). Osnovna razlika između Patnamovog i Burdijeovog koncepta socijalnog kapitala je što Burdije ovaj fenomen posmatra u kontekstu društvene moći i klasnih borbi (Siisiainen, 2000), a Patnam u kontekstu društvene integracije. Među teoretičarima koji su dalje razvili teoriju socijalnog kapitala ističu se Mark Granoveter (Mark Granovetter) sa razlikovanjem *ograničenog uticaja jakih veza* i *snage slabih veza* (Granovetter, 1973) i Nan Lin koji se bavio teorijom socijalnih mreža (Lin, 2001). Fukujama socijalnom kapitalu prilazi kao obliku neformalne korelacije između dve ili više individua. Prema ovoj definiciji, svi ostali srodni pojmovi kao što su mreže, poverenje i civilno društvo su

samo epifenomeni i predstavljaju posledicu odnosno efekte socijalnog kapitala, a ne njegov sadržaj (Fukuyama, 2000).

Veza između socijalnog kapitala i obrazovnog postignuća ispitivana je u empirijskim istraživanjima (Israel, Beaulieu and Hartless, 2001; McNamara Horvat, Weininger and Lereau, 2003; McNeal, 1999; Parcel and Dufur, 2001; Santon-Salazar and Dornbush, 1995). Rezultati istraživanja su pokazali da razgranate mreže poznanstava roditelja, odnosno njihov socijalni kapital, utiču na obrazovno postignuće deteta. Takođe, primećeno je i da je raspolaganje socijalnim kapitalom karakteristično za pripadnike srednje klase. Roditelji koji pripadaju srednjoj klasi će se češće, u slučaju nekih problema sa kojima se njihovo dete susretne u školi, organizovati sa drugim roditeljima ili institucijama u cilju zajedničkog rešavanja takvih problema što predstavlja povezujući (bonding) i premošćujući (bridging) socijalni kapital. S druge strane, pripadnici nižih društvenih slojeva, iako i sami imaju određene mreže poznanstava, u ovakvim situacijama najčešće nastupaju individualno, a ne organizovano, što uglavnom rezultira njihovim pokoravanjem autoritetu. Ovakve okolnosti i ishodi uslovljavaju nejednake pozicije u obrazovnom sistemu za decu koja pripadaju različitim društvenim slojevima (Šljukić i Šljukić, 2013:548).

U srpskoj sociologiji postoji veliko interesovanje za proučavanje socijalnog kapitala, te je bavljenje ovom tematikom primetno zastupljenije u odnosu na kulturni kapital. Veliki doprinos učinjen je u domenu teorijskog utemeljenja ovog pojma i ukazivanja na mogućnosti njegove primene u analizama društvenih uslova u Srbiji (Babović, 2005; Bobić, 2009; Despotović, 2006; Sokolovska, 2011; Škorić, 2006; Šljukić, 2006; Marinković, 2006; Miladinović, 2006; Nemanjić, 2006; Pušić, 2006; Tomanović, 2006). Takođe su ispitivani i uticaji socijalnog kapitala na polje obrazovanja (Avramović, 2006, Milošević i Šljukić, 2010; Šljukić i Šljukić, 2013). Teorijskom razumevanju Burdijeove tipologije kapitala doprineo je Dragan Koković koji je, osim za sociologiju kulture, zaslužan i za razvoj sociologije obrazovanja kao posebne sociološke discipline u Srbiji. Koković je, između ostalog, obrazložio Burdijeovo shvatanje obrazovanja koje vrši funkciju eliminacije nižih klasa iz obrazovnog sistema putem skrivenog nastavnog plana koji je izraz dominantne kulture viših klasa (Koković, 2006a, Koković, 2006b). U jednoj od studija o obrazovanju, *Društvo i obrazovni kapital* (Koković, 2009a), pregledno je prikazana rasprava o različitim oblicima kapitala i naglašena njihova heuristička vrednost u istraživanjima obrazovnih procesa.

Kada je u pitanju proučavanje samog kulturnog kapitala i njegovih veza sa obrazovanjem u društvenim naukama u Srbiji, teorijskim preispitivanjima, među ostalima, bavili su se i Jana Baćević (Baćević, 2006) u okviru antropologije obrazovanja, Dejana Prnjat (Prnjat, 2006) koja je ukazala na aktuelnosti Burdijeove kritike škole, kao i Mladen Radulović, koji je pored teorijskog rada na ovom polju (Radulović, 2014), doprineo i empirijskom proveravanju relevantnosti koncepta kulturnog kapitala u srpskom obrazovnom sistemu baveći se obrazovnim aspiracijama srednjoškolaca (Radulović, Autor i Gundogan, 2017).

1.2. Ostali neekonomski oblici kapitala

Diferencijacija oblika kapitala u sociologiji i drugim društvenim naukama tekla je dalje i pojavljuju se različiti užii segmenti proučavanja. U svojim kasnijim radovima, Burdije razlikuje akademski i tehnički kapital kao specifične forme društvenih polja. U tekstu *Sovjetska varijanta i politički kapital*, Burdije analizira politički kapital, kao varijantu socijalnog kapitala, koji u socijalističkim i pojedinim postsocijalističkim društvima predstavlja osnovni oblik difrencijacije, za razliku od kapitalističkih društava gde značajniju ulogu u diferencijaciji vrši kulturni kapital (Bourdieu, 1998).

U svom istorijskom prikazu razvoja pojma kapitala, Hodgson navodi da je polovinom dvadesetog veka došlo do hiperprodukcije konceptata kapitala, posebno u sociologiji. Pored razlikovanja prirodnog kapitala, u smislu iskorišćavanja mineralnih i drugih resursa zemlje i njihovo pretvaranje u nove vrednosti, koncepta koji je nastao početkom 20. veka, šezdesetih godina dolazi do pravog „zasićenja“ ovog pojma (Hodgson, 2014:12-13). Osim već pomenutih, diferencirani su i religijski, zdravstveni, organizacioni, intelektualni, kognitivni, duhovni, erotski, ulični kapital i drugi (Hodgson, 2014).

Dajen Rej (Diane Reay) u svojim istraživanjima obrazovnih nejednakosti ukazuje na potrebu proširivanja Burdijeove tipologije kapitala i rekonceptualizacije njegovog teorijskog okvira. Rej smatra da je, pored ostalih oblika kapitala, emocionalni kapital značajan integralni deo roditeljskog investiranja u obrazovanje deteta. Emocionalni kapital koncipiran je kao podvrsta socijalnog kapitala koji je karakterističan za privatnu sferu (Nowotny, prema: Morow, 1999; Reay, 2000). Baveći se konvergentnim uticajima roda i klase na održavanje obrazovnih

nejednakosti, Rej zaključuje da emocionalni kapital predstavlja resurs kojim u porodicama dominantno raspolažu majke i da je u istraživanjima neophodno fokusiranje na njihovo emocionalno ulaganje u dečije školovanje. Nalaz njene studije ukazuje na to da nivo i količina emocionalnog kapitala majki nije klasno uslovljena, ali da klasne razlike generišu anksioznost (Reay, 2000).

2. Kulturni kapital

Iako je Burdije zaslužan za koncipiranje kulturnog kapitala, ovaj pojam pominje se već i na samim počecima konstituisanja sociologije kao nauke, u radovima Ogista Konta koji je, baveći se poreklom kapitala u radu i proizvodnjom viška vrednosti, ukazao na to da se kultura i kapital prožimaju i čine bazu društvenog razvoja (Marinković, 2003; Milošević, 2006).

Značaj razumevanja kulturnog kapitala u savremenoj sociologiji, kao i načina na koji se on oblikuje i prenosi, ogleda se u ulozi koji ovaj koncept ima u iniciranju i snabdevanju identiteta (Katz-Gerro and Yaish, 2010), kao i postavljanju i održavanju simboličkih granica među društvenim grupama (Lamont, 1992; Lamont and Molnar, 2002).

Precizno definisanje kulturnog kapitala je kompleksan zadatak (Štrangarić, 2017:306).² Nejasno je šta se tačno podrazumeva pod ovim konceptom i on se često opisuje kao maglovit, metaforičan i konfuzan (Goldthorpe, 2007; Sullivan, 2002), a zbog raznolikost varijabli koje su u njega uključene čak i kao „kišobran termin“ (Kingston, 2001). Sam Burdije se u svojim radovima fokusira na različite aspekte i elemente kulturnog kapitala. U *Naslednicima*, kulturni kapital predstavljen je u vidu neformalnih akademskih standarda kao što su neformalno znanje o školi, lingvističke kompetencije i lični stil (Bourdieu and Passeron, 1979), zatim u *Reprodukciji* obuhvata formalno znanje, opštu kulturu, lingvističke sposobnosti i diplome (Burdije i Passeron, 2014), dok je u *Distinkciji* prikazan način na koji je količina akumuliranog kulturnog kapitala povezana sa klasnom pripadnošću, te je kulturni kapital konceptualizovan kao ukus u službi klasne diferencijacije (Bourdieu, 1984; 2011).

Kulturni kapital se, u literaturi koja je nastala pod uticajem Burdijea, apstraktno definiše kao „instrument za prisvajanje simboličkog bogatstva koje je društveno označeno kao traženo i

² U okviru ovog poglavlja navedeni su delovi rada: Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.

vredno posedovanja“ (DiMaggio, 1982), kao „zainteresovanost za prestižne kulturne resurse i iskustvo sa njima“ (DiMaggio and Mohr, 1985) zatim kao „prikladno pokazivanje dobrog ukusa“ (De Graaf, 1986) ili kao „dominantni kodovi kulture i kulturne prakse, estetske preferencije i stilovi interakcija koji su institucionalizovani kao legitimni“ (Aschaffenburg and Mass, 1997). Norveški sociolozi Andersen i Hansen smatraju da je pri definisanju kulturnog kapitala važno naglasiti njegov simbolički i stilski karakter (Andersen and Hansen, 2012), i da je primarna funkcija koju kulturni kapital vrši ekskluzija iz obrazovnog sistema onih pojedinaca koji njime ne raspolažu, čime se održava veza između klase i kulture.

Potreba za širom konceptualizacijom kulturnog kapitala i za uključivanjem znanja u njegovu operacionalizaciju naglašena je kod pojedinih autora. En Svidler (Ann Swidler) govori o kulturi kao *alatu* (tool kit) pomoću koga se konstruišu strategije delovanja. Sadržaj i obim ovog alata zavisi od položaja pojedinca u društvenoj strukturi i uslovljava njegov pogled na svet. Prema Svidlerovoj interpretaciji kulturnog kapitala, roditelji koji pripadaju nižim društvenim slojevima ne uspevaju da pomognu svojoj deci da budu uspešna u školi ne zato što oni misle da im se to neće isplatiti, već zato što im za to nedostaju određeno znanje, veštine i navike. Dakle, svako se opredeljuje za ono delovanje za koje već ima kulturnu opremu (Swidler, 1986). Ovakvo viđenje kulture kao alata (Swidler, 1986) i znanja kao kulture (McCarty, 1996), omogućava mnogo bogatije razumevanje kulturnog kapitala (Edgerton and Roberts, 2014). U tom smislu, proces akumulacije kulturnog kapitala predstavljao bi posedovanje specifičnog alata koji služi u pribavljanju znanja koje se vrednuje u okviru obrazovnog sistema.

Prema jednom od određenja kulturnog kapitala, naglašava se da kulturni kapital predstavlja instrument za socijalnu ekskluziju i inkluziju: „Kulturni kapital su institucionalizovani i široko prihvaćeni kulturni signali visokog statusa koji obuhvataju stavove, preferencije, formalno znanje, ponašanje, kulturna dobra i akreditive, a koji služe za društveno i kulturno isključivanje“ (Lamont and Lareau, 1988:156). Obrazlažući svoju definiciju kulturnog kapitala kao kulturnih signala visokog statusa Lamont i Laro pružaju primer pomoću kojih objašnjavaju različite strukturalne elemente kulturnog kapitala i njihovu povezanost: misliti da je važno znati prepoznati dobro vino je stav, znati kako proceniti dobro vino je formalno znanje, znati kako na pravi način konzumirati dobro vino je ponašanje, ceniti ne samo vina koja su legitimno označena kao dobra, već imati samopouzdanja ceniti i neka manje poznata su preferencije, a posedovati vinski podrum je posedovanje dobara (Lamont and Lareau, 1988:156).

Lamon i Laro napominju da sintagmu „signali visokog statusa“ ne bi trebalo shvatati ograničano u smislu visoke kulture (highbrow), već kao širi pojam „legitimne kulture“ (Lamont and Lareau, 1988), što su mnogi istraživači koji su usvojili ovo određenje kulturog kapitala neadekvatno interpretirali (Lareau and Weininger, 2003). U tom smislu navode još jedan slikovit primer posedovanja različitih oblika kulturnog kapitala: posedovati veliku kuću i luksuzni auto je posedovanje dobara, biti vitak/a i zdrav/a su preferencije i ponašanje, biti uzoran/a građanin/ka je stav, usvojiti govorne obrasce gornje srednje klase i znati učestvovati u konverzacijama na različite teme u specifičnim okruženjima je ponašanje, a posedovati naučnu ekspertizu i poznavati opštu kulturu je formalno znanje (Lamont and Lareau, 1988:156).

Definiciju koju su dale Lamon i Laro smatramo adekvatnom jer obuhvata osnovne strukturalne elemente kulturnog kapitala: kulturna dobra (opredmećeni kulturni kapital), akreditive (institucionalizovani kulturni kapital), stavove, preferencije i ponašanje (otelovljeni kulturni kapital), kao i znanje koje je u osnovi i koje ih povezuje, dok u celini ovi elementi imaju ulogu u postavljanju simboličkih granica. Ono što ovoj definiciji nedostaje je akcenat na procesu socijalizacije kojim se kulturni kapital oblikuje i prenosi.

Ovakvo stanovište prihvata i Ivana Spasić. Prema njenoj definiciji kulturni kapital je „ono što se u datom društvu i vremenu ceni, što se prepoznaje kao oznaka visokog statusa i služi za društveno isključivanje. Tako shvaćen, kulturni kapital bez sumnje postoji i u Srbiji danas... Najrasprostranjenije je razumevanje „kulture“ kao jedne mešavine maglovite opšte obrazovanosti, relativno izraženog ukusa, lepih manira i „civilizovanog“ ponašanja“ (Spasić, 2013:278). Spasić takođe navodi da je kulturni kapital važno ispitivati relativno i relaciono, a ne univerzalno i supstancijalno u smislu da on nije uvek i svuda strukturiran jednakim sadržajima.

Laro i Vajninger predlažu alternativni pristup u kome je kulturni kapital još šire konceptualizovan. Ovi autori naglašavaju potrebu za ispitivanjem mikro-interakcijskih procesa u kojima individualne strategije upotrebe znanja, veština i kompetencija dolaze u dodir sa institucionalnim standardima evaluacije (Lareau and Weininger, 2003:569). Takođe smatraju da je kulturni kapital neodvojiv od individualnih sposobnosti, kognitivnih i tehničkih, te se on umnogome prepliće sa pojmom humanog kapitala s obzirom da može doneti prednosti i osigurati profit. Međutim, kako i sami autori navode, ovakva interpretacija kulturnog kapitala je još apstraktnija od dominantnih pristupa koji su nastali pod uticajem Burdijeove teorije. Britanska sociološkinja Elis Savilen (Alice Sullivan) smatra da za istraživače kulturnog kapitala izazov

predstavlja pronalaženje načina na koji bi se mogla razviti dovoljno široka interpretacija kulturnog kapitala kako bi se obuhvatila celina problema, ali ipak dovoljno specifična interpretacija koju je moguće empirijski operacionalizovati (Sullivan, 2007).

Osnovni problem predstavlja otkrivanje kakvo je to znanje koje možemo odrediti kao kulturni kapital. Burdije smatra da se sticanje znanja o kulturi, odnosno akumulacija kulturnog kapitala započinje u najranijem detinjstvu i povezano je sa izvesnošću zadržavanja kulturne legitimnosti. Burdije navodi da se na taj način stvara „odnos veće bliskosti, u isti mah prisniji i neusiljeniji, sa kulturom; to je neka vrsta porodičnog dobra, koje je neko oduvek poznao i čijem se legitimnim naslednikom oseća: muzika nisu ploče i gramofon, dostupni u poslednjih dvadeset godina, pomoću kojih je neko otkrio Baha i Vivaldija, već porodični klavir slušan od detinjstva i neobavezno sviran do adolescencije; slikarstvo, to nisu muze iznenada otkrivene u nastavku školovanja, već dekor porodičnog univerzuma (Burdije, 2012:163-164).

Na liniji Burdijeovog nasleđa formira se dominantno shvatanje prema kome se kulturni kapital označava kao znanja koja pripadaju višim klasama (Dumais, 2002) odnosno *znanja o visokoj kulturi* (DiMaggio and Useem, 1987) koje podrazumeva neku vrstu prisnosti i „familijarnosti“ sa sadržajima visoke kulture. Prema još jednoj od analiza, kulturni kapital kod Burdijea predstavlja valutu koja je zasnovana na ukusu i koja obuhvata poznavanje visoke umetnosti i kulture, visok stepen znanja i prefinjenosti kao i pozitivno vrednovanje opšteg znanja i upućenosti, što kod elita ima dvostruku funkciju: održavanje nevidljive granice koja ih odvaja od nižih klasa i reprodukciju ovih razlika kroz generacije (Aleksander, 2007).

Kao što je navedeno, Lamon i Laro se zalažu za šire shvatanje kulturnog kapitala koje nije nužno povezano samo sa visokom kulturom, a kasnije to viđenje razvijaju Laro i Vajninger. I Ivana Spasić u svom empirijskom istraživanju kulturnog kapitala u Srbiji zaključuje da on „ne sastoji (samo) u bliskosti sa posvećenom visokom kulturom, nego obuhvata različite kulturne forme i znanja koja se u širim ili užim društvenim grupama visoko cene“ (Spasić, 2013:278). Problematičnost označavanja kulturnog kapitala kao znanja o visokoj kulturi je samo definisanje visoke kulture i, sa druge strane, popularne kulture kao njenog oponenta, koji su u stalnom procesu transformacije i dekonstrukcije u dijalektici kulturne borbe (Hol, 2012).

Farkaš navodi da kulturni kapital sačinjavaju kognitivne i nekognitivne osobine (Farkas, 2003; Farkas et al, 1990), a u pojedinim studijama se naglašava da kulturni kapital uključuje znanja koje nagrađuje obrazovni sistem (Crook, 1997; De Graff, De Graff, Kraaykamp, 2000).

Međutim, ukoliko kulturni kapital definišemo kao skup znanja, sposobnosti i veština koje nagrađuje obrazovni sistem, u tom smislu ovaj koncept nije distinktivan u odnosu na koncept *akademska sposobnost*. U tom slučaju definicija dobija cirkularni karakter i samim tim je neadekvatna (Sullivan, 2007).

Na osnovu navedenog smatramo da bi znanje koje bi se moglo označiti kao kulturni kapital ustvari podrazumeva poznavanje legitimne kulture određenog društva. Označavanje kulturnog kapitala kao znanja o legitimnoj kulturi adekvatnije je od njegovog označavanja kao *znanja o dominantnoj kulturi*, jer ono što je dominantno odnosno rasprostranjeno, nije nužno i legitimno, odnosno priznato i prihvaćeno. Prema analizi Milene Dragičević-Šešić dominantna kultura se obično definiše kao oponent kontrakulturi (Dragičević-Šešić, 1994). Dominantna kultura po sebi je heterogena i obuhvata više različitih kulturnih modela: elitni, masovni, alternativni, tradicionalni i marginalni (Dragičević-Šešić, 1993).

S obzirom da smo argumentovali da nisu dovoljno precizna određenja kulturnog kapitala ni kao znanja o visokoj kulturi, ni kao znanja o dominantnoj kulturi, ni kao akademskog znanja, smatramo da kulturni kapital najadekvatnije možemo odrediti kao *znanje o legitimnoj kulturi* koje se prevashodno stiče u okviru primarne socijalizacije, a koje nagrađuje obrazovni sistem doprinoseći reprodukciji klasne diferencijacije. U empirijskim istraživanjima znanje o legitimnoj kulturi moguće je ispitati kroz znanje opšte kulture kao njenog integrativnog dela, u čijoj legitimizaciji učestvuju kulturne i obrazovne institucije. Testovi iz oblasti opšte kulture koji se u praksi upotrebljavaju u različite svrhe mogu poslužiti kao koristan istraživački instrument u ispitivanju znanja o legitimnoj kulturi s obzirom da obuhvataju potrebne indikatore, odnosno, znanje opšte kulture koje se tim testovima ispituje podrazumeva poznavanje kulturnog i civilizacijskog nasleđa koje je manifestovano u osnovnim tokova istorije, književnosti, nauke i umetnosti, što su konstitutivni elementi legitimne kulture.

U *Oblicima kapitala* Burdije govori o otelovljenom obliku kulturnog kapitala kao sredstvu za prisvajanje kulturnog nasleđa koje je nejednako raspoređeno u društvu u funkciji pribavljanja ekskluzivnih prednosti (Bourdieu, 1986). Dakle, „iako se kulturno nasleđe nekog društva teoretski nudi svim njegovim članovima, realno, ono pripada samo sloju koji poseduje sredstva za njegovo prisvajanje“ (Spasić, 2004:300), dok obrazovne institucije vrše priznavanje kulturnog nasleđa kao *socijalnog* poklona koji se tretira kao *prirodni* (Bourdieu, 1974).

Kategorija znanja kao kulturnog kapitala spominje se u teorijskim studijama (Edgerton and Roberts, 2014; Lareau and Weininger, 2003), ispitivana je i u okviru empirijskih studija (Bennett and Silva 2006; Ganzeboom, 1982; Erikson, 1996), ali samo su pojedine studije kulturnog kapitala primeri njegove operacionalizacije kao znanja o opštoj kulturi i ispitivanja veza tako merenog kulturnog kapitala sa obrazovnim postignućem učenika (DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001, 2007; Leopold and Shavit, 2013; Zimdars, Sullivan and Heath, 2009).

2.1. Oblici kulturnog kapitala

U *Oblicima kapitala* Burdije razmatra tri različita oblika u kojima se javlja kulturni kapital: *opredmećeni*, *otelovljeni* i *institucionalizovani* (Bourdieu, 1986). Iako svaki oblik ima svoje specifičnosti, oni su međusobno povezani i čine strukturalno jedinstvo. Burdije objašnjava kulturni kapital kao celinu njegovih elemenata jer se pod kulturnim kapitalom podrazumava i školski kapital, ali i kapital stečen u porodici zahvaljujući prisnom odnosu prema kulturi i umetnosti – sviranju muzičkog instrumenta, poseta muzejima ili koncertima ili još suptilnije, životom u sredini gde je umetnost prisutna kroz slike, nameštaj ili retke knjige, a sve to obezbeđuje prisnost sa legitimnom kulturom i njeno poznavanje (Burdije, 1976).

Među empirijskim studijama koji se bave kulturnim kapitalom nisu česti primeri gde se obuhvata celina ovog problema, odnosno, gde se kulturni kapital meri u svim njegovim oblicima (Andersen and Jaeger, 2015; Kraaykamp and Van Eijck, 2010; Willekens and Lievens, 2014).

2.1.1. Opredmećeni oblik kulturnog kapitala

Opredmećeni oblik kulturnog kapitala odnosi se na posedovanje materijalnih dobara koja služe za kulturnu potrošnju. Pojam opredmećivanja ili reifikacije Burdije preuzima od marksista. U skladu sa Marksovim teorijom fetišizacije robe, Lukač reifikaciju tretira kao problem kapitalističkog društva u kome stvari preuzimaju dominaciju nad ljudima i njihovim odnosima do te mere da se sami ljudski odnosi tretiraju kao odnosi među stvarima (Lukac, 1923). Gajo Petrović definiše reifikaciju kao poseban, radikalni i raspostranjen oblik otuđenja, karakterističan za moderna kapitalistička društva (Petrović, in: Bottomor, 1983:463-465). Valter Benjamin (Walter Benjamin) svojim marksističkim pristupom fenomenima kulture govori da

postvarenjem ljudskih odnosa realnost dobija samo funkcionalnu dimenziju (Benjamin, 2011:183), dok Adorno (Theodor Adorno) smatra da reifikacija podrazumeva zaboravljanje i da predmeti postaju samo stvari kada ih zadržavamo bez prisustva njihovih drugih aspekata, odnosno kada te aspekte zaboravimo (Adorno and Benjamin, 1999:321).

Kod Burdijea, opredmećeni kulturni kapital predstavlja resurs kojim može raspolagati cela porodica i ovaj oblik kulturnog kapitala se, za razliku od druga dva, može direktno preneti u nasleđe i razmenjivati bez investiranja vremena. To mogu biti slike, skulpture, knjige ili muzički instrumenti. Iako su u pitanju materijalna dobra, ona mogu biti označena kao kulturni kapital ukoliko su u vezi sa otelovljenim kapitalom. Dakle, ona se mogu prisvajati i materijalno – što pretpostavlja ekonomski kapital, a mogu se prisvajati i simbolički – što pretpostavlja kulturni kapital (Bourdieu, 1986). Da bi se ostvarilo simboličko prisvajanje i povezivanje sa otelovljenim kapitalom, potrebno je znanje. Znanje je preduslov za konzumiranje kulturnih dobara. Ukoliko znanje izostaje, prisvajanje ovih predmeta svodi se samo na materijalno posedovanje (Štrangarić, 2017:308).³

Opredmećenom obliku kulturnog kapitala se u empirijskim istraživanjima posvećuje najmanje pažnje (Barone, 2006; Chiu and Chow, 2010; Ganzeboom et al, 1990; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Pellerin and Stearns, 2001; Tramonte and Willms, 2010; Yamamoto and Brinton, 2010; Xu and Hampden-Thompson, 2012). U okviru studije koja se bavila kulturnim kapitalom u Holandiji (Kraaykamp and van Eijck, 2010) za indikatore opredmećenog kulturnog kapitala označeno je posedovanje sledećih predmeta: klavira (ne električnog), violine ili čela, starih umetničkih predmeta (pre 1900.), novijih umetničkih predmeta (posle 1900.) i antikvitetnog nameštaja.

Najčešće korišćen indikator za ovaj oblik kulturnog kapitala predstavlja broj knjiga koje ispitanik poseduje u svom domu. Rezultati komparativnog istraživanja koje je sprovedeno u 27 država širom sveta na uzorku od ukupno 70.000 ispitanika ukazuju na to da deca koja su rasla okružena knjigama u svom domu postižu viši obrazovni nivo, odnosno ostaju u obrazovnom sistemu tri godine duže u odnosu na decu koja u svom domu nisu imala knjige. Posedovanje knjiga pokazalo se u ovoj studiji kao snažan prediktor akademskog uspeha nezavisno od nivoa roditeljskog obrazovanja, zanimanja ili klase (Evans, Kelley, Sikora and Treiman, 2010). Iste

³ U okviru ovog poglavlja navedeni su delovi rada: Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.

rezultate dalo je i kasnije istraživanje ovih autora, prošireno na 42 države, u kome su korišćeni podaci dobijeni u okviru PISA (Programme for International Student Assessment – Međunarodni program procene učeničkih postignuća) studije iz 2000 godine. Autori zastupaju teorijski model *kulture učenja* (scholarly culture). Kultura učenja nastaje u domovima koji obiluju knjigama i u kojima se knjige čitaju i kritički preispituju. Takvim načinom života razvijaju se kognitivne sposobnosti, stiču se znanja, veštine i ukusi koji podstiču učenike na dalje obrazovanje i pozitivno utiču na obrazovno postignuće bez obzira na klasnu pripadnost (Evans, Kelley, Sikora and Treiman, 2014).

Međutim, navedene studije, iako značajne, empirijski su proveravale samo posedovanje knjiga kao jedinog indikatora kulture učenja, a nisu išla dalje u ispitivanje ostalih elemenata koje posedovanje knjiga pretpostavlja, kao što je učestalost čitanja, učestalost razgovora o pročitanim knjigama i slično.

U japanskom jeziku postoji termin *tsundoku* koji označava kupovinu knjiga koje nikada ne bivaju pročitane i koje se gomilaju sa ostalim nepročitanim knjigama. Na taj način nastaje takozvana antibiblioteka. Postavlja se pitanje da li i koliko ovakav oblik reifikacije može dovesti do akumulacije kulturnog kapitala, s obzirom da se na taj način ne stiče znanje. Međutim, smatra se da posedovanje nepročitanih knjiga ipak nije puko materijalno posedovanje već ipak ima i određenu simboličku vrednost jer predstavlja posedovanje istraživačkog alata u pribavljanju znanja i obezbeđivanju njegove dostupnosti kad god je to potrebno (da Col, 2015).

Rezultati istraživanja čitalačkih praksi u Srbiji navode da se knjiga najčešće poima kao simbol obrazovanja i znanja. U manjoj meri, knjiga se percipira i kao simbol interesovanja, ljudske sposobnosti, civilizacije, umetnosti i društvenog statusa (Dragičević-Šešić, 1993).

Burdijeova teorija kulturne reprodukcije pretpostavlja da izloženost knjigama kod dece razvija stil kojim se održava njihov elitni status. Za razliku od teorije kulture učenja, u Burdijeovoj teoriji, posedovanje knjiga je samo jedan od indikatora opredmećenog kulturnog kapitala, koji je opet, samo jedan od oblika kulturnog kapitala.

PISA studije,⁴ između ostalog, pružaju i podatke o posedovanju materijalnih dobara za kulturnu potrošnju kao što su knjige, slike, rečnici, obrazovni softveri, DVD plejer, kablovska

⁴ PISA studije predstavljaju jedan od najrelevantnijih međunarodnih istraživanja u domenu obrazovnih nauka (Baucal, 2012). Na nivou globalnog društva, rezultati PISA istraživanja omogućavaju sticanje uvida u kvalitet, pravednost i efikasnost obrazovnog sistema, praćenje i analizu da li se i u kom stepenu promene u

televizija i slično. Prema tome, ove studije su adekvatne za ispitivanje kulturnog kapitala, barem kada je opredmećeni oblik u pitanju, kao i za ispitivanje njegove povezanosti sa obrazovnim ishodom na velikom i reprezentativnom uzorku ispitanika (Andersen and Jaeger, 2015; Barone, 2006; Caro et al., 2014; Chiu and Chow, 2010; Tramonte and Willms, 2010; Xu and Hampden-Thompson, 2012), što omogućava uopštavanje zaključaka o obrazovnom sistemu globalnog društva kao i međunarodne komparacije.

U istraživanju koje sledi, opredmećeni kulturni kapital biće operacionalizovan kroz pitanja o posedovanju predmeta za kulturnu potrošnju koji predstavljaju resurse kojima raspolaže cela porodica: umetničkih dela – slika, klasičnih književnih dela, zbirki poezije, rečnika, muzičkih instrumenata, enciklopedija i internet konekcije, a posebno će se ispitati i broj posedovanih knjiga u domu ispitanika.

2.1.2. Otelovljeni kulturni kapital

Otelovljeni kulturni kapital obuhvata sistem dugotrajnih dispozicija uma i tela nastalih u procesu socijalizacije. S obzirom da je povezan sa telom, otelovljeni kulturni kapital predstavlja lični resurs i biološki je ograničen trajanjem života pojedinca. Akumulacija ovog oblika kulturnog kapitala podrazumeva određenu pedagošku akciju i zahteva investiranje vremena od strane roditelja u cilju oblikovanja i kultivisanja detetovih dispozicija (Bourdieu, 1986; Brubaker, 1985:757; Cvetičanin, 2012:32, Štrangarić, 2017:309).

obrazovanju i socijalnom kontekstu odražavaju na nivo i kvalitet obrazovnih ishoda, te da se u skladu sa rezultatima kreiraju obrazovne politike i planiraju budući pravci razvoja i unapređenja sistema obrazovanja (Baucal i Pavlović-Babić, 2009; 2010). Ispitivanje obrazovnog postignuća u okviru PISA studije predstavlja sistematsko praćenje u kojoj meri su petnaestogodišnji učenici razvili tri ključne kompetencije – čitalačku, matematičku i naučnu pismenost. Dakle, ne ispituje se uspeh u školi, niti se ocenjuje u kom stepenu su učenici u stanju da reprodukuju sadržaje u okviru nastavnog programa, već je akcenat na proceni da li su učenici usvojili primenljiva znanja i ovladali efikasnim strategijama učenja, kao i da li su u mogućnosti da zauzmu kritički odnos prema različitim sadržajima, te da li umeju da usvojeno primene u većem broju različitih situacija (Baucal i Pavlović-Babić, 2010; 2013). Jedno od centralnih pitanja koje se postavlja u okviru analiza PISA podataka odnosi se na delovanje socio-ekonomskog statusa (SES) učenika na razvoj ključnih kompetencija. PISA testiranja odvijaju se u trogodišnjim ciklusima, počevši od 2000. godine, a Srbija je do sada učestvovala u ciklusima 2003., 2006., 2009., 2012. i 2018. godine.

Problematičnost merenja kulturnog kapitala nalazi se upravo u ispitivanjima njegovog otelovljenog oblika i utvrđivanju njegovih indikatora. Prema Burdijeu, otelovljeni oblik kulturnog kapitala operacionalizuje se kroz forme stavova, preferencija i ponašanja. Kao dve osnovne dimenzije vremenom su diferencirani ukus i participacija. Kategorija ukusa odnosi se na preferencije i stavove, a kategorija participacije podrazumeva kulturne prakse odnosno učestvovanje u kulturnim aktivnostima.

Stavovi o tome koja od navedenih dimenzija ima primat su podeljena. Kako je Burdije u svojoj empirijskoj građi za studiju *Distinkcija* koristio daleko više indikatora koji se odnose na ukus nego na praksu, pojedini istraživači smatraju ukus važnijim (Bryson, 1996; Emmison, 2003; Peterson, 2005; Silva, 2006; van Eijck, 2001), a svoju pažnju prvenstveno posvećuju muzičkom ukusu, s obzirom da je Burdije upravo muziku smatrao najznačajnijim, odnosno najmoćnijim klasikatorom.

Na drugoj strani su sociolozi koji se više oslanjaju na istraživanje participacije smatrajući je pouzdanijom s obzirom da je dimenzija ukusa u savremenim društvima, kako ćemo u daljem izlaganju pokazati, poprimila fluidni karakter. Takođe, smatra se da se upravo kroz aktivno učestvovanje održava klasna solidarnost i ekskluzivnost više nego kroz estetsko poznavanje i preferencije (Ostrower, 1998), te je participacija „vidljivija“ manifestacija simboličkih granica (Katz-Gerro and Yaish, 2012:171) i kao takva, predstavlja vezu sa ekonomskim i socijalnim kapitalom. Ispitivanje kulturnih aktivnosti može obuhvatati širok spektar indikatora kao što su: učestalost posete muzejima, galerijama, bioskopima, koncertima, zatim učestalost gledanja televizije i slušanje radija, čitanje knjiga, novina i časopisa, kao i učestvovanje u raznovrsnim sportskim aktivnostima (Coulangeon and Lemel, in: Robson and Sanders, 2009).

Kada su u pitanju empirijska istraživanja iz oblasti obrazovanja primećujemo da se većina autora opredeljuju isključivo za kategoriju participacije (Aschaffenburg and Mass, 1997; De Graaf, 1986; De Graaf et al, 2000; Dumais, 2002, 2006; Gaddis, 2013; Kalmijn and Kraykaamp, 1996; Kraaykamp and van Eijck, 2010; DiMaggio and Mukhtar, 2004; DiMaggio and Ostrower, 1990; Sullivan, 2001; Sullivan, 2007; Zimdars, Sullivan, and Heath, 2009), iako ima i primera studija gde se koriste obe kategorije (DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985; Mohr and DiMaggio, 1995). S druge strane, ukus je dominantniji u odnosu na participaciju kada su u pitanju ispitivanja kulturne potrošnje i životnih stilova (Warde, 2007), međutim, novije studije teže objedinjenom modelu pomoću kojeg se konstruiše kulturna mapa određenog društva

(Bennett and Silva 2006; Cvetičanin, 2012; Cvetičanin i Birešev, 2012; Katz-Gerro, 2004; Katz-Gerro, and Yaish, 2012; Warde, et al. 2007; Silva, Warde and Wright, 2009).

2.1.3. Institucionalizovani kulturni kapital

Treći oblik kulturnog kapitala je institucionalizovan oblik, koji je zaseban jer predstavlja ishod ili objektivizaciju prva dva i podrazumeva posedovanje akademskih kvalifikacija, odnosno zvanja i diploma. Institucionalizovani oblik kulturnog kapitala je u stvari društveno priznavanje kulturnih kompetencija (Bourdieu, 1986), odnosno društveno priznavanje posedovanja formalnog znanja. Kao takav, i ovaj oblik kulturnog kapitala vezan je za pojedinca, odnosno nosioca, te predstavlja lični resurs i uslovljen je životnim vekom, međutim, u određenoj meri, ovim oblikom kulturnog kapitala prevazilaze se i neutrališu biološka ograničenja jer su kvalifikacije formalno nezavisne od nosioca (Kraaykamp and van Eijck, 2010). Legitimizacija ovog oblika kulturnog kapitala putem institucija je ono što ga razlikuje od samoobrazovanja i upravo ovaj oblik omogućava utvrđivanje mehanizama konverzije kulturnog kapitala u ekonomski kapital.

Pri merenju kulturnog kapitala u empirijskim istraživanjima, za institucionalizovani oblik kulturnog kapitala koriste se sledeći indikatori: obrazovni status roditelja koji podrazumeva najviši obrazovni nivo oca i majke, i obrazovni status ispitanika odnosno respondenta. Iako predstavlja lični resurs, u istraživanjima kulturnog kapitala i obrazovnih nejednakosti, kao indikator institucionalizovanog kulturnog kapitala učenika uzima se obrazovanje roditelja (Jaeger and Holm, 2003) s obzirom da, dok su u obrazovnom sistemu i ne završe formalno obrazovanje, učenici ne raspolažu diplomama i akademskim akreditivima. Međutim, obrazovni nivo roditelja u mnogome utiče na obrazovne šanse učenika jer se, kako smatra Burdije obrazovni akreditivi nalaze u službi legitimizacije društvene transmisije privilegija, a rezultati istraživanja su pokazali da obrazovni nivo roditelja utiče na nivo celokupnog kulturnog kapitala deteta (Mohr and DiMaggio, 1995; Stanojević, 2013). U tom smislu, iako se ne može prenositi direktno u nasleđe, institucionalizovani kulturni kapital se na određeni način uslovno može smatrati i ličnim i porodičnim kulturnim resursom. Na osnovu navedenog, institucionalizovan kulturni kapital će u planiranom istraživanju biti ispitavan kroz obrazovni nivo oba roditelja ispitanika, s obzirom da su uzorkom obuhvaćeni samo učenici.

2.2. Ukus kao dimenzija otelovljenog kulturnog kapitala

Ukus je, kao fundamentalna kategorija *Distinkcije*, definisan kao „sklonost i sposobnost prisvajanja (materijalnog i/ili simboličkog) jedne određene klase svrstanih ili svrstavajućih predmeta ili praksi“ (Bourdieu, 2011:160). Baveći se estetskim sklonostima različitih društvenih slojeva, Burdije je pokazao da one nisu samo odraz ličnog izbora pojedinaca, već su arbitrarne i duboko društveno determinisane. Jedinstven skup preferencija koje pojedinci razvijaju prema različitim aspektima kulture kao što su muzika koju slušaju, filmovi koje gledaju, literatura koju čitaju, zatim njihov način odevanja, izbor nameštaja i uređenje stambenog prostora, način provođenja slobodnog vremena, druženje i izlasci, način ishrane i maniri za stolom, čak i držanje tela, sve je to, kako smatra Burdije, u službi simbolizacije različitosti među klasama (Burdije, 2012).

Pre Burdijea, kategorija ukusa kao društvenog fenomena proučavana je pretežno u oblastima estetike i istorije umetnosti. Sociološko bavljenje ovom tematikom datira od Maksa Vebera i njegovog razmatranja stilizacije života (Weber, 2010), zatim Georga Zimela koji se bavio analizom mode kao društvene forme integracije i distinkcije (Simmel, 1957), i Torstena Veblena koji je postulirao koncept *upadljive potrošnje* (Veblen, 1966) u okviru svoje teorije dokoličarske klase. Ipak, smatra se da tek sa Burdijeovim eksplicitnom i sistematičnom interpretacijom, ukus postaje temeljno sociološka kategorija.

U savremenim sociološkim proučavanjima kategorije ukusa, posebno kada je u pitanju njegova povezanost sa klasno-slojnim nejednakostima, izdiferencirana tri pristupa. To su stanoviše o homologiji, stanoviše o individualizaciji i omnivor-univor stanoviše (Chan and Goldthorpe, 2007:169-170).

2.2.1. Homologija ukusa i životnih stilova

Burdijeovo stanoviše o homologiji ili korespodenciji pretpostavlja da se kulturna i društvena stratifikacija podudaraju u tom smislu da pojedinci koji zauzimaju visoke položaje, konzumiraju visoku ili elitnu kulturu, dok su pojedinci koji su pozicionirani niže na društvenoj lestvici, lišeni kulturnog kapitala, okrenuti popularnoj odnosno masovnoj kulturi. Uopšteno, ukus nužnosti i ukus slobode kod Burdijea predstavljaju dva suprotna pola u kontinuumu društvene

konstrukcije ukusa, a karakterišu ih binarne opozicije: visoko/nisko, istaknuto/obično, estetsko/praktično, prefinjeno/vulgarno (Lamont, 1992). Ovi atributi su u osnovi distinkcije između visoke, odnosno *highbrow* kulture koja zahteva razvijen učeni, ekskluzivni i pretenciozni ukus, i niske, *lowbrow* kulture koju karakteriše nekultivisan i ograničen ukus. Između njih lociran je osrednji ukus, karakterističan za *middl**er**ow* kulturu.

Pojam distinkcije Burdije razvija u kontekstu svoje klasne teorije. Najpre polazi od Veberovog razlikovanja klase i statusa kako bi to stanovište preispitao i redefinisao. Prema Veberu, klase predstavljaju odraz ekonomskog stanja pojedinaca odnosno njihovu „tržišnu situaciju“ (Weber, 2010), dok status označava mesto koje pojedinci zauzimaju na društvenoj lestvici i koje se manifestuje kroz stil života. Ove dve forme društvene stratifikacije, iako analitički i empirijski različite, međusobno se povezuju na više načina. Burdije odbacuje ovakvo viđenje. Za njega, status predstavlja simbolički aspekt ili dimenziju klasne strukture koja se ne može svesti isključivo na ekonomske odnose. Klase nisu samo „klase na papiru“ i njihovo postojanje ne meri se samo spoljašnjim, objektivnim činocima kao što su materijalno stanje, visina prihoda, stepen obrazovanja ili zanimanje, već i unutrašnjim, subjektivnim doživljajima pripadnika tih klasa merenim kroz njihove postupke, navike i izbore (Spasić, 2006). Iako su eksterni činoci ti koji realno predstavljaju fundamentalne izvore moći različitih klasa, ipak u analizu treba uključiti i njihove zajedničke dispozicije, odnosno treba se fokusirati na simboličku dimenziju klasne strukture i klasne borbe jer upravo to doprinosi legitimizaciji i reprodukciji društvenog poretka. Zato Burdije zastupa stanovište da između klasne i statusne strukture postoji homologija, odnosno klase se manifestuju kao statusne grupe (Brubaker, 1985), a habitus je definisan kao kategorija koja posreduje između njih (Chan and Goldthorpe, 2007).

Na osnovu ukusa kao generativne formule izgrađuju se stilovi života koji predstavljaju „jedinstven skup distinktivnih preferencija“ (Bourdieu, 2011:160) i koji odgovaraju različitim pozicijama u okviru društvenog poretka. Marker razlikovanja životnih stilova predstavlja stepen distance prema nužnosti, odnosno prema objektivnim životnim zahtevima i prinudama. Burdije definiše tri stila koji su shvaćeni kao idealni tipovi. To je, napre, stil buržoazije ili privilegovane klase, koga karakteriše raskoš i lagodnost. Njeni pripadnici u najvećoj meri oslobođeni egzistencijlnih nužnosti i time su u mogućnosti da neguju „osećaj distinkcije“ koji ih udaljava od svega što je „obično“. Zatim se razlikuje stil srednje klase ili sitne buržoazije koji je donekle oslobođen od egzistencijalnih prinuda i čiji je odnos prema kulturnim dobrima opisan sintagmom

„kulturalna dobra volja“. Treći stil je stil radništva odnosno šireg naroda koji se odlikuje izborom nužnosti i kulturnom nemaštinom (Burdije, 2012).

Životni stilovi u okviru iste klase stvaraju osećaj pripadnosti i solidarnosti, a među različitim klasama osećaj distinkcije (Warde, 2007). Oni imaju ulogu da povežu one sa istim ili sličnim ukusom i, još važnije, s obzirom da se društveni identitet definiše i afirmiše u razlici, da ih razdvoje od onih sa drugačijim ukusom, koji pripadaju drugačijem stilu. Zato se ukus često definiše negativno, kao odbojnost i gađenje prema drugim ukusima. Društveni položaj pojedinaca u manjoj meri određuje ono što vole, a većoj meri ono što ne vole, preziru i prema čemu osećaju odvratnost. Na taj način nastaju simboličke klasifikacije koje su ključne za reprodukciju klasnih privilegija. S obzirom da definicija onoga šta je iz kulture najbolje zavisi od grupa koje datu definiciju konstruišu, dominantne klase su u mogućnosti da svoj životni stil predstave i nametnu kao legitiman, vršeći na taj način simboličko nasilje. To čini skrivenu, ali fundamentalnu dimenziju klasne borbe (Wacquant, 2006). Konceptom klasne borbe Burdije osvetljava dinamiku i fluidnost društvenog života, a kao osnovno poprište te borbe definiše kulturu. Dejvid Čejni u *Životnim stilovima* takođe ističe da kultura u moderim društvima postaje središte društvenog poretka, tako što predstavlja i cilj i sredstvo klasnih sukoba, odnosno ona postaje „ono čime se ljudi bore, oko čega se bore, kao i tlo na kome se sukobljavaju“ (Čejni, 2003:82).

Prema Burdijeu, buržoaski stil života odlikuje *osećaj za distinkciju* jer, kako su njegovi pripadnici u najvećoj meri oslobođeni od nužnosti, imaju mogućnosti i intencije za prisvajanje retkih kulturnih dobara što im omogućava simboličku dominaciju. U okviru ove klase postoje dve frakcije. Prvu čini krupna buržoazija, čija konfiguracija kapitala podrazumeva veću količinu ekonomskog, a manju količinu kulturnog, dok druga frakcija obuhvata intelektualce kod kojih je odnos ova dva oblika kapitala u obrnutoj srazmeri.

Buržoaski stil podrazumeva uživanje u klasičnoj muzici, čitanju poezije, visokoj modi, kao i posebnom režimu ishrane koji podrazumeva namirnice čija je cena visoka i koje nisu lako dostupne. Pripadnici buržoaskog stila učestalo posećuju pozorišta, opere i muzeje. U kulturnim praksama karakterističnim za ovaj životni stil postoje određene nijanse između frakcija. Na primer, kada je u pitanju odlazak u pozorište, intelektualci su usmereni na dobijanje što veće „kulturalne dobiti“ za što manju ekonomsku cenu, tako da odbacuju svaki trošak osim onog koji je potreban za simboličko prisvajanje samog umetničkog dela. Oni smatraju da se u pozorište ide

da bi se videla predstava, a ne da bi se „bio viđen“. Za dominantnu frakciju, s druge strane, izlazak u pozorište predstavlja priliku za javno pokazivanje pretenzije: oblači se skupa garderoba, kupuju se karte za najskuplja mesta u najskupljem pozorištu i izlazi se na večeru u restoran posle predstave (Bourdieu, 2011:245; Burdije, 1976).

U oblasti sporta dominantan ukus, koji je u osnovi buržoaskog stila, ceni obeležja individualizma i ekskluzivnosti. Navedene se karakteristike manifestuju u disciplinama poput skijanja, golfa, jahanja, jedrenja, planinarenja, mačevanja ili tenisa, jer se one praktikuju na izdvojenim mestima, u okviru privatnih klubova, individualno ili sa odabranim partnerima. Bavljenje ovim sportovima ne iziskuje preveliki telesni napor, ali zahteva određeni vid učenja. Kao takvi, oni su u oštroj suprotnosti sa karakteristikama kolektivnih disciplina koje podrazumevaju određen trud, obavezne ritmove i direktne kontakte među protivnicima. Takve discipline su najčešći izbor pripadnika nižih klasa (Bourdieu, 2011).

Dinamika kulturnih promena ide u tom smeru da vremenom pripadnici nižih klasa usvajaju i počinju da konzumiraju ona kulturna dobra koja su predstavljala odraz prefinjenog ukusa i vršila ulogu „statusnog simbola“ (Goffman,1951). Tada dominantna klasa ulaže svoj kapital u potrazi za novim oblicima distinkcije (Gronow, 2000). Ovo je još jedna od sličnosti Burdijeove teorije sa Zimelovom teorijom mode. Prema Zimelu, klasna dimenzija mode ogleda se u tome da elite iniciraju određeni modni trend, ali ga napuštaju i lansiraju novi čim niži društveni slojevi počnu da ih imitiraju. Na taj način moda, kao produkt klasne distinkcije, povezuje pripadnike iste klase i razgraničava ih od drugih klasa (Simmel, 1957). Razlika između Zimela i Burdijea tiče se shvatanja pojma stila. Koncept stila kod Zimela nije toliko povezan sa načinom života (Gronow, 2000:133), koliko sa predmetima potrošnje, s obzirom da pripadnici modernog društva imaju tendenciju da u svakodnevnom životu budu okruženi stilizovanim predmetima (Simmel, 1991).

Drugi stil, koji se nalazi između dva suprotna pola u prostoru životnih stilova, je stil srednje klase ili sitne buržoazije i označen je kao *kulturna dobra volja*. Njeni pripadnici razvijaju ukus koji je delimično oslobođen nužnosti. Osnovna karakteristika ovog stila ogleda se u prihvatanju legitimnosti dominantne kulture i prepoznavanju vrednosti kulturnih dobara, ali uz odsustvo mogućnosti za njihovo potpuno prisvajanje i konzumiranje.

Kako su pripadnici ove klase u stalnom raskoraku između poznavanja i priznavanja, oni koriste raznovrsne strategije „kulturnog blefiranja“ sa ciljem da prevaziđu ove tenzije i postignu

lagodnost dominantne klase, ali s obzirom da ne poseduju ni dovoljnu količinu kapitala ni odgovarajući habitus da je razviju, njihova lagodnost je uvek usiljena (Burdije, 2012). Za pripadnike sitne buržoazije je, dakle, karakteristična težnja da se približe životnom stilu visoke klase, ali u jednakoj meri prisutna je i težnja da se distanciraju od životnog stila niže klase.

Neki od primera koji oslikavaju ovaj životni stil odnose na izbor moderne i originalne odnosno markirane garderobe i uređenje enterijera koje naglašava udobnost i toplinu, ali i multifunkcionalnost u smislu nameštaja koji je dizajniran da umnoži prostor, kao što su ugaone sobne garniture, višenamenski kutkovi, pokretljive pregrade u ormarima, sve u cilju da „malo izigrava veliko“ (Burdije, 2012).

Pripadnici ovog stila prave dijametralno suprotne izbore, odnosno istovremeno konzumiraju kulturna dobra koja se nalaze na različitim stranama društvenog polja, na primer, slušaju klasičnu i popularnu muziku. Njihov odnos prema kulturi podrazumeva stalno prilagođavanje različitim kontekstima. Burdije zaključuje da je ovaj njihov eklekticizam u konzumiranju kulture, lišen koherentnosti i znanja o razvrstavanju različitih žanrova.

Klasna pripadnost očitava se i u držanju tela. Dok se buržoaska distinkcija definiše „opuštenošću u napetosti“, vrlo neobičnom kombinacijom opozitnih svojstava nesputanosti i suzdržanosti (Bourdieu, 2011:287), telesni *heksis* sitnog buržuja *heksis* je čoveka koji „mora postati malen da uđe kroz vrata koja su ulaz za buržoaziju: zato što mora biti točan i umjeren, diskretan i strog, u svom načinu odjevanja, ali i govora – taj hiperkorektan jezik zbog pretjerane budnosti i opreza – u gestama i čitavom držanju, uvek mu nedostaje čvrstine, obilnosti, širine i velikodušnosti“ (Bourdieu, 2011:312). Upravo ova hiperkorektnost, koja predstavlja ulaganje svesnog i eksplicitnog truda pri donošenju odluka o ispravnosti izbora, formi i postupaka, jedna je od najkrupnijih razlika ovog stila u odnosu na buržoaski stil (Spasić, 2004).

Životni stil najširih slojeva naroda podrazumeva izbor i prisvajanje onih dobara koja su nužna odnosno neophodna, tako da je njihov životni stil okarakterisan kao *izbor nužnosti*. Ova sintagma je sama po sebi paradoksalna jer izbor podrazumeva određenu slobodu, dok nužnost podrazumeva nametnutost i ograničenost, odnosno nepostojanje izbora. U tom smislu, ovaj stil formiraju pripadnici nižih klasa tako što razvijaju ukus prema onome što je nužno i doživljavaju ga kao sopstvenu želju i volju za potrošnjom onoga što im je dostupno. Kada je, na primer, u pitanju opremanje stana, pripadnici ovog stila odlučuju se za čist i pristojan enterijer koji je

funkcionalan i lak za održavanje, a kada se radi o odevanju – biraju klasične krojeve. Njihov izbor je, pre svega, praktičan i ekonomičan.

Burdijeova istraživanja su pokazala da pripadnici ovog stila najmanje svojih raspoloživih resursa troše na garderobu i kozmetiku. Najveći raskorak primećuje se među ženama nižih klasa, koje, u odnosu na žene viših klasa, svome telu pridaju manje važnosti i vrednosti. Ovakve preferancije rezultat su klasnog odnosa koji je razvijen prema sopstvenom telu, a koji podrazumeva da je veća vrednost data snazi tela nego njegovom izgledu (Bourdieu, 2011).

Klasna uslovljenost odnosa prema telu primetna je i u oblasti sporta. Pripadnici nižih društvenih slojeva, prevashodno muškarci, prema svom telu formiraju instrumentalan odnos, te je izbor njihovih praksi vezanih za sport usmeren na discipline u kojima se pokazuje i dokazuje snaga i koje zahtevaju ulaganje fizičkog napora i truda, kao što je boks na primer. S druge strane, pripadnici privilegovanih slojeva više su okrenuti ka postepenom razvoju određene telesne forme i eleganciji pokreta, te se često odlučuju za plivanje ili lagano trčanje. Naravno, povezano sa ekonomskim dobrima, za pripadnike visoke klase karakteristični su sportovi u kojima mogu da istaknu svoju ekskluzivnost, dok je među nižim slojevima najpopularniji ragbi s obzirom da tu posebno dolaze do izražaja dispozicije kulta muškosti i osećanja solidarnosti (Bourdieu, 2011).

U istraživanja o potrošnji, posebno je značajno i interesantno uključivanje oblasti obedovanja, odnosno navika u ishrani (Warde, 1997). Kako navodi Burdije, da bi se mogle proučavati kulturne prakse, sam pojam kulture mora biti shvaćen u antropološkom smislu, a s tim u vezi, istraživač u svoju analizu mora uključiti i najelementarnije odnose prema hrani (Bourdieu, 1984). Dakle, Burdije smatra da se u domenu prehrambene potrošnje javljaju iste suprotnosti kao i u domenu umetničke, odnosno postoji antiteza između ukusa potrebe ili nužnosti, koji implicira najekonomičniju hranu koja brzo zasiti i daje snagu, i ukusa slobode ili luksuza koji premešta akcenat sa sadržaja na formu, odnosno ukusa koji stilizuje predstavljanje, posluživanje i konzumiranje, a zapostavlja funkciju (Bourdieu, 2011; Brubaker, 1985). Prema tome, pripadnici ovog sloja daleko više resursa troše na namirnice, i po tom pitanju njihov izbor je usmeren na jaku i kaloričnu hranu, kao što su meso, krompir i hleb, što predstavlja antitezu ribi, na primer, koja je lagana i ne može dovoljno da zasiti.

Popularni životni stil predstavlja oblik konformizma datoj poziciji u društvenoj strukturi, odnosno datim uslovima egzistencije. Jedina izričita norma narodnog ukusa je načelo primerenosti, odnosno zabrana svakog oblika pretenzije na području kulture. Ovo načelo kao

posledicu ima slabo interesovanje ili nekonzumiranje onih kulturnih dobara koja pripadaju dominantnoj kulturi, a koja su putem medija široko dostupna. Takav stav u službi je legitimacije razumnih izbora koji su nametnuti objektivnim životnim uslovima, te ovo pozivanje na red („To nije za ljude poput nas“) i neodstupanje od ustanovljenih obrazaca, Burdije ocenjuje realističkim pogledom na svet.

Usled lošeg materijalnog stanja i niskog obrazovanog nivoa, pripadnici ove klase ne raspolazu strategijama pomoću kojih bi uvećali volumen svog kapitala. Njihovo polje mogućnosti podrazumeva zatvorenost u okvire datog jezika, datog životnog stila i datih rodbinskih veza (Bourdieu, 2011). Pojedini teoretičari će kasnije kritikovati ovakvo Burdijeovo viđenje izbora nužnosti radničke klase jer se taj način njihova kultura redukuje na čisto defanzivne prakse negirajući joj bilo kakav pozitivan sadržaj (Bennett, 2011).

Iako popularni stil uspostavlja distancu od dominantne kulture, on takođe predstavlja i određenu formu priznavanja njenih vladajućih vrednosti. Priznavanje se ogleda, na primer, kada se pripadnicima ove klase u okviru istraživanja postave pitanja o imenima kompozitora klasične muzike, filmskih režisera ili slikara – u osećanju stida da se pokaže neznanje o traženim odgovorima, odnosno nepoznavanje legitimne kulture. Takođe, priznavanje legitimnosti vladajuće kulture prisutno je i u kompenzacijskoj potrošnji, u tom smislu da se, usled nemogućnosti kupovine luksuzne robe, koristi njena zamena po nižim cenama: penušac umesto šampanjca, imitacija kože umesto prave kože ili kičaste slike umesto priznatih umetničkih dela. Međutim, navedeni oblici priznavanja nikako ne negiraju osećaj isključenosti, nemoći i kulturne nedostojnosti (Burdije, 2012).

Pored Zimele teorije, Burdijeova analiza životnog stila buržoaske klase ima dodirnih tačaka sa *Teorijom dokoličarske klase* Torstena Veblena. Veblen i Burdije bave se međusobnim odnosima društvene stratifikacije i životnih stilova i otkrivanjem mehanizama koji proizvode simboličke granice među klasama, i oba autora stil dominantne klase vide kao distanciranje od ekonomske nužnosti. Osnovna razlika u njihovim pristupima ogleda se u tome što je Veblen fokusiran na ekonomski kapital, dok je Burdije razvio višestruke koncepte kapitala, sa naglaskom na kulturni. Takođe, Veblenov koncept upadljive potrošnje je dominantno zasnovan na racionalnom izboru, dok je kod Burdijea presudan habitus kao sistem dispozicija (Gartman, 1991). Ipak, Veblenova teorija uključuje i podsvesne elemente (Trigg, 2001). Veblen navodi da zahtev isticanja rasipništva obično nije svesno prisutan u kanonima ukusa, ali je on ipak prisutan

kao prisilna norma koja selektivno oblikuje i kontroliše osećanje za lepo i rukovodi diskriminisanjem u pogledu toga šta se može odobriti kao lepo, a šta ne može (Veblen, 1966:160).

Kritika koja se najčešće upućuje Burdijeu implicira da su njegove studije odraz isključivo francuskog društva u drugoj polovini 20. veka, te se usled takvog vremenskog i prostornog ograničenja javlja problem uopštavanja (Spasić, 2004). U tom smislu *Distinkcija* bi se mogla svesti na iscrpnu etnografiju moderne Francuske u datom periodu. I sam Burdije u predgovoru engleskog izdanja *Distinkcije* ukazuje na to da je ta sudija „veoma francuska“ (Bourdieu, 1984:11), ali podseća na mogućnosti komparacije. Brubejker smatra da ovo delo pruža mnogo više od same etnografije Francuske jer teži da objasni koherentnost i klasnu uslovljenost izbora na nivou svakodnevnog života koji utiču na formiranje životnih stilova (Brubaker, 1985), a to stanovište je primenljivo u svim savremenim kapitalističkim društvima. Ovo je veoma važno jer, u vremenu kada tradicionalno poimanje klasa gubi svoju analitičku snagu, Burdije u domenu svakodnevnog života, kroz kategorije ukusa i stila otkriva klasnu strukturu i mehanizme klasne dominacije koji su još uvek prisutni, te na taj način „društvo čini vidljivim“ (Sulkunen, 1982). Douglas Holt kritički preispituje američku sociološku literaturu, nastalu kao odgovor na Burdijeovu teoriju, u pokušaju da je odbrani od kritika koje su nastale. On zaključuje da izazovi koji su upućivani predstavljaju ili rezultat pogrešnog tumačenja ove teorije ili joj nisu naneli štetu (Holt, 1997). Vard smatra da, uprkos brojnim protivrečnostima u sociološkim promišljanjima uloge kulture u održavanju odnosa moći još uvek nije pružen bolji teorijski okvir koji bi zamenio Burdijeov (Warde, 2007), dok određene empirijske studije potvrđuju Burdijeovu teoriju u internacionalnom kontekstu (Kane, 2003).

2.2.2. Stanovište o individualizaciji

S druge strane, stanovište o individualizaciji, formirano pod okriljem postmodernih teorija identiteta, argumentuje da kulturne prakse i društvena stratifikacija nisu u međusobnoj sprezi. U okviru ovog pristupa ne negira se da su ti uticaji postojali ranije, međutim, naglašava se da je u savremenim, ekonomski razvijenim društvima, ova povezanost izgubila na značaju. Glavni predstavnici ove teorije su Entoni Gidens (Gidens, 1998), Ulrich Bek (Bek, 2001) i Zigmund Bauman (Bauman, 2009). Oni smatraju da se u izobilju kulturnih resursa koji su dostupni u

postmodernom svetu, društvenim akterima pruža mnogo heterogeniji izbor pri konstruisanju i rekonstruisanju svojih kolektivnih identiteta (Chan and Goldthorpe, 2007; Spasić, 2013; Warde, 1994).

Sa ovim povećanjem slobode izbora u procesu refleksivne modernizacije (Bek, 2001), raste i osećaj nesigurnosti i anksioznosti tako da akteri ne samo da mogu, već moraju iznova da biraju i odbacuju svoje identitete. Bauman ovakav život, koga karakteriše nestabilnost koja se odvija u uslovima stalne neizvesnosti, naziva fluidnim (Bauman, 2009:10). U postmodernom društvu akteri žive sa svešću da sa današnjim dobom nešto nije u redu, ali ne uspevaju da razabiru gde se nalazi izvor te nelagodnosti (Mihalski, 1987). Postmodernizam tako postaje kulturna dominanta koju odlikuje površnost, fragmentarnost i odsustvo dubine (Džejmson, 2012) koja je prouzrokovala krizu na svim poljima, uključujući i obrazovanje.

Žil Lipovecki u svom delu *Doba praznine* konstatuje da se kriza zaoštrava povećanjem ravnodušnosti. Taj fenomen je najvidljiviji upravo u školstvu gde su za nekoliko godina, munjevitom brzinom, ugled i autoritet nastavnika skoro potpuno nestali (Lipovecki, 1987:34). U takvoj klimi dolazi do određene apatije koja pogađa sve učesnike obrazovnog procesa. To je ono što Dejvid Risman u *Usamljenoj gomili* naziva „emocionalnom anemijom“ konstatujući da škola i dalje ostaje mesto gde se mašta uništava. Savremeno obrazovanje pred sobom ima visoke ciljeve. Oni podrazumevaju najpre oslobađanje od tradicionalnih stega koje su za rezultat imale gušenje imaginacije i slamanje volje kod učenika. Takođe se nameće zahtev za razvijanjem individualnih sposobnosti deteta s tim da se svi nivoi njegove ličnosti uključuju ovaj proces, a ne samo intelektualne sposobnosti. Ovaj zadatak je za nastavnika izuzetno kompleksan. Lišen starih i prevaziđenih metoda discipline nastavnik svu energiju usmerava na oblast grupne dinamike, odnosno, njegov primarni zadatak postaje isticanje važnosti saradnje. Ono što je ključni problem u ovoj situaciji je činjenica da su ideali saradnje i inicijative usađivani u decu i očekivani od njih, često besadržajni (Risman, 2007:66). Učenje i marljivost bivaju potisnuti u drugi plan, odnosno prilagođavanje grupi dobija veću važnost od intelektualnih sadržaja. U tom smislu ono što je trebalo da bude sredstvo, postaje samo sebi svrha.

U pitanju je dakle kriza obrazovnog odnosa koja podrazumava nestajanje neospornog tradicionalnog tipa autoriteta, ali nepostojanje novih tipova koji bi ga mogli zameniti. Kristofer Leš u svom delu *Narcistička kultura* kritikuje savremeno obrazovanje i smatra da je demokratizacija obrazovanja doprinela slabljenju kritičke misli i nagrivanju intelektualnih

standarda. Masovno obrazovanje, koje je otpočelo kao obećavajući pokušaj demokratizacije visoke kulture povlašćenih, nije omogućilo masama da bolje razumeju moderno društvo, nije podiglo nivo masovne kulture, niti je smanjilo jaz između bogatstva i siromaštva. Savremeno društvo postiglo je do sada neviđen stepen formalne pismenosti, a istovremeno je stvorilo nove oblike nepismenosti (Lash, 1981). Usled hiperprodukcije informacija koje su lako dostupne, one se brzo usvajaju, ali još brže zaboravljaju. Na taj način znanje slabi, postaje fragmentarno i nedostaje mu moć sinteze (Liessman, 2008).

U postmodernom društvu čija osnova karakteristika postaje masovna potrošnja, opada i značaj klase, a proizvodnju materijalnih dobara zamenjuje proizvodnja znakova (Liotar, 1988) u stalnom procesu konstrukcije i dekonstrukcije stvarnosti. Dakle, u drugoj polovini 20. veka, prisutne su teze o padu klase (Nisbet, 1959) čak i njenoj smrti (Pakulski and Waters, 1996), te ona gubi svoje utemeljenje u sociološkim promišljanjima i postaje zaboravljeni konstituent identiteta (Manojlović i Petrović, 2009). Bek smatra da klasičan klasni koncept više nije adekvatan za objašnjenje i razumevanje savremenog društva koje se sve više individualizuje (Bek, 2001) i ubrzano diferencira, postajući time sve dinamičnije, tako da proces konstrukcije identiteta više nije strukturalno determinisan. Iz tog razloga, Bek klasu svrstava u *zombi kategorije* (Beck and Beck-Gernsheim, 2001).

Posmodernisti smatraju da, što je društvo raznolikije, to je veći pluralitet životnih stilova. U kontekstu kasne modernosti u ponudi je nebrojeno mnogo različitih modela koje treba isprobati i trošiti odnosno konzumirati poput ostalih proizvoda na tržištu, a na kraju odbaciti i zameniti drugim. Ove prekomerne mogućnosti izbora navode pojedinca da bude u stalnoj potrazi za identitetom i njegovim preispitivanjem kako bi odredio vlastito postojanje. Njegov životni put obeležen je neprestalnim prelaskom iz jednog životnog stila u drugi, a period između dva stila predstavlja period krize identiteta. Razlozi za ovo često izgrađivanje i odbacivanje životnih stilova su brze i dinamične promene kako sopstvenih potreba pojedinca tako i društvenih grupa kojima pripada. Upravo ta pripadnost različitim društvenim grupama, a ne više pripadnost određenoj klasi, uslovljava razvoj različitih stilova (Tofler, 1975). Iz tih razloga životni stilovi se percipiraju kao fundamentalni snabdevači identiteta, a time i fundamentalni izvori društvenih nejednakosti. Na tim osnovama teorija homologije biva potisnuta teorijom individualizacije. Pristalice teorije individualizacije u središte svog interesovanja postavljaju životne stilove i to kao alternativu klasičnom klasnom konceptu.

Međutim, pojedini teoretičari su na drugačijim pozicijama. Oni smatraju da aktuelno proširenje diskursa o životnim stilovima ne predstavlja zamenu, već dopunu proučavanja društvene stratifikacije i da se upravo kroz istraživanje životnih stilova u savremenom društvu otkriva relevantnost klasnog koncepta (Bögenhold, 2001; Rössel, 2008). Na tim osnovama, u skorijim sociološkim istraživanjima uočava se rastući trend konvergencije između etabliranih klasnih paradigmi koja se posebno ističe u studijama koje se bave problemima identiteta (Cepić i Doolan, 2017). Majkl Epl (Michael Apple) smatra da, iako se konstruktom klase više ne može objasniti sve, to ne implicira osporavanje njene analitičke moći i da bi bilo pogrešno pretpostaviti da su klase nestale samo zato što se ljudi više ne identifikuju kao pripadnici nekoj od njih (Apple, 2012b). Zamenjivanje klase životnim stilovima nema empirijsko utemeljenje, i iz tog razloga teoriju individualizacije ne možemo oceniti adekvatnom zamenom teorije o homologiji.

Baveći se savremenim obrazovanjem, Epl takođe navodi da je umnožavanje postmodernističke literature indikativno za transformaciju diskursa i razumevanje složenog odnosa kulture i moći, ali rezultira prebrzim udaljavanjem od pojudenih tradicija koje nisu lišene vitalnosti i koje mogu pružiti suštinske uvide u karakteristike kurikuluma, kao i pedagogije koje dominira na svim nivoima školstva, te da su ključni elementi koje postmodernisti zaboravljaju upravo kulturni kapital i oficijelno znanje (Apple, 2012b). Takođe u oblasti obrazovanja, Dajen Rej odbacuje viđenje klase kao zombi kategorije i argumentuje da je klasa snažan i vitalan aspekt kako obrazovnih tako i generalno društvenih nejednakosti, te da u sociološkim analizama škole i obrazovanja relevantnost ovog koncepta ne sme biti zanemarena (Reay, 1998; Reay, 2006).

2.2.3. Omnivor-univor stanovište

Omnivor-univor tezu postavili su Ričard Piterson i Albert Simkus istražujući muzički ukus (Peterson and Simkus, 1992). U okviru ovog stanovišta smatra se da, iako kulturne prakse ne gube utemeljenje u društvenoj stratifikaciji, u savremenim društvima ipak više ne postoji jasna korespodencija između društvenog položaja i ukusa. Prema tome, argumentuje se da teorija homologije više nije adekvatna s obzirom da su se načini sticanja muzičkih kompetencija drastično izmenili, te su se pojavili novi oblici odnosa. Marker distinkcije između viših društvenih slojeva u odnosu na niže ne ogleđa se u konzumiranju isključivo visoke odnosno elitne kulture, već u povećanom intenzitetu i obimu potrošnje koji podrazumeva konzumiranje

dela iz različitih kulturnih domena. Peterson i Simkus predlažu piramidalnu hijerarhiju na čijem vrhu su takozvani omnivori ili *kulturološki svaštojedi* (Aleksander, 2007), dok bazu piramide čine akteri definisani kao univori (Peterson and Simkus, 1992:168-170).

Daljim razvojem ovog gledišta, Peterson i Kern zaključuju da je došlo do pomaka „od snoba do omnivora“ (Peterson and Kern, 1996), ili, prema Burdijeovoj pojmovnoj aparaturi, nastaje pomak od kulturne legitimnosti do kulturnog eklekticizma. Omnivor-univor teza pozicionirana je između dva suprotstavljena gledišta, homologije i individualizacije. S jedne strane, omnivori mogu biti percipirani kao akteri koji su, usled povećanog obrazovnog nivoa i društvene pokretljivosti, otvoreni prema raznovrsnim žanrovima, te vrše mnogostruke izbore pri konzumiranju kulturnih dobara. Na taj je način ova teza bliska sa teorijom individualizacije. S druge strane, omnivornost se može tumačiti kao odraz hijerarhiski organizovanog društvenog poretka u tom smislu da omnivori, svojim mogućnostima kulturne potrošnje, iskazuju superiornost u odnosu na univore kojima je obim te potrošnje ograničen, a ukus jednosmeran. Prema tome, omnivor-univor gledište ne implicira da je potreba za osećajem distinkcije iščezla, već objašnjava njenu transformaciju.

Revizirajući Petersonov omnivor-univor pristup i ukazujući na njegov nesumnjiv doprinos u proučavanju oblasti kulturne potrošnje, Van Ajk primećuje da je u ovim istraživanjima prenaplašavano pitanje obima kulturnih preferencija omnivora, u smislu broja različitih žanrova, dok je zapostavljeno pitanje sadržaja tih preferencija, odnosno kakvi su to žanrovi koje kombinuju omnivori (van Eijck, 2000).

Ispitujući ukuse prema različitim muzičkim žanrovima, Brajson ukazuje da je univornost najdominantnije određena niskim nivoom obrazovanja. Njeno istraživanje američkog društva ukazuje da se ukus univora, pored nižeg nivoa obrazovanja, oblikuje grupnom solidarnošću, odnosno pripadanošću rasi, etniicitetu i geografskom regionu. Sa porastom obrazovanja opada muzička isključivost, odnosno raste stepen poznavanja i familijarnosti sa širokim spektrom muzičkih žanrova. Međutim, iz takvog spektra isključuju se oni žanrovi među čijim ljubiteljima ima najviše onih sa najnižim obrazovanjem, a tim putem, zaključuje Brajson, kulturni ukusi ojačavaju simboličke granice (Bryson, 1996, Bryson, 1997).

Nalazi studije koja se bavila društvenim karakteristikama posetioca restorana sa različitim kuhinjama, ukazuju na to da se u zapadnim društvima više na prepoznaju stroge kulturne hijerarhije, već pojedinci traže znanja o varijetetima žanrova. Poznavanje diverziteta

kuhinja i iskustvo sa njima ima ulogu u razvijanju kulturnih kompetencija i društvene distinkcije. Autori studije smatraju da se povećanje anksioznosti savremenog čoveka koji je u stalnoj potrazi za identitetom može povezati sa konzumerizmom kao njegovim potencijalnim izvorom. Zaključuje se da određene društvene grupe kao jednu od strategija u ublažavanju anksioznosti koriste upravo razvijanje širokog repertoara znanja o različitim kulturnim elementima (Warde, Martens and Olsen, 1999).

Na osnovu prikazane fluidnosti ukusa, postavlja se pitanje na koji način ovu kategoriju uvrstiti u ispitivanje kulturnog kapitala i na koji način je operacionalizovati. Rajt smatra da je u kulturološkim analizama neohodno modifikovati teorijski model i konstruisati metodološki alat koji će se refleksivno baviti problemom izmenjenih kulturnih hijerarhija. Posebnu pažnju zahteva otkrivanje načina na koji se kultura proizvodi, kao i načina na koji cirkuliše i načina na koji se vrednuje u savremenim uslovima kulturnog „obilja“, gde je posebno značajno pitanje dostupnosti i distribucije (Wright, 2011).

Jednu opciju pruža Boni Erikson koja predlaže se da ispituje znanje. Ona smatra da društvene nejednakosti nisu odraz hijerarhije ukusa – na primer da li neko voli operu ili seriju „sapunicu“ – već su odraz hijerarhije znanja o žanrovima – na primer da li neko nešto zna i o jednom i o drugom tako da može da se upusti u konverzaciju, ali i da li zna u kojoj situaciji koje znanje treba da pokaže. Prema tome, Eriksonova ocenjuje da najkorisniji kulturni resurs predstavlja kulturna raznolikost zajedno sa poznavanjem pravila igre (Erikson, 1996). U savremenim uslovima kulturne raznolikosti, sofisticiranost više ne implicira znanje o onome šta je najbolje, već posedovanje znanja o varijetetima praksi.

Dimado smatra je je ovakva vrsta *kulturnog prekidača* (culture-switch) svojstvena pripadnicima srednje klase koji im omogućava da prelaze iz jednog kulturnog miljea u drugi. U svom radu u kome se bavi klasifikacijom u umetnosti, objašnjavajući društveni značaj ukusa i njegove uloge u društvenoj strukturi, Dimado navodi da pripadnici srednje klase raspolazu varijetetima ukusa koji su u skladu sa različitim vrstama interakcija u različitim društvenim kontekstima. Pripadnik srednje klase zna da razgovara o sportu i rok muzici na poslu, upušta se u diskusije o politici i zdravoj i prirodnoj hrani sa prijateljima svoje žene, a svojoj deci usađuje afinitete prema Bramsu i Pikasu (DiMaggio, 1987).

2.3. Participacija kao dimenzija otelovljenog kulturnog kapitala

Proučavanje kulturne participacije ima dugu tradiciju u društvenim naukama. Iako kulturna participacija obuhvata kulturnu proizvodnju, koja podrazumeva profesionalno ili amatersko bavljenje umetnošću i stvaralaštvom uopšte, i kulturnu potrošnju koja se odnosi se na recepciju kulture, u empirijskim istraživanjima kulturnog kapitala pažnja je usmerena isključivo na kulturnu potrošnju.

Sociološki pristup kulturnoj participaciji podrazumeva ispitivanje načina na koji trendovi kulturne potrošnje izražavaju, reprodukuju i potencijalno transformišu društvene kolektivite (Cvetičanin, 2007:37). Prema Burdijeu, ono što strogo razdvaja klase u društvenom polju je dispozicija za legitimnu potrošnju umetničkih dela, odnosno predmeta koji su društveno označeni kao takvi (Burdije, 2012). Distinkcija je vidna u oblasti estetskog poimanja umetničkih dela. Pripadnici različitih klasa na različite načine opisuju svoje doživljaje istog umetničkog dela. Na primer, kada su ispitanicima pokazane određene fotografije, reakcije pripadnika nižih klasa bile su iskazivanje konvencionalnih emocija, povezivanje sa iskustvima svakodnevnog života i opisivanje konkretnih predmeta ili ljudi prikazanih na fotografijama, dok su pripadnici viših slojeva svoj doživljaj opisivali mnogo apstraktnije. Što je višem društvenom položaju pojedinac pripadao, to su predmeti prikazani na fotografiji više percipirani kao simboli i alegorije u funkciji razmatranja opštih problema (Bourdieu, 2011:42).

Specifičnošću umetnosti fotografije i njenim subjektivnim karakterom bavio se i Rolan Bart (Bart, 2004), kao i Valter Benjamin koji smatra da je upravo fotografija, zajedno sa filmom izmenila status tradicionalne umetnosti. Masovna proizvodnja i tehnička reprodukcija umetnosti doprinela je uništavanju aure umetničkog dela koje je, pre tehničke revolucije, bilo jedinstveno, samosvojno i situirano ovde i sada. Na taj način neponovljivost umetnosti biva zamenjena masovnošću, a izložbena vrednost potiskuje kultnu vrednost recepcije umetničkog dela. Međutim, ovaj izmenjeni obrazac omogućio je masama da učestvuju (Benjamin, 1974; Benjamin, 2012).

U savremenim društvima granice između visoke i popularne kulture postaju najjasne, a kulturne prakse difuzne, tako da se trendovi u kulturnoj potrošnji moraju posmatrati kao dinamični društveni fenomeni koji nemaju immanentna značenja, već se nalaze u stalnom procesu promene i konstruišu se kroz uspostavljanje simboličkih granica (Cvetičanin, 2007).

Jedna od klasifikacija participacije obuhvata *kulturu stana* (culture d'appartement), *kulturu izlazaka* (culture de sortie) i *kulturu identiteta* (culture identitaire) (Hadžibulić, 2012:229; Morrone, 2006:30). Kultura stana ograničena na privatnu sferu i podrazumava čitanje knjiga, gledanje televizije, slušanje radija i slično. Kultura izlazaka podrazumeva učestvovanje u javim kulturnim dešavanjima kao što je odlazak u pozorište, bioskop, muzej, galeriju ili na koncert, dok kultura identiteta podrazumeva učešće u kulturnim organizacijama ili udruženjima. Ovakva klasifikacija često nije adekvatna u kulturnim analizama, s obzirom da za pojedine kulturne prakse mogu imati dvostruki karakter i nemoguće ih je ograničiti u određenu kategoriju, kao što je, na primer, čitanje knjiga, koje se može definisati kao privatna aktivnost koja se odvija u domu recipijenta, ali može biti i javna kulturna praksa u vidu književnih večeri i slično. Prema tome, ono što je u oblasti proučavanja kulturne participacije značajno je da u procesu kulturne komunikacije pošiljalac i primalac poruke imaju zajednički kod komunikacije i da je osnovni cilj učesnika uvećanje kulturnog fonda (Hadžibulić, 2012; Morrone, 2006).

Klasična operacionalizacija participacije u istraživanju kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća podrazumevala je ispitivanje kulturnih aktivnosti kao što su poseta pozorištu, operi, galeriji, muzejima i čitanje knjiga. U kasnijim studijama izvršena je podela participacije na čitalačke navike i javno učestvovanje u kulturnim dešavanjima (Crook, 1997; De Graaf, 1996; De Graaf et al, 2000).

Pri proučavanju kulturnog kapitala u savremenim društvima, posebno kada je u pitanju dimenzija kulturne participacije, uvećava se raznovrsnost njegovih indikatora. Na primer, u ovu vrstu ispitivanja uputno je uključiti i pitanja koja se odnose na upotrebu interneta. Ubrzani razvoj informacionih i komunikacijskih tehnologija doprineo je da internet predstavlja integralni deo svakodnevice savremenog čoveka. Dostupnost kulturnih dobara i informacija vidljiva je upravo kroz ovu oblast s obzirom da internet, kao svojevrsni kulturološki fenomen, postaje jedno od osnovnih sredstava za komunikaciju i jedan od osnovnih izvora informacija, što je posebno uočljivo kod mlađih generacija. Rezultati istraživanja kulturnih navika srednjoškolaca u Srbiji impliciraju da su u ovom delu populacije najdominantniji načini informisanja o kulturnim dešavanjima TV i internet (Mrđa, 2011). Društvene nejednakosti koje se javljaju pri korišćenju interneta tiču se najpre tehničke dostupnosti, dok se kulturne nejednakosti odnose na nivo razvijenih kompetencija koje omogućavaju pronalaženje kulturnih sadržaja, kao i preferencije prema ovakvoj vrsti kulturne potrošnje.

Indikatori otelovljenog kulturnog kapitala učenika koji će biti upotrebljeni u našem empirijskom istraživanju obuhvatiće najpre čitalačke navike i stavove prema čitanju, zatim učestvovanje u javnim kulturnim praksama, kao i odnos prema legitimnoj kulturi koji će biti ispitivan kroz razumevanje umetnosti i kulturnu radoznalost.

2.3.1. Čitalačke navike

U pojedinim istraživanjima kulturnog kapitala zastupa se stanoviše da, ukoliko se kulturna participacija ispituje kao dve zasebne varijable – čitalačke navike i učešće u javnim kulturnim dešavanjima, veći uticaj na obrazovno postignuće učenika imaju čitalačke navike. Konkretno, u studiji u Holandiji, čitalačke prakse roditelja pokazale su efekte na obrazovno postignuće dece, dok roditeljsko učestvovanje u kulturnim praksama nije pokazalo značajne uticaje (DeGraaf et al, 2000). Ovaj nalaz objašnjava se shvatanjem da čitanje predstavlja privatnu aktivnost putem koje se prikupljaju i obrađuju informacije (Ganzeboom, 1982), stiče znanje i razvijaju kognitivne sposobnosti.

Kultura čitanja, koja podrazumeva privatizaciju čitalačke prakse, razvija se u periodu između 16. i 18.veka i predstavlja jednu novovekovnu kulturnu revoluciju. U *Istoriji privatnog života* opisuje se da, kada su viši društveni slojevi u pitanju, knjiga koja se čita u sebi postaje najbolji prijatelj u novopronađenoj privatnosti, a biblioteka ili kabinet, za one koji ih u svojim domovima poseduju, postaju mesta za povlačenje, proučavanje i razmišljanje u samoći (Šartije u: Arijes i Dibi, 2002).

U savremenim društvima, prakse čitanja su značajan domen istraživanja u društvenim naukama u istorijskom i teorijskom kontekstu, kao i u domenu kreiranja kulturnih i obrazovnih politika. Čitalačke prakse su integrativni deo rasprava o pismenosti i razvoju sposobnosti i kompetencija, kao i o procesu obrazovanja, tako da su usko povezane sa institucijom škole. Takođe, čitalačke prakse su i u centru književnih rasprava, kao i kulturoloških analiza. Sociologija knjige i književnosti bavi se analizom literarnih dela, analizom pisca odnosno njegovih društvenih karakteristika, međusobnim uticajima društva i književnosti, kao i analizom čitalačke publike.

Analizom podataka prikupljenih u istraživanju čitalačkih praksi u Srbiji, Milena Dragičević-Šešić navodi da su kao jednu od osnovnih motivacija za čitanje u slobodnom

vremenu ispitanici naveli zadovoljstvo sticanja znanja i informisanosti. Autorka u svojoj studiji *Horizonti čitanja* razlikuje pet tipova čitalaca: sazajno-orijentisani – čitalac kome je primarni cilj sticanje znanja i prikupljanje informacija, zabavno-orijentacioni – čitalac kome čitanje dominantno služi za razonodu i opištanje, rekreativno-ekskapistički – čitalac za koga čitanje predstavlja beg od stvarnosti i svakodnevnih briga, emocionalno-romantični – čitalac kome praksa čitanja predstavlja oblik katarze i estetski orijentisan čitalac – čitalac koji ceni umetnički elemenat književnog dela (Dragičević-Šešić, 1993).

Istraživanja su pokazala da su čitalačke prakse determinisane klasnom pozicijom i nivoom obrazovanja, ali i rodnošću. Žene imaju razvijenije čitalačke prakse u odnosu na muškarce. Bernstajn (Basil Bernstein) u tom smislu smatra da je upravo žena odgovorna za kulturnu reprodukciju jer je upravo ona posedovala dublje razumevanje i svest o literaturi datog perioda nego što je to bio slučaj sa njenim suprugom (Bernstajn, 2012:131). Jedno od objašnjenja ovih rodnih razlika je tradicionalno razdvajanje javne i privatne sfere, gde je žena pozicionirana u privatnoj sferi, a čitanje kao praksa je takođe dominantnije određeno kao privatna aktivnost rezervisana za dom. Razlike se uočavaju u i preferencijama različitih žanrova literature među muškarcima i ženama. Kada su u pitanju knjige, muškarci su više orijentisani na sticanje praktičnog znanja i tome daju prednost nad čitanjem iz zadovoljstva, dok žene više cene literarne forme. Kod čitanja novina i dnevne štampe, veću zainteresovanost su pokazali muškarci, gde se kao osnovna motivacija navodi sticanje političke kompetencije i angažmana. Studija sa ovakvim nalazima obuhvatila je anketno i fokusgrupno ispitivanje posjedovanja knjiga, učestalosti čitanja, preferencija sadržaja i znanja o književnosti, odnosno prepoznavanje i/ili iskustvo sa određenim naslovima knjiga i autorima. Zaključuje se da, uprkos promenama u domenu šire participacije i pojave omnivora, ukusi za čitanje su i dalje primarno koncentrisani u grupama sa višim nivoom obrazovanja i grupama koje su privilegovane u socio-ekonomskom smislu (Wright, 2006).

Za razliku od čitanja, za koje se kao značajni element ističe sticanje znanja, za participaciju, odnosno učestvovanje u javnim kulturnim dešavanjima u savremenim društvima, smatra se da više predstavlja način kojim se potvrđuje društveni status (Ganzeboom, 1982). Kao primer u tom smislu navodi se da jedan od motiva za odlazak u pozorište može biti „da se bude viđen“. Kritičari Adorno i Horkajmer (Max Horkheimer) takođe navode da u kulturnoj industriji kapitalističkog društva, koju odlikuje masifikacija potrošnje, standardizacija i serijska

proizvodnja kulture, dolazi do promene u recepciji kulture: umesto uživanja važnije je prisustvovanje, umesto poznavanja važniji je dobitak prestiža (Adorno i Horkhajmer: u Dorđević, 2012).

Saliven smatra ograničavajućim stanovište oštrog razdvajanja čitalačkih navika kao prediktora akademskog uspeha, od participacije u kulturnim dešavanjima kao sredstva za potvrđivanje statusa. Najpre, iz razloga što u savremenim društvima čitanje ne mora biti stogo privatna aktivnost s obzirom da postoje i javna čitanja, književne večeri, ili klubovi čitalaca, a ne mora biti ni strogo usamljениčka aktivnost s obzirom da postoje forumi i društvene mreže na internetu gde se mogu deliti utisci. I u *Istoriji privatnog života* se takođe navodi da, iako čitalačka praksa u periodu oko 18. veka predstavlja prvenstveno intimnu aktivnost, uticaj imaju i druge zajedničke aktivnosti čitanja kao što je glasno čitanje među prijateljima ili u okviru porodice (Šartije u: Arijes i Dibi, 2002). Drugo, Saliven navodi a učestvovanje u kulturnim aktivnostima kao što je odlazak u pozorište ne mora biti praćeno motivom potvrđivanja statusa i takođe može podstaknuti sticanje znanja i prikupljanje informacija. Konverzacija se može voditi jednako i o knjigama koje je neko pročitao kao i o pozorišnoj predstavi koju je neko gledao.

Saliven je, dakle, zaključuje da nije od značaja da li se znanje stiče u javnoj ili privatnoj sferi. Njena distinkcija odnosi se na kulturne forme bazirane na jeziku i nebazirane na jeziku. U kulturne forme koje su bazirane na jeziku ubrajaju se čitanje knjiga, časopisa, novina, sadržaja na internetu, gledanje TV-a i gledanje pozorišnih predstava. Dakle, to su sve forme gde postoji pisana ili izgovorena reč jer takve forme doprinose razvoju lingvističkih kompetencija i znanja opšte kulture. Razlog za to je što primalac ovakvih poruka ne usvaja samo njihov sadržaj već i obogaćuje rečnik i uči stilove govora, a to se vrednuje u obrazovnom sistemu. S druge strane, muzika i vizuelna umetnost nisu bazirane na jeziku i prema tome, ne doprinose razvoju veština i sposobnosti u tolikoj meri, te pružaju manji doprinos obrazovnom postignuću (Sullivan, 2007).

Značajem prakse čitanja za akademski uspeh bavile su se pojedine studije (Cunningham and Stanovich, 1998; Leopold nad Shavit, 2013; Sullivan and Brown, 2013). Na uzorku srednjoškoolaca iz 41 zemlje koji su učestvovali u PISA studiji, pokazalo se da je zainteresovanost za čitanje veća među decom sa više kulturnog kapitala, izraženim kroz posedovanje kulturnih resursa i kulturnu komunikaciju, a samim tim, ovi učenici imaju razvijenije čitalačke kompetencije, odnosno, postižu bolje rezultate na testiranju čitalačke pismenosti (Chiu and Chow, 2010).

2.3.2. Učestvovanje u javnim kulturnim praksama

Mnogobrojne studije koje su se bavile direktnim merenjem kulturnog kapitala, usmerile su svoje interesovanje samo na jednu dimenziju indikatora, ukus ili participaciju, ili ponekad, na ograničenu grupu indikatora unutar tih dimenzija. Relacijama među navedenim elementima različito se pristupa u empirijskim istraživanjima. Pojedini istraživači koriste ili ukus ili kulturnu participaciju kao zamenljive tipove indikatora kulturnog kapitala, odnosno kao operacionalne ekvivalente (Peterson, 2005; Sullivan and Katz-Gerro, 2007), zatim neke studije se bave i ukusima i participacijom zajedno, bez očekivanja da će se oni manifestovati na različite načine (DiMaggio, 1982), dok treća struja istraživača ukus i participaciju smatraju različitim dimenzijama otelovljenog kulturnog kapitala (Silva, 2006; Rössel, 2008). Na ovoj poziciji su i Kec-Gero i Jaiš koji naglašavaju distinkciju među navedenim dimenzijama, zastupajući stanovište da preferencije prethode ponašanju, odnosno ukus prethodi participaciji (Katz-Gerro and Yaish, 2012). Oni navode da je participacija više povezana sa ekonomskim resursima, dok je ukus više oblikovan habitusom i povezan sa kulturnim resursima. Rezultati empirijskih istraživanja ovih autora u izraelskom društvu ukazali su na to da ekonomski resursi oblikuju participaciju, a kulturni resursi oblikuju ukus. Takođe, utvrđeno je da postoji direktna povezanost između kulturnih resursa i participacije, a ukus je posrednik među njima (Katz-Gerro and Yaish, 2012).

Iako možemo prihvatiti stanovište da su ukus i participacija dve konceptualno distinktivne, ali međusobno kompatibilne dimenzije otelovljenog kulturnog kapitala, ne možemo se složiti sa stanovištem da ukus prethodi participaciji. Iako postoje situacije u kojima ukus zaista prethodi participaciji, odnosno gde se jasno uočava da participacija predstavlja manifestaciju ukusa, ovakva uopštavanja ne smatramo plodotvornim. Autori i sami navode da u procesu međugeneracijske transmisije kulturnog kapitala, odnos ove dve dimenzije može biti i obrnut, na primer, dete će razviti ukus prema klasičnoj muzici ukoliko sa roditeljima sluša klasičnu muziku ili posećuje koncerte sa njima, dakle, u tom slučaju participacija predhodi ukusu (Katz-Gerro and Yaish, 2012:172). Slične primere možemo navesti i nevezano za međugeneracijsku transmisiju. Na primer, poseta pozorištu kod pojedinaca može biti inicijalno motivisana željom „da se bude viđen“ odnosno može joj se pristupiti kao strategiji za uvećavanje socijalnog kapitala. Ipak, putem te strategije dolazi i do uvećanja kulturnog kapitala u vidu

sticanja znanja, a vremenom se može razviti ukus prema ovoj kulturnoj praksi. U određenim situacijama participacija nužno vremenski prethodi ukusu. Kako se naglašava u okviru teorije individualizacije, u savremenim društvima prisutna je kontinuirana težnja za čestim preispitivanjima i promenama identiteta. Takve promene se najpre vrše kroz participaciju, kao što su menjanje režima ishrane ili isprobavanje novih oblika rekreacije, dok se ukus za navedene aktivnosti formira naknadno i određuje dužinu trajanja date aktivnosti. Dakle, ukus i participacija, iako analitički distinktivni, u praksi su isprepleteni i međusobno se prožimaju.

Kec-Gero se zalaže za integrativnu istraživačku strategiju kojom bi se istraživači fokusirali na interakcije među različitim tipovima indikatora i smatra da je plodotvorno težiti konstrukciji modela analize koji bi kombinovao različite tipove ukusa i participacije čime bi se formirali klasteri ispitanika (Katz-Gerro, 2004:14).

Tim putem moguće je razlikovati ispitanike koji su razvili preferencije prema određenim kulturnim sadržajima i učestvuju u javnim kulturnim praksama koje takve sadržaje nude, kao i ispitanike koji ne učestvuju jer nemaju takvih preferencija. Takođe, moguće je razlučiti grupu ispitanika koji imaju preferencije, ali ne i praksu učestvovanja. Cvetičanin, u svojim istraživanjima kulturne recepcije, pravi distinkciju između kulturnih potreba kao potencijalnog aspekta kulturnih praksi, i kulturnih navika kao stvarnih ponašanja u recepciji kulture (Cvetičanin, 2007). U slučaju kada postoji diskrepancija između potreba i navika, značajno je istražiti i identifikovati prepreke za participaciju. U istraživanjima se, kao najčešći otežavajući faktori za ostvarivanje kulturnog učestvovanja identifikuju nedostatak materijalnih sredstava, nedovoljno vremena koje uložilo na taj način, neodgovarajuća kulturna ponuda ili nedostupnost kulturnih institucija (Petković, 2015).

S druge strane, model objedinjenih indikatora ukusa i participacije u istraživanjima kulturnog kapitala identifikovao bi i tip ispitanika koji nemaju razvijene preferencije prema određenim kulturnim sadržajima, a ipak učestvuju u javnim kulturnim praksama sa takvim sadržajima. Motivacija za kulturnu participaciju u ovom slučaju mogla bi se pripisati motivaciji za održavanjem statusa, načinu pribavljanja socijalnog kapitala i slično.

Objedinjen model istraživanja ukusa i participacije primenjen je u okviru opsežnog projekta *Kulturna potrošnja i društveno isključivanje* koji je realizovan 2003. godine u Velikoj Britaniji u cilju konstrukcije kulturne mape društva (Bennett, et al, 2009; Warde, et al. 2007:4), odnosno prostora životnih stilova (Bourdieu, 2011:157). Instrument za prikupljanje podataka bio

je upitnik koga je sačinjavalo 41 pitanje od kojih se odnosilo 24 na ukus, a 17 na participaciju. Ovi objedinjeni indikatori obuhvataju sledećih sedam kulturnih polja: televizija, film, čitanje, muzika, vizuelna umetnost, obedovanje i sport (Warde, et al. 2007:4).

Pitanja vezana za ukus na polju muzike i čitanja predstavljala su listu raznovrsnih žanrova gde su ispitanici imali mogućnost da za svaki od navedenih žanrova izraze svoj stepen dopadanja, dok su za ostalih pet kulturnih polja imali mogućnost da sa liste izaberu jedan najomiljeniji žanr i jedan koji im se najmanje dopada. Pitanja o participaciji, odnosno o praksama učestvovanja u kulturnim aktivnostima (posete pozorištima, operi, muzejima, izložbama, koncertima) obuhvatala su tri modaliteta: često, ponekad i nikad. Konkretno, za polje čitanja postavljeno je pitanje o broju knjiga pročitanih u poslednjih godinu dana. Ishrana je ispitivana kroz navike obedovanja u restoranima, gde je postavljeno pitanje o učestalosti ove prakse, a zatim i o ukusima za različite vrste restorana kao što su restorani brze hrane, tradicionalni nacionalni restorani, ili restorani različitih etničkih kuhinja. Oblast sporta obuhvatala je jedno pitanje o participaciji (da li se ispitanici bave sportom i kojim) i dva pitanja vezana za ukus. Jedno od pitanja ukusa odnosilo sa na izbor najomiljenijeg i najmanje omiljenog sporta, a drugo na osnovni razlog bavljenja sportom, gde su ponuđeni pokazatelji: razvoj veština, fizička sprema, timski duh, beg od obaveza, postizanje discipline, relaksacija, takmičenje, druženje i osećaj euforije.

Autori su u ovom istraživanju težili ravnoteži zastupljenosti oba tipa indikatora kojom im je omogućen uvid u kvalitet veze između participacije i ukusa, kao i u odnose među različitim poljima. Na primer, rezultati su pokazali da pojedinci koji često jedu u restoranima francuske kuhinje, najviše cene impresionizam kao pravac u umetnosti, slušaju klasičnu muziku i čitaju modernu literaturu, dok oni koji na TV-u vole da gledaju horor filmove i prate sport, ne vole indijske restorane i klasičnu muziku (Warde, et al. 2007:4).

Rezultati studije ukazuju na to da su klasne karakteristike povezane sa kulturnom participacijom i da klasna pripadnost ostaje osnovni faktor koji strukturira kulturnu potrošnju. Pripadnost višoj klasi povezana je sa redovnim posetama pozorištima, muzejima, operama, galerijama i bioskopima, kao i posedovanjem slika i čitanjem knjiga. S druge strane, pripadnost nižim klasama statistički je povezana sa isključenosti iz navedenih aktivnosti. Za razliku od participacije, pokazalo se da je ukus u manjoj meri definisan klasom (Warde, et al. 2007:13).

Kada je u pitanju proučavanje učestvovanja u javnim kulturnim praksama u srpskoj sociologiji važno je spomenuti studiju Miloša Nemanjića koji je ispitivao socijalno-kulturne uslove formiranja filmske i pozorišne publike u Beogradu u periodu od 1961. do 1984. godine (Nemanjić, 1991). Krajem dvadesetog veka bavljenje kulturnim praksama građana Srbije zastupljeno je u radovima Milene Dragičević-Šešić, Vesne Pešić, Dragana Žunića, Sretena Petrovića, Ratke Marić i drugih. Interesovanje za ovu tematiku postoji i dalje, a neka od novijih istraživanja sprovedi su Ivana Kronja, Žolt Lazar i Đokica Jovanović (prema: Cvetičanin, 2012:6). U okviru navedenih teorijskih i empirijskih radova negovan je opšti pristup kulturi, a pažnja je konkretno najviše bila usmerena na fenomene potkultura, publike i stilova.

Značajan doprinos u oblasti empirijskog proučavanja kulturnog kapitala u srpskoj sociologiji dat je komparativnim istraživanjem kulturne participacije i ukusa u Srbiji i Makedoniji (Cvetičanin, 2007), kao i u kasnijem istraživanju kulturnih praksi građana Srbije (Cvetičanin i Milankov, 2011). U ovoj studiji, pored ukusa, ispitivana je kulturna participacija i to u vidu kulturne produkcije i javne i privatne recepcije kulture. Na osnovu opsežnih rezultata kojima je prikazana kulturna mapa Srbije i Makedonije, zaključak je da su u Srbiji ključni akteri u simboličkim borbama srednji slojevi, kojima društveni položaj presudno zavisi od kulturnog kapitala, koji im služi da ih odvoji od manuelnih radnika. Diferencirano je postojanje četiri tipa „čistog“ ukusa: elitni, konvencionalni, urbani i folklorni ukus, i dva tipa omnivora: elitni i ruralni (Cvetičanin, 2007:7). Osim na polju profesionalnih statusa, kulturna participacija i ukusi koriste se kao resursi na četiri simbolička polja na kojima se sukobljavaju: visokoobrazovani i neobrazovani, urbane i ruralne grupe, građani „kulturnog severa“ i „nekulturnog juga“, kao i „kosmopoliti“ i „patrioti“, a svi ovi sukobi imaju političku konotaciju (Cvetičanin, 2007:257). U ovom istraživanju jedan od instrumenta za prikupljanje podataka bio je i test znanja kojim su merene kulturne kompetencije odnosno sposobnosti participacije (Cvetičanin, 2007:41). Na osnovu dobijenih rezultata, autori ocenjuju da je, van sfere popularne muzike, holivudskih filmova i donekle književnosti, znanje građana Srbije o umetnosti i umetničkim delima oskudno. Više od polovine ispitanika nije moglo da navede omiljenog reditelja, kompozitora, slikara, vajara, arhitektu i strip crtača (Cvetičanin i Milankov, 2011). Takođe, u okviru ove studije posmatran i uticaj rane socijalizacije na formiranje kulturnih navika (Cvetičanin, 2007:169) koji se potvrdio kao značajan.

Važno je spomenuti i studije *Socijalni i kulturni kapital u Srbiji* (Cvetičanin, 2012) i *Socijalni i kulturni kapital u društvima Zapadnog Balkana* (Cvetičanin i Birešev, 2012) koje prikazuju rezultate empirijskih istraživanja u kojima je prikazana potreba za objedinjenim proučavanjem kulturnog i socijalnog kapitala. Ovaj istraživački poduhvat bavio se socijalnim i kulturnim kapitalom kojima raspolažu pojedinci i društvene grupe u Srbiji, kao i strategijama koje koriste pri mobilizaciji resursa i konverziji različitih oblika kapitala u svakodnevnom životu. Metodološki, prikupljanje podataka za istraživanje sprovedeno je pomoću ankete, fokus grupa i individualnih intervjuja.

U okviru Zavoda za proučavanje kulturnog razvika vrše se kontinuirana istraživanja kulturnih potreba i publike u Srbiji (Nemanjić, Nikolić i Stojković, 1983), kao što su, konkretno, istraživanje muzejske publike (Martinović, 2010), pozorišne publike (Mrđa 2010), bioskopa (Subašić, Opačić i Damnjanović, 2013), kulturnih navika srednjoškolaca (Mrđa, 2011) i slično.

Jedno od istraživanja sprovedla je Sabina Hadžibulić koja je ispitala kulturnu participaciju i ukus beogradske publike u oblasti muzike, konkretno u oblasti opere (Hadžibulić, 2012). Rezultati njenog istraživanja posećenosti Opere Narodnog pozorišta u Beogradu potvrdili su hipotezu da strukturu publike čine pretežno visokoobrazovani ispitanici sa visokim materijalnim statusom. Profesionalna struktura obuhvata najviše umetnika, profesora i lekara, dok je u rodnoj strukturi primetan veći broj žena u odnosu na muškarce (Hadžibulić, 2012:311).

Takođe, u istraživanjima pozorišne publike u Srbiji, uzimajući u obzir pojedine sociodemografske karakteristike, došlo se do zaključka da je prosečan posetilac dramskih predstava profesionalnih pozorišta u Srbiji – žena koja je starosti između 19 i 30 godina, ima visok nivo obrazovanja, stanuje u urbanoj sredini i provodi slobodno vreme na aktivan način (Mrđa, 2010).

Primetno je, dakle, da rezultati istraživanja kulturne participacije u savremenim društvima, kako u Srbiji (Hadžibulić, 2012; Mrđa, 2010; Mrđa, 2011; Petković, 2015), tako i u drugim društvima (Bihagen and Katz-Gerro, 2000; Christin, 2010; DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Kane, 2003; Lizardo, 2006b; Mohr and DiMaggio, 1995; Sullivan, 2001), pored klasne determinisanosti, ukazuju i na rodne razlike u tom smislu da žene aktivnije učestvuju u javnim kulturnim praksama nego muškarci. Pored razvijenijih čitalačkih praksi, žene su češći posetioci muzeja, galerija, pozorišta, opera i koncerata, što za istraživače kulturnog kapitala predstavlja svojevrsnu zagonetku (Lizardo, 2006b).

Jedno od mogućih objašnjenja jeste rodna determinisanost procesa rane socijalizacije u kome se na kulturne prakse, koje roditelji smatraju više ženskim domenom, više podstiču devojčice nego dečaci. Smatra se dakle, da će se devojčice na tom polju više angažovati ako se takvo ponašanje od njih očekuje (Christin, 2010), što će oblikovati njihove preferencije i u kasnijim životnim dobima. Istraživanja učeničke populacije ukazuju da se devojčice mnogo češće opredeljuju za aktivnosti iz oblasti likovne umetnosti, plesa, muzike ili literarnih oblasti (Dumais, 2002; Kaufman and Gabler, 2004). Takođe, rezultati studija kulturnog kapitala pokazale su da u samoj transmisiji kulturnog kapitala značajniju ulogu ima majka, odnosno učestvovanje majki u kulturnim praksama značajno pozitivno utiče na nivo kulturnog kapitala ćerki (Mohr and DiMaggio, 1995). Još jedno od objašnjenja rodni nejednakosti u kulturnoj participaciji tiče se rodni razlika u radnom statusu (Lizardo, 2006b), odnosno, smatra se da žene više učestvuju u kulturnim praksama od muškaraca zato što ređe nego muškarci rade puno radno vreme (Christin, 2010).

2.4. Kulturni kapital i habitus

Kao elementi otelovljenog kulturnog kapitala, ukus i participacija su manifestacije habitusa. Odnose između ovih kategorija, Burdije je objasnio na sledeći način: klasni uslovi života kao strukturirajuća struktura proizvode habitus koji predstavlja strukturirajuću i strukturisanu strukturu. Habitus istovremeno objašnjava, s jedne strane sistem praksi, a sa druge strane sistem percepcije i aprecijacije odnosno ukus, a oni zajedno konstituišu prakse i dela koja sa mogu klasifikovati. Ove relacije čine prostor životnih stilova koji podrazumevaju sisteme klasifikovanih i klasifikujućih praksi odnosno distinktivnih znakova (Bourdieu, 2011:157-158). Dakle, otelovljeni oblik kulturnog kapitala predstavlja manifestaciju habitusa koji je još jedan od ključnih pojmova Burdijeove teorije.

Etimološki, reč habitus izvedena je od latinskog glagola *habere* u značenju imati, držati (Swartz, 2002). Pojam habitusa pojavljuje se u srednjevekovnoj filozofiji Tome Akvinskog koji je habitus koristio kao latinski prevod grčkog pojma *hexis* koji je preuzet od Aristotela (Goldthrope, 2010; Nash, 1999) i koji je označavao kategoriju posedovanja ili stanja, ali i trajni način bivstvovanja i odnosa prema sopstvenom telu. *Habitus-hexis* obuhvata mnoštvo značenja, jer istovremeno predstavlja i svojstvo i kvalitet, i držanje tela i narav. On označava nešto što jeste

stečeno, ali je trajno ugrađeno u vidu stalnih dispozicija, tako da deluje kao da je urođeno. U sociologiju, pojam habitusa 1935. prvi uvodi Marsel Mos (Marcel Mauss) povezujući ga sa tehnikama tela (Mauss, 1973). Pored uticaja Mosove antropologije, Burdijeov koncept habitusa sadrži i elemente filozofije Huserla i kognitivne psihologije Pijažea (Jean Piaget) (Lizardo, 2004), dok je na Burdijeov kasniji rad i rekonceptualizaciju ovog pojma najsnažnije uticao pristup Panofskog (Erwin Panofsky), istoričara umetnosti koji habitusom objašnjava kategorije opažanja zajedničke gotičkoj arhitekturi i sholastici (Birešev, 2014; Nash, 1999).

Habitus predstavlja mentalnu ili kognitivnu strukturu kroz koju se ljudi bave društvom i kroz koju deluju u društvu (Ricer, 2012). Burdije definiše habitus kao “sistem trajnih i prenosivih dispozicija“ (Burdije, 1999) koji deluje kao kreativna matrica opažanja, vrednovanja i dejstvovanja, omogućavajući akterima da razumeju društveni život i snađu se u skladu sa podelama koje u njemu postoje. Prema Burdijeu, habitus je sredstvo putem koga je „društvena igra“ upisana u biološke individue (Wolfreys, 2000). Habitus je uslovljen društvenim položajem, što implicira da pojedinci koji su odrasli pod sličnim klasnim uslovima usvajaju sličan način na koji poimaju i evaluiraju društvenu stvarnost. Kroz iskustvo pojedinci uče šta mogu da očekuju, čemu mogu da se nadaju i kolika je verovatnoća da će u nečemu uspeti (Haralambos i Holborn, 2002), tako da habitus predstavlja rezultat usađivanja osećaja za društveni poredak i mesto pojedinca u tom poretku (Birešev, 2014). U slučaju da pojedinac ima razvijen neodgovarajući habitus, odnosno habitus koji nije saglasan sa situacijom u kojoj živi, dolazi do pojave histereze (Brubaker, 1985).

Razvijajući određeni, primarni habitus (Birešev, 2014) u najranijoj socijalizaciji u okviru porodice, dete se u stvari socijalizuje za određeni društveni položaj (Milošević i Šljukić, 2010) i internalizuje svoju klasnu poziciju, što će kasnije legitimisati obrazovni sistem reprodukujući klasnu strukturu. Ovo opravdavanje i racionalizacija društvenih nejednakosti, odnosno *sociodiceja*, podrazumeva da se podele u društvu prihvataju na nivou dispozicija. Klasičan pojam sociodiceje Burdije je preuzeo od Vebera kao sekularnu verziju pojma teodiceje. Veber je smatrao da je dominantnima potrebna teodiceja njihovih povlastica, odnosno teorijsko opravdanje činjenice njihove povlašćenosti (Bourdieu and Passeron, 1990:208; Burdije, 1999b) i legitimacija njihove sopstvene moći. Prema Veberu, teodiceja je opravdanje patnje koju spovode eshatološke i soteriološke religije ili doktrine, kao što je karma, koju smatra formalno najpotpunijem rešenjem problema teodiceje (Veber, 2015:138), dok se prema Burdijeu,

sociodiceja u savremenim društvima odvija upravo kroz obrazovni sistem. „Pojam subjektivnog očekivanja... ima teorijsku funkciju da označi preseke različitih sistema odnosa, onih koji povezuju obrazovni sistem sa strukturom klasnih odnosa i onih koji su uspostavljeni između sistema tih objektivnih odnosa i sistema dispozicija (etos) koji karakteriše svakog socijalnog aktera utoliko što se on uvek, čak i kada odlučuje o sopstvenoj sudbini, nesvesno referira na sistem objektivnih odnosa koji ga određuje (Burdije i Passeron, 2014:171).

Sociološka artikulacija problema sociodiceje može se dovesti u vezu sa Habermasovim pitanjem o problemu legitimacije u „kasnom kapitalizmu“, odnosno sa njegovim neoliberalnim obličjem (Ristić, 2015:268). U središtu neoliberalne sociodiceje stoji takmičenje – opravdano samoregulativnim tržištem, ali ne manje i naukom, od biologije i psihologije, preko sociologije i ekonomije (Ristić, 2015:268). Sociodiceja tako, pored etičkog opravdanja, obuhvata i intelektualno opravdanje, odnosno podrazumeva kompetenciju.

Burdije navodi da „u društvenu patnju spada velikim delom beda odnosa prema školi koji ne određuje samo sudbine već i sliku koju ljudi prave o toj sudbini“ (Burdije, 1999b:48). Za Burdijea, škola je „povlašćeno sredstvo buržoaske sociodiceje koje privilegijama daje vrhunsku privilegiju da ne izgledaju kao privilegije“ (Bourdieu and Passeron, 1990:210). Na taj način škola održava mit o sebi kao „pravednom sudiji“ koristeći se meritokratskom ideologijom pomoću koje se predstavlja kao institucija za društveno neutralno procenivanje zasluga. Burdije smatra da škola tako vrši *simboličko nasilje* jer učenicima i studentima koji ne mogu da ispune zahteve koje postavlja obrazovni sistem, nameće ličnu odgovornost za sopstveni neuspeh, te oni bivaju lišeni sredstava i mogućnosti da svoju školsku sudbinu sagledaju iz perspektive jedne deljene, kolektivne sudbine (Birešev, 2014:129).

Kroz koncept habitusa Burdije je pokušao da prevaziđe tradicionalne sociološke dihotomije struktura/akcija, objektivizam/subjektivizam i mikro/makro pristup (Stanković, 2000; Turner, 2006; Wacquant, 2006). Ova kategorija povezuje praksu, koja označava subjektivnu stranu svakodnevnog života, sa društvenim poljem, koje podrazumeva mrežu društvenih odnosa i koje je shvaćeno kao poprište borbi. Njihove međusobne relacije prikazane su u vidu sledeće formule: habitus x kapital + polje = praksa (Burdije, 1999a; Warde, 2004).

Pojmom *prakse* Burdije pokušava da osvetli subjektivnu stranu društvene realnosti posmatrajući aktore kao individue sa svojom slobodnom voljom, kreativnošću i inovativnošću. Praksa predstavlja sve ono što pojedinci rade u svom svakodnevnom životu, ona je izraz

praktičnog, dakle, neteorijskog i nereflektovanog odnošenja prema svetu (Spasić, 2004). Međutim, za razliku od ostalih teoretičara slobodne volje, u prvom redu egzistencionalista i racionalista, Burdije ovu slobodu pojedinca kao aktera shvata pomalo suženo i ograničeno iz razloga što na nju deluju spoljašnji mehanizmi (Stanković, 2000). U tom smislu, veliki deo naših postupaka u svakodnevnom životu proizvod su uticaja socijalizacije, a da mi toga nismo u potpunosti svesni, što znači da je način na koji akteri deluju u društvenom životu u velikoj meri uslovljen onim što je već usvojeno kao uobičajeno i očigledno.

Akteri ne shvataju u potpunosti proces učenja kroz koji prolaze i nemaju jasnu predstavu o načinu funkcionisanja polja, kao ni o zahtevima i pravilima polja na koje pristaju samim tim što u njemu učestvuju. Praksa je ustvari nešto između nesvesnog igranja po pravilima koje akteri rutinski uzimaju zdravo za gotovo i nedeterminisanosti odnosno mogućnosti improvizacije unutar tih pravila, improvizacije koja akterima omogućava zadovoljavanje njihovih sopstvenih interesa. Prakse nikada nisu autonomne, one „uvek teže da reprodukuju objektivne strukture čije su, u krajnjoj liniji, proizvod“ (Burdije, 1999:159). Prakse podrazumevaju načine na koje pojedinci pokušavaju da poboljšaju situaciju u kojoj se nalaze ili da spreče pogoršavanje date situacije, u uslovima datog polja, u datoj vremenskoj tački (Spasić, 2004:304).

S druge strane, *polje* je definisano je kao mreža odnosa među objektivnim položajima koji su unutar te mreže (Ricer, 2012:285), a ono što čini društveni prostor je pluralizam polja. Proučavanje polja odnosi na proučavanje objektivne dimenzije društva jer opisuje pozicije i odnose koji postoje nezavisno od individualne svesti i volje, odnosno, akteri ove relacije poimaju kao nešto što je eksterno i dato. Polje predstavlja poprište borbi, a cilj tih borbi je zauzimanje prestižnih pozicija (Ricer, 2012). Pozicije mogu zauzeti individualni ili kolektivni akteri. U društvu postoje i poluautonomna polja kao što su religija, umetnost, ekonomija, pravo, sport, visoko obrazovanje sa posebnim sistemima vrednosti, kao i druga polja, od kojih svako ima svoju internu logiku funkcionisanja (Stanković, 2000). Postoje određene sličnosti između Burdijeovog koncepta polja i funkcionističkog sistema. Suštinska razlika ogleda se u tome što je sistem shvaćen kao statičan, a polje kao dinamičan fenomen, on se ne razvija samo sopstvenom logikom, već u njemu postoje sukobi, borbe i odnosi moći među agensima. Takođe, postoje sličnosti između polja i Althusserovog (Louis Althusser) koncepta *aparata*. Althusser je aparatima smatrao crkvu, državu, školstvo, a njihovu ulogu je video u reprodukciji ideologije vladajuće klase. U modernim kapitalističkim društvima, primarnu ulogu u navedenoj reprodukciji preuzima

škولstvo jer ono legitimiše klasnu funkciju ideologije, a time i društva u celini (Altiser, 2012). Međutim, osnovna razlika između Burdijeovog polja i Altiserovog aparata tiče se istoričnosti i dimenzije borbe (Wacquant, 1989). Kako se polje shvata kao poprište borbe, akteri koji u njemu zauzimaju različite pozicije koriste različite *strategije* da bi svoj položaj zadržali ili ga popravili.

Ovaj pojam strategije je veoma važan jer, iako predstavlja odliku koncepta polja, takođe je bitna sastavnica i koncepta prakse. Burdije je pojam strategije uveo u svoje analize još u ranim antropološkim studijama. One podrazumavaju „polusvesno ocrtavanje pravca delanja i sleda koraka, s posebnim naglaskom na vremenskoj dimenziji, u vremenskim okolnostima manje-više čvrstih materijalnih i simboličkih struktura koje definišu prostor i granice mogućnosti“ (Spasić, 2004:305). Važno je naglasiti je da strategije nisu unapred planirane i da su uvek uslovljene habitusom koji je ključan za razumevanje pravila igre u društvenom polju. Zanimljiva je analogija koju Burdije pravi između društvenog polja i igre koja se odvija prema određenim pravilima, s tom razlikom da u ovoj igri akteri nisu u potpunosti upoznati sa tim pravilima (Spasić, 2004; Stankovič, 2000; Warde, 2004). Iako se poredi sa ruletom, ova igra je možda sličnija nekoj vrsti (društvenog) pokera. I jedna i druga igra zahtevaju posedovanje kapitala i poznavanje strategija, ali u pokeru je potreban i „poker face“, odnosno odgovarajući habitus (Rahkonen, 1999:50).

Prema Burdijeovoj teoriji analiza polja obuhvata tri neophodna i međusobno povezana koraka. Prvi korak podrazumeva posmatranje odnosa nekog pojedinačnog polja i polja moći. Zatim sledi analiza u okviru samog polja koja se odnosi na objektivne strukture odnosa među pozicijama, dok poslednji korak podrazumeva određivanje prirode habitusa aktera koji se u okviru polja nalaze na različitim pozicijama (Wacquant, 1989).

Koncepti prakse, polja, strategija i kapitala su duboko povezani i u stalnoj interakciji sa habitusom. Iako je habitus krucijalan za razumevanje celokupnog Burdijeovog rada, njegova operacionalizacija je izuzetno problematična (King, 2000; Lahire, 2003; Sullivan, 2002; van de Werfhorst, 2010), mada postoje primeri studija nastalih na liniji Burdijeovog nasleđa u kojima se empirijski ispituje ovaj koncept (Wacquant, 2004). U istraživanjima samog kulturnog kapitala ovaj koncept se najčešće zapostavlja. Ipak, pojedini autori naglašavaju njegovu empirijsku plodotvornost u istraživanjima obrazovnih nejednakosti i njegovu neraskidivu vezu sa kulturnim kapitalom (Edgerton and Roberts, 2014; Nash, 1999; Reay, 2004).

U pokušajima kvantitativne empirijske provere habitusa i kulturnog kapitala u oblasti obrazovanja, habitus se proizvoljno dovodi u vezu sa očekivanjima vezanim za zanimanje (Dumais, 2002), ili očekivanjima i planovima vezanim za stepen obrazovanja (Dumais, 2006), zatim, malo kompleksnije, sa samopercepcijom o mogućnostima uspeha u školi i vrednovanjem obrazovanja (Gaddis, 2013), kao i sa čitavom baterijom skala stavova koji se odnose na osećaj pripadnosti, akademsko samopoštovanje, liderstvo i ciljeve (Nora, 2004). U kvalitativnim istraživanjima, habitus se operacionalizuje kao organizacioni habitus (McDonough, 1997), habitus u kontekstu roda (Reay, 1997), kognitivni habitus (Nash, 2002; 2003), institucionalizovani habitus (Thomas, 2002) i specifično – matematički habitus (Zevenbergen, 2005).

U srpskoj sociologiji empirijskom proverom habitusa bavi se Smiljka Tomanović koja je, u svom longitudinalnom istraživanju, ispitivala porodični habitus u praksi detinjstva. Porodični habitus operacionalizovan je kroz kategorije sadržajne ispunjenosti dokolice, kulturne potrošnje, socijalnosti i etosa, i kao takav konceptualizovan je kao značajan generator različitih vrsta kapitala u relaciji sa porodičnim resursima. Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na to da porodični habitus podrazumeva distribuciju, upotrebu i mobilizaciju porodičnih resursa kako bi se oni pretvorili u kapital, i da on kao takav oblikuje svakodnevni život dece (Tomanović, 2004b:356).

U istraživanju u Hrvatskoj takođe je ispitivan specifični porodični habitus kroz usklađenost obrazovnih ambicija i aspiracija učenika i njihovih roditelja koji je kao takav pozicioniran unutar šireg školskog i društvenog konteksta. Porodični habitus operacionalizovan je ispitivanjem školskog iskustva učenika, njihovog akademskog samopouzdanja, očekivanog uspeha, poznavanja školskog sistema, kao i kroz percepcije podrške i očekivanja roditelja, dok je kod roditelja segment porodičnog habitusa operacionalizovan kroz njihove percepcije školskog konteksta, vrednovanje obrazovanja i očekivanja koje imaju od svoje dece. Rezultati su identifikovali usklađenost očekivanja roditelja i dece, posebno kada su u pitanju roditelji sa visokim obrazovnim nivoom, i time ukazali na relevantnost Burdijeove teorije kulturnog kapitala. Autori zaključuju da međugeneracijskom transmisijom kulturnog kapitala dolazi do nasleđivanja znanja (Košutić i Jokić, 2017).

Na vezu između znanja, kapitala i habitusa Burdije ukazuje u *Oblicima kapitala* smatrajući da kapital u bilo kom obliku u vezi sa znanjem pretpostavlja intervenciju habitusa

(Bourdieu, 1986). U istraživanjima obrazovnih nejednakosti razmatranje znanja o obrazovnom sistemu prvenstveno bi se odnosilo na znanje koje se ne može steći u okviru obrazovnog sistema (McDonough, 1997) i koje je zbog svoje nejednake distribucije u društvenom poretku dostupnije pripadnicima viših društvenih slojeva.

Slično stanovište zastupa i Bol sa svojom koncepcijom *vrućeg znanja* (hot knowledge) koje utiče na roditelje u procesu donošenja odluke o izboru srednje škole za dete (Ball, 1998). U istraživanju na uzorku od petnaest škola u Britaniji, tehnikom intervjua, uočene su razlike među roditeljima kada je u pitanju izbor škole za dete, tako da su oni grupisani na: privilegovane odnosno upućene, polukvalifikovane i isključene roditelje. Privilegovani roditelji raspolažu sa više kulturnog, ali i socijalnog i ekonomskog kapitala, odnosno oni imaju „znanje, kontakte, vreme i novac“ (Haralambos i Holborn, 2002:839). Iz tog razloga su upućeniji u način funkcionisanja obrazovnog sistema i sposobniji su dešifrovati skrivene poruke koje škola prenosi o svom etosu. Oni su u prednosti jer mogu da prepoznaju najbolju školu za svoje dete i da mobilišu resurse kako bi u toj školi obezbedili mesto. Roditelji koji su označeni kao polukvalifikovani takođe žele svom detetu obezbediti najbolje obrazovanje, međutim, oni ne raspolažu sa dovoljno iskustva i znanja o obrazovnom sistemu kako bi to postigli. U odnosu na privilegovane, polukvalifikovani roditelji raspolažu sa manje kulturnih kompetencija i socijalnih veza koje bi mogli mobilisati u cilju ostvarenja svojih izbora. Treći tip, isključeni roditelji, mahom pripadaju radničkoj klasi i kod njih nije primećena ništa manja zainteresovanost za obrazovanje deteta u odnosu na pripadnike viših klasa, ali kako oni ne raspolažu oblicima kapitala, vrše izbore koji su u skladu sa habitusom sredine iz koje potiču (Ball, Bowe and Gewirtz, 1996).

Roditeljsko poznavanje odrednica obrazovnog sistema podrazumeva njihovo poznavanje *pravila igre* u društvenom polju obrazovanja, a međugeneracijskom transmisijom kulturnog kapitala u procesu socijalizacije, ta znanja prenose se i na dete. Na taj način kod deteta se oblikuje habitus koji mu omogućava da veruje da može uspeti, omogućava mu da postavi visoke ciljeve i očekivanja i utiče na to da školsku klimu ne doživljava kao nešto strano i neprijateljsko što bi za rezultat imalo podizanje nivoa anksioznosti, već da razvija osećaj pripadnosti i prilagođenosti školskom ambijentu.

Smatramo da je koncept habitusa kompleksan i problematičan za empirijsku proveru. Međutim, s obzirom da je otelovljeni kulturni kapital manifestacija habitusa, pri ispitivanju

kulturnog kapitala i obrazovnih nejednakosti neophodno je uključiti i određene indikatore habitusa. Ti indikatori odnose se na sponu između kulturnog kapitala i habitusa u kontekstu obrazovnih nejednakosti. Ta spona predstavlja prilagođenost obrazovnom sistemu i njegovo poznavanje, koje možemo specifično označiti kao obrazovni habitus. Na osnovu navedenog, elementi habitusa koji će biti ispitivani u empirijskom istraživanju obuhvataće teme koje ocenjujemo ključnima, a to su: ispitivanje motivacije za učenje, percepcija školske klime, vrednovanje obrazovanja, nivo školske anksioznosti i nivo akademskog samopouzdanja.

3. Društvene i obrazovne nejednakosti

Orijentacije u sociološkom razmatranju i razumevanju odnosa između društvenih nejednakosti i obrazovnog sistema po svom karakteru su multidimenzionalne, kako prema fokusu interesovanja, tako i prema epistemološkim i metodološkim pristupima, te ih je moguće klasifikovati na različite načine.

Jedna od klasifikacija mogla bi se načiniti na osnovu tradicionalne sociološke dihotomije struktura/akcija. Prema ovom kriterijumu razlikuju se stanovišta koje se prioritarno bave strukturama, gde se ubrajaju strukturalni funkcionalizam i marksistička orijentacija (Koković, 2009b; Gevirc i Krib, 2012) ili konfliktna teorija u obrazovanju (Haralambos i Holborn, 2002; Marinković, 2008), zatim stanovišta koja se dominantno bave akterima i delovanjem, gde pripada simbolički interakcionizam, dok bi se treći pristup mogao označiti kao integrativni (Ricer, 2012), a u literaturi se definiše i kao „nova sociologija obrazovanja“ (Dimitriadis, 2010; Gevirc i Krib, 2012; Sullivan, 2007). Upravo bi u pristupu nove sociologije obrazovanja bila pozicionirana teorija Pjera Burdijea, zajedno sa drugim značajnim teorijama, kao što je teorija Bazila Bernstajna.

Funkcionistička perspektiva u obrazovanju, u kojoj su najznačajniji predstavnici Emil Dirkem i Talcot Parsons, obrazovanju prilazi sa aspekta njegovih integrativnih funkcija koje ono ima za društvo u celini. Tako Dirkem smatra da je osnovna funkcija obrazovanja prenos društvenih normi i vrednosti. Dirkem se bavi pitanjima uspostavljanja homogenizacije i solidarnosti u društvu, te smatra da škola predstavlja društvo u minijaturi. U svojim predavanjima iz pedagogije, sam termin obrazovanje Dirkem nije ograničavao na zvaničnu nastavu, već ga je koristio u širem smislu, srodno pojmu socijalizacije (Gidens, 1996). U tom

kontekstu, definisao je obrazovanje kao uticaj generacije odraslih na generaciju koja još nije spremna za društveni život (Dirkem, 1981). U skladu sa dirkemovskim nasleđem, Parsons obrazovanje označava kao žarišno sredstvo socijalizacije, dok škola za njega predstavlja most između porodice, u kojoj vladaju partikularističke norme, i društva, gde vladaju univerzalističke norme. Zadatak škole prema Parsonsu je da priprema decu za prelaz od partikularističkih normi i pripisanog statusa u porodici do univerzalističkih normi i postignutog statusa društva odraslih (Haralambos i Holborn, 2002).

Parsons, kao funkcionalista, tvrdi da je za skladno funkcionisanje društva neophodan vrednosni konsenzus. U američkom društvu škole usađuju dve osnovne vrednosti, a to su vrednost postignuća i vrednost jednakosti šansi. Vrednost postignuća škole podržavaju tako što podstiču učenike da se bore za što viši nivo akademskog uspeha i nagrađuju one koji to ostvaruju, dok se vrednost jednakosti šansi neguje tako što se svi učenici stavljaju u isti položaj u učionici, što im omogućava da se pod jednakim uslovima takmiče na ispitima. I vrednost postignuća i vrednost jednakosti šansi imaju značajne funkcije za društvo u celini jer je razvijenom industrijskom društvu potrebna visokomotivisana radna snaga koja je usmerena ka uspehu. Iz tog razloga nužno je različito nagrađivanje za različit uspeh, odnosno neophodna je društvena selekcija.

Parsons priznaje da ove nejednake nagrade u procesu selekcije mogu biti izvor napetosti, ali smatra da se one mogu prevazići ukoliko postoje zajedničke vrednosti koje vrše ključnu integrativnu funkciju u društvenom sistemu (Parsons, 1959), odnosno ukoliko se uspostavi vrednosni konsenzus. U procesu nagrađivanja, i pojedinci koji ostvare visoko postignuće (pobednici) i oni niskim postignućem (gubitnici) smatraće da je sistem pravedan i ispravan jer su svi imali jednake izgleda u postizanju statusa, tako da se načela koja važe u širem društvu odražavaju i u školskim načelima (Haralambos i Holborn, 2002).

Dok se funkcionalistička perspektiva fokusira na elemente koji doprinose integraciji, društvenoj koheziji i skladnom funkcionisanju društvenog sistema, zanemarujući dezintegrativne činioce koji doprinose podelama i konfliktima, marksistička odnosno konfliktna orijentacija u žižu interesovanja stavlja upravo ove elemente, baveći se prevashodno sukobima među društvenim klasama. S jedne strane, funkcionalistička analiza naglašava funkcionalnu povezanost obrazovnog i ekonomskog sistema, dok se sa druge strane u okviru konfliktne analize ukazuje na

inherentne protivrečnosti ekonomskih sistema, što predstavlja osnovnu diskinkciju među ovim teorijama.

Sličnost funkcionalističke i konfliktne teorije ogleda se u tome što se njihove analize pretežno bave društvenim strukturama, odnosno, one su, kako to Rajt Mils naziva, velike teorije (Mils, 1964). U okviru obe teorijske orijentacije razmatra se uloga obrazovanja za društvo u celini, ali se pažnja ne posvećuje pitanjima agesnosti, tako da one ne pružaju uvid u načine na koji se nastavnici, učenici i drugi učesnici obrazovnog procesa međusobno povezuju u okviru specifičnog istorijskog i društvenog konteksta kako bi kreirali i reprodukovali uslove sopstvene egzistencije (Giroux, 1983).

Kao opozit makro pristupu, simbolički interakcionizam, koji vodi poreklo iz socijalne psihologije Džordža Herberta Mida (George Herbert Mead) i tradicije Čikaške škole, u centar svojih istraživanja stavlja društvene aktere, njihovo delanje i značenja koja konstruišu u svakodnevnom životu. U oblasti obrazovanja, baveći se mikroklimom u školi, ova teorija doprinela je rasvetljavanju do tada zapostavljenih pitanja uloge aktera u svakodnevnim interakcijama, dakle, naglasila je aktivnu i stvaralačku komponentu pojedinaca. Međutim, fokusirajući se na taj domen, zanemarivala je širu interpetaciju društvenih struktura, odnosno marko nivo analize.

Treći pristup, ili intergrativna teorija, orijentiše se na mogućnosti prevazilaženja dihotomije struktura/akcija i nastoji da poveže mikro i makro nivo analize. U domenu sociološke teorije, uočava se distinkcija između dihotomije struktura-akcija i makro-mikro debate, međutim, kako ove dve vrste pitanja imaju određenih dodirnih tačaka, često se u literaturi pojavljuju zajedno i tretiraju kao jedinstven problem (Ricer, 2012; Turner, 2006). Novi pravac u sociologiji obrazovanja bavi se društvenim nejednakostima sa aspekta struktura, ali u kontekstu mikroklimе u obrazovnom procesu, nastojeći da sociološki sagleda školske programe i školsku pedagogiju. U centar pažnje stavljeno je školsko znanje i ispitivanje njegovog društvenog konstruisanja kao i društveno konstruisanje drugih kategorija kao što su uspeh, neuspeh, sposobnost i inteligencija (Gevirc i Krib, 2012; Sullivan, 2007). Kroz Burdijeov konstrukt habitusa i Bernstajnov konstrukt koda, nastale su značajne sociološke analize pedagoške prakse i njenih uticaja na reprodukciju struktura, odnosno analize relacija između struktura moći i obrazovnog znanja. Samim tim, savremena sociologija obrazovanja mapirana je u kategorijama društvenog konteksta, moći i znanja (Apple, Ball and Gandin, 2010).

Takođe, klasifikacija socioloških pristupa u obrazovanju bi se mogla načiniti na osnovu procene uloge obrazovanja u društvu, odnosno viđenju obrazovanja kao kanala društvene pokretljivosti ili kao zaštitnika društvenih nejednakosti (Burdije, 1967). Prema ovom kriterijumu, prvoj struji pripadao bi strukturalni funkcionalizam i liberalna teorija, u kojima je fokus istraživanja usmeren ka legitimizaciji društvenih nejednakosti u skladu sa načelima meritokratije, dok bi druga struja obuhvatala pristupe koji se, na različite načine, bave kritičkom analizom uloge obrazovanja u društvu. Ovom polju pripadaju konfliktna perspektiva, simbolički interakcionizam i integrativne teorije, odnosno nova sociologija obrazovanja.

Legitimizacija društvene stratifikacije najizraženija je u radu Kingslija Dejvisa (Kingsley Davis) i Vilberta Mura (Wilbert Moore) iz 1945. godine pod nazivom *Neki principi stratifikacije*, u kome je društvena stratifikacija, shvaćena kao funkcionalna nužnost, direktno povezana sa sistemom obrazovanja. Prema ovoj teoriji, svi društveni akteri se takmiče, a najbolji pobeđuju, dok visoke nagrade predstavljaju podsticaj. Najспособniji pojedinci zauzimaju najviše položaje, odnosno one položaje koji su najznačajniji za društvo u funkcionalnom smislu, a time ostvaruju i najviše prihode. Škola učestvuje u ovoj selekciji pružajući svima jednake šanse za što veće postignuće, na osnovu kojeg će najспособniji zauzeti najviše položaje u društvenoj stratifikaciji (Davis and Moore, 1944).

Teorija Dejvisa i Mura bila je izložena mnogobrojnim kritikama. Najpre, iz razloga što prihodi koje pojedinci ostvaruju najčešće nisu povezani sa uspehom koji su ostvarili u školi. Takođe se osporava i pretpostavka da se u školi selekcija zaista vrši na osnovu sposobnosti, odnosno zapostavljeni su uticaji kulture i društvene moći, kao i elementi disfunkcionalnosti stratifikacijskih sistema (Tumin, 1953).

Shvatanje o jednakostima šansi odgovara shvatanju meritokratije ili meritokratskog društva u kome je obrazovni uspeh pojedinca rezultat njegovih sposobnosti i individualnih napora, a društveni položaj koji pojedinac zauzima u hijerarhiji zanimanja stiče se prema objektivnim i univerzalnim kriterijumima. Sam pojam meritokratije potiče iz dela *Usporič meritokratije* Majkla Janga (Michael Young) koji je, opisujući imaginarno društvo u kome je kreirana meritokratija u cilju povećanja društvene pokretljivosti i socijalne pravde, uputio kritiku i izrazio zabrinost da bi ovakva stratifikacija imala negativne psihološke posledice u tom smislu da bi pojedinci koji nisu uspešni sebe doživljavali negativno i smatrali da bolji položaj ni ne zaslužuju, a tako negativno bi bili percipirani i od strane ostalih društvenih aktera. Iako je termin

meritokratije preuzet iz ove knjige koja je objavljena 1958. godine, sedamdesetih godina 20. veka, pojam meritokratije počinje široko da se upotrebljava u izrazito pozitivnom i nekritičkom smislu, kao progresivni ideal kome teže moderna društva (Šljukić i Šljukić, 2013:550).

Meritokratska načela preuzela je i liberalna teorija koja, strogo uzevši, ne pripada domenu socioloških teorija jer se bavi pojedincem i podsticanjem blagostanja pojedinca kroz obrazovanje, što indirektno uslovljava napredak društva. U okviru liberalne teorije, obrazovanje se posmatra kao najznačajniji kanal društvene pokretljivosti u modernim demokratskim društvima gde, pod jednakim uslovima, do uspeha dolaze najtalentovaniji. Liberalna ideologija propagira „veru u čudesnu moć obrazovanja“ (Koković, 2009b:35) jer njeni zagovornici smatraju da je moderno demokratsko obrazovanje otvoreno za sve, a na taj način je svakom pojedincu omogućeno da se razvija i da dostigne svoj puni potencijal, što je pretpostavka za društveni razvoj i za smanjenje društvenih nejednakosti.

3.1. Obrazovanje kao tip društvene nejednakosti

Sa druge strane su stanovišta i teorijske orijentacije u kojima se meritokratija ocenjuje kao mit i u kojima se demistifikuje reformatorska snaga obrazovanja koja se naglašava u liberalnoj orijentaciji.

Napre, to je marksistička orijentacija u obrazovanju za koju je teorijski okvir postavio francuski filozof Luj Altiser, označavajući obrazovni sistem kao državni ideološki aparat prilagođen potrebama vladajuće klase u kapitalističkom društvu. Obrazovanje prema Altiseru služi reprodukciji radne snage koja se postiže na dva načina. Prvo, procesom reprodukcije odnosno procesom učenja veština koje su budućoj radnoj snazi potrebne, a zatim reprodukcijom ideologije kojom se kapitalizam opravdava kao jedini mogući i legitimni poredak i kojom pripadnici podređene klase prihvataju svoj položaj kao normalan i neizbežan. Ova dva udružena procesa stvaraju tehnički delotvornu i poslušnu radnu snagu (Altiser, 2012:143-147).

Pored Altiserovog koncepta ideološkog aparata, potrebno je ukazati i na značaj koncepta *kulturnog aparata* koji je utemeljio Rajt Mils (Wright Mils). Prema Milsu, kulturni aparat strukturišu institucije i organizacije u kojima se odvija umetnički, intelektualni i naučni rad kao i sredstva pomoću kojih je taj rad dostupan javnosti. Karakterisitka svakog kulturnog aparata, kao institucionalne činjenice, jeste njegova težnja da postane deo establišmenta. Ovo preklapanje

kulture i vlasti sprovodi se na ideološkom i birokratskom nivou ali, još važnije, uključuje i razmenu prestiža. Ova razmena prestiža je posebno značajna s obzirom da je prestiž taj koji obezbeđuje moć, iako ideologija može da pruži eksplicitno opravdanje društvenog poretka. Kulturni aparat se kao celina uspostavlja i koristi od strane dominantnih institucionalnih redova tako da svako etabliranje kulture podrazumeva etabliranje definicija stvarnosti, vrednosti i ukusa. Kulturni aparati upravljaju iskustvom i pomoću njih se uspostvljaju centri tumačenja i značenja, tako da ih Mils metaforično poredi sa staklima čovečanstva kroz koje ljudi gledaju (Mils, 2013).

Altiserov učitelj bio je Antonio Gramši (Antonio Gramsci), italijanski marksistički mislilac koji je kroz pojam hegemonije objašnjavao način na koji podređene klase u kapitalističkom društvu prihvataju ideologiju vladajuće klase. Vladajuća klasa se ne služi silom u nametanju svoje prevlasti, već se ona putem ideologije prihvata kao prirodno stanje stvari. U tom procesu prilagođavanja podređenih klasa dolazi i do otpora, tako da ovaj odnos moći i potčinjavanja ustvari predstavlja oblik pregovaranja (Gramši, 2012). Na toj osnovi, Gramšijev pojam hegemonije dalje je razvio Stuart Hol koji kulturu shvata kao arenu otpora i pregovaranja (Đorđević, 2012). Prema Gramšiju, u postizanju hegemonije vladajućih klasa ključni element predstavlja kontrola institucija koje u datom društvu proizvode i čuvaju znanje (Apple, 2012a).

Najpoznatiji predstavnici markističke odnosno konfliktne perspektive su Semjuel Bous (Samuel Bowles) i Herbert Gintis (Herbert Gintis) sa svojom studijom *Školoвање u kapitalističkoj Americi* u kojoj su razvili teoriju korespodencije između obrazovanja i društvenih nejednakosti (Bowles and Gintis, 2002). Bous i Gintis smatraju da kapitalizam zahteva marljivu, prilagodljivu, poslušnu i visoko motivisanu radnu snagu, koja je unutar sebe previše podeljena i fragmentisana kako bi se oduprla autoritetu rukovodstva. Postizanju tih ciljeva obrazovni sistem doprinosi putem skrivenog nastavnog programa, odnosno *skrivenog kurikuluma*, koji oblikuje buduću radnu snagu tako što pomaže proizvodnji nekritičkih, pasivnih i poslušnih radnika i podstiče prihvatanje hijerarhije. Bous i Gintis smatraju da američki obrazovni sistem ne ispunjava liberalne ideale samoispunjenja nego da, upravo suprotno, proizvodi nemaštovitu i nekritičku radnu snagu kojom poslodavci mogu lako manipulirati. Škola decu motivira nagradama u vidu diploma, kao što radnu snagu u kapitalističkom društvu motivira nagrade u vidu plate. Ove nagrade su spoljašnje jer je rad u kapitalističkim društvima intrizično nezadovoljavajući. Rad u kapitalizmu nije organizovan u skladu s čovekovom potrebom da tim radom bude ispunjen, već je organizovan prema želji kapitalista za stvaranjem što većeg profita.

Prema tome, Bouls i Gitnis smatraju da obrazovni sistem prizvodi mitove koji se odnose na to da se obrazovni uspeh, a kasnije i nagrade u zanimanju, temelje na zaslugama i da školovanje predstavlja put ka uspehu u sferi rada (Haralamos i Holborn, 2002).

Za razliku od marksističke orijentacije, pripadnici interakcionizma fokus istraživanja društvenih nejednakosti usmeravanju na mikro klimu u školi i učionici kako bi utvrdili interne faktore koji tim nejednakostima doprinose i uslovljavaju njihov kontinuitet. Dve dominantne struje u okviru ove orijentacije su teorija etiketiranja i teorija samoispunjavajućeg proročanstva koje su međusobno povezane i dopunjuju se.

U okviru teorije etiketiranja ispituje se način na koji nastavnici percipiraju učenike i kakva očekivanja od njih imaju na osnovu prve impresije. Smatra se da je klasno-slojna pripadnost bitan činilac na osnovu koga nastavnici procenjuju buduće postignuće učenika, i prema tom kriterijumu vrše njihovo tipiziranje na uspešne i neuspešne. Pod uticajem ove tipizacije, učenici formiraju potkulture koje odgovaraju etiketama koje su im pripisane. Saglasno tome, prema teoriji samoispunjavajućeg proročanstva, učenici će vremenom početi da se ponašaju u skladu sa etiketom koja im je u samom startu pripisana i postićiće upravo onakav uspeh kakav su nastavnici predviđali (Haralambos i Holborn, 2002).

Jedno od mnogobrojnih istraživanja u okviru interakcionalističke orijentacije sprovela je britanska sociološkinja Nel Kedi (Nell Keddie) koja je ispitivala kriterijume kojima se služe nastavnici u procesu evaluacije znanja u učionici. Ustanovila je da nastavnici cene apstraktno znanje i smatraju ga vrednijim od znanja iz svakodnevnog iskustva, s tim da je bolji pristup znanju koje se više vrednuje omogućen učenicima za koje se unapred pretpostavlja da će biti uspešni. Na taj način dolazi do diferencijacije nastavnog programa koji je osmišljen kao nediferenciran. Kedi je uočila da postoje relacije između ocenjene sposobnosti učenika i društvene klase kojoj pripadaju, tako da su učenici koji potiču iz radničkih porodica od strane nastavnika opisivani kao bučni i problematični, dok su, prema njihovoj proceni, učenici iz srednje klase ispoljavali ono što je ocenjeno kao poželjno društveno i intelektualno ponašanje (Keddie, 1971).

U okviru nove sociologije obrazovanja doprinos razmatranju reprodukcije društvenih nejednakosti putem obrazovnog sistema dao je Bazil Bernstajn koji uvodi pojam rekontekstualizacije (Bernstein, 1981; 2005) i čija teorija ima određenih sličnosti i dodirnih tačaka sa Burdijeovom teorijom. Sledeći Burdijeja, Bernstajn smatra da je važno ispitati strukture

kulturnog polja reprodukcije i međuodnošenja aktera i delatnosti sa oblicima simboličke kontrole (Bernstajn, 2012:130). Burdije i Bernstajn su u okvirima nove sociologije obrazovanja problematizovali samo znanje u smislu njegove konstrukcije i dostupnosti, kao i načinu na koji oblici znanja proizvode i održavaju društvene hijerarhije i obrasce društvenog i simboličkog uključivanja i isključivanja.

U razmatranju pedagoške prakse Bernstajn razlikuje vidljivu pedagogiju, koja se realizuje putem čvrste klasifikacije i čvrstih okvira i koja je karakteristična za staru srednju klasu, od nevidljive pedagogije koja se realizuje putem slabe klasifikacije i slabih okvira i koju primenjuje nova srednja klasa (Bernstajn, 2012:123). Dok je način transmisije u vidljivoj pedagogiji eksplicitan i sa određenim kriterijumima, u nevidljivoj pedagogiji način transmisije je implicitan, a kriterijumi difuzni. Za ove dve vrste pedagogija važe različiti koncepti vremena, prostora i kontrole. Dok je vidljiva pedagogija regulisana eksplicitnim pravilima redosleda, nevidljiva pedagogija zahteva više vremena jer podrazumeva dugotrajnu posvećenost obrazovanju. Takođe, nevidljiva pedagogija se zasniva na dublje i kompleksnije shvaćenom konceptu prostora, za razliku od vidljive pedagogije čija je materijalna struktura formalnija i zahteva konkretna sredstva za učenje kao što su sto, stolica i knjiga. Kada je u pitanju kontrola u okviru vidljive pedagogije, ona je ugrađena u proces interpersonalne komunikacije, za razliku od vidljive pedagogije gde je jezik društvene kontrole eksplicitno hijerarhijski (Bernstajn, 2012).

Jedan od najznačajnijih doprinosa sociologiji obrazovanja je Bernstajnova analiza pedagoškog diskursa kroz distinkciju između ograničenog i razrađenog sistema znakova odnosno jezičkih kodova koju je predstavio u delu *Jezik i društvene klase* (Bernstajn, 1979). Ograničeni sistemi znakova deluju uglavnom u okvirima partikularističkih značenja i kao takvi vezani su za određen kontekst komunikacije. Značenja koja se prenose tim sistemom znakova ograničena su na određenu društvenu grupu i poznata su onima koji učestvuju u komunikacijskom procesu te nisu odmah dostupna neupućenima, budući da se mnogo toga uzima kao samorazumljivo, a srazmerno malo se izražava govorom.

Suprotno tome, u okviru razrađenog ili elaboriranog sistema znakova izražavanje je preciznije i složenije, a njegova osnovna karakteristika je pripremanje i odašiljanje relativno eksplicitnog značenja (Koković, 2009). Pri upotrebi razrađenog sistema iznose se sve pojedinosti, jasno se govori o odnosima među predmetima i pojavama i daju objašnjenja koja se u ograničenom sistemu znakova smatraju samorazumljivima i koja se ispuštaju. S obzirom da za

slušaoca razrađenog sistema nije nužno njegovo učestvovanje u govornikovim iskustvima jer su mu ona verbalno predočena, značenja razrađenog sistema su univerzalistička i nisu vezana za konkretni kontekst u kome se komunikacija odvija.

U procesu socijalizacije društvene uloge uče se kroz komunikaciju koja se vrši prema jednom od dva sistema, tako da deca koja su u kontaktu sa različitim govornim kodovima mogu usvojiti različita društvena ponašanja, čak i ako imaju isti potencijal s obzirom da ovi kodovi preobražavaju društvenu sredinu u matricu značenja koja postaje deo psihičke realnosti preko čina govora (Bernstajn, 1979). Deca iz radničkih porodica uglavnom koriste ograničeni kod, dok deca koja pripadaju srednjoj klasi dominantno usvajaju razrađeni kod. U obrazovnom sistemu, prednost imaju deca koja su razvila razrađeni kod jer im njihov leksički fond omogućava da bolje odgovore zahtevima formalnog obrazovanja i adaptiraju se na ambijent škole. To ne implicira da su deca iz radničkih porodica zbog svog govora inferiorna, niti da je njihov govor siromašan, već se on razlikuje od govora u okviru akademske kulture koja vlada u školskoj sredini (Gidens, 2007). Prema Bernstajnu, klasne relacije generišu, distribuišu, reprodukuju i legitimišu distinktivne forme komunikacije koje se prenose dominantnim kodovima jer su društveni akteri različito pozicionirani u procesu njihovog prisvajanja (Bernstein, 1981:327).

Značaj Bernstajnovе distinkcije jezičkih kodova ogleda se u tome što se razlike u govoru ne percipiraju kao rezultat autonomije jezika i lingvističkih promena nastalih nezavisno od društvenog konteksta, već se jezik shvata „kao *društveni proizvod* sa kojim se pojedinac od rane dobi susreće preko lingvističkih obrazaca koji stvaraju društvene simbole, odnosno društvenim razlozima motivisanu *upotrebu značanja*“ (Ristić, 2015:228). Distinkcija lingvističkih kodova generisana je i reprodukovana uticajima makro aspekata društvenog života. „Oni predstavljaju sredstvo i način na koji se pojedincu „uključuju“ u društveni univerzum diskursa sa specifičnim „zadacima komunikacije“ koji podrazumevaju različite obrasce izražavanja i uslovljavaju načine na koje društveni akteri rekontekstualizuju društvenu stvarnost i društvene odnose“ (Ristić, 2015:228).

Uticaji jezika odnosno lingvističkih kompetencija na obrazovni uspeh kojima se bavi Bernstajn, značajan je aspekt i u okviru Burdijeove teorije gde se takođe ukazuje na specifična pravila jezika i govora koja su društveno uslovljena položajem govornika. I Burdije smatra da kod dece koja potiču iz radničkih porodica i koja raspolažu sa nižim nivoom kulturnog kapitala postoji diskrepancija između jezika koji se koristi kod kuće i jezika koji je dominantan u školi i

koji je više književno orijentisan, što predstavlja važan otežavajući činilac u postizanju školskog uspeha. Međutim, u empirijskim istraživanjima kulturnog kapitala i njegovih relacija sa obrazovnim nejednakostima, ovaj aspekt se veoma retko ispituje. Jedan od izuzetaka je studija kulturnog kapitala Elis Saliven koja je testirala vokabular srednjoškolaca (Sullivan, 2001).

Još jedna od sličnosti između Bernstajnovе i Burdijeove teorije je srodnost Bernstajnovog koncepta koda sa Burdijeovom konceptom habitusa, mada se među njima očitavaju i određene razlike. Bernstajnov koncept koda je više strukturalistički, dok je Burdije kroz koncept habitusa, zajedno sa konceptom strategije više usmeren ka ideji da struktura i akcija nisu dihotomni entiteti već su implicitni jedno drugom (Harker and May, 1993).

Burdijeova teorija ima sličnosti i sa drugim tradicijama u okviru sociologije obrazovanja. U skladu sa konfliktnom pristupom, Burdije posmatra obrazovanje kao sredstvo koje služi u reprodukciji interesa vladajuće klase. Pitanja koja je Burdije otvorio u svojim radovima postala su centralna tema istraživanja u okviru neomarksističkih studija kurikuluma (Dimitriadis, 2010). Sa druge strane, njegova teorija ima dodirnih tačaka i sa simboličkim interakcionizmom s obzirom da je, proučavajući pedagošku praksu i pedagoški autoritet, smatrao da se u istraživanju obrazovnih nejednakosti treba posvetiti proučavanju interakcija u mikroklimi škole. U tom smislu, njegova teorija bliska je teoriji etiketiranja s obzirom da nastavnici unapred formiraju svoja očekivanja o uspehu učenika na osnovu kapitala kojim raspolažu, a s tim u vezi, bliska je i teoriji samoispunjavajućeg proročanstva s obzirom da učenici nižeg statusa sami procenjuju svoje slabe šanse za uspeh u obrazovnom sistemu i sami se iz njega isključuju.

Specifičnost Burdijeove teorije je naglašavanje uloge koju kultura, kao izraz hijerarhijski organizovanog društvenog poretka, vrši u reprodukciji društvenih nejednakosti putem obrazovnog sistema. Za razliku od Dirkema koji zastupa stanovište da je funkcija obrazovnog sistema prenos kulturnih normi jednog društva, Burdije smatra da se njime prenose kulturne norme jedino vladajuće klase, a ne društva u celini. To međutim ne znači da je kultura viših društvenih slojeva superiornija od kulture pripadnika nižih slojeva, već da oni poseduju moć i ostale oblike kapitala koji im omogućavaju da direktno ili indirektno nametnu standarde evaluacije u obrazovnim institucijama koji će favorizovati decu iz određenog društvenog miljea (Lareau and Weininger, 2003). Na taj način, vrši se simboličko nasilje.

Upravo je ovaj stav ono što Burdijeovu teoriju ključno razlikuje i udaljava od teorije kulturne depriviranosti. Teorija kulturne depriviranosti i programi kompenzacijskog obrazovanja

bili su aktuelni šezdesetih godina 20. veka u SAD-u. Prema ovoj teoriji, takozvano kulturno deprivirano dete ne poseduje određene veštine, sposobnosti i vrednosti koji su značajni za visoko obrazovno postignuće. Njegova okolina nije pogođena siromaštvom samo u ekonomskom, nego i u kulturnom pogledu. Popis nedostataka kulturno depriviranog deteta uključuje jezičku depriviranost, iskustvenu i spoznajnu depriviranost, nedostatke vezane za ličnost, te čitav niz “supstandardnih” stajališta, normi i vrednosti. Program kompenzacijskog ili nadoknađujućeg obrazovanja osmišljen je kao oblik pozitivne diskriminacije kojoj bi se siromašnoj deci u predškolskoj socijalizaciji obezbedila podsticajna obrazovna sredina koja će im usaditi motivaciju za postignućem i postaviti temelj delotvornom učenju u obrazovnom sistemu. Međutim, ovakvi programi nisu dali pozitivne rezultate.

Teorija kulturne depriviranosti izložena je mnogobrojnim kritikama, prevashodno od strane Bernstajna, jer je ocenjena kao „dimna zavesa“ koja prikriva prave faktore koji sprečavaju jednake mogućnosti obrazovanja. Smatra se da se programima nadoknađujućeg obrazovanja krivica za obrazovni neuspeh svaljuje na dete, njegovu okolinu i porodicu iz koje potiče, te da se time odvrća pažnju od nedostataka obrazovnog sistema (Bernstajn, 1979; Haralambos i Holborn, 2002; Koković, 2008). Bernstajn smatra da, ukoliko bi se otvorile mogućnosti za inkluziju kulture porodice i zajednice u škole i ukoliko bi iskustvo deteta i njegova svakodnevnica postali prisutni i aktivni u učionici, u tom slučaju bi obrazovni sistem legitimizovao kulturu porodice umesto da je odbacuje (Bernstajn, 2012:136).

Baveći se prevashodno društvenim nejednakostima, sociologija obrazovanja je od svog konstituisanja do danas definisana i redefinisana kroz mnogobrojne teorijske i metodološke rasprave koje su rezultirale diverzitetom pristupa. U tom smislu, sociologija obrazovanja razvila je svoju sociologiju u vlastitim okvirima (Apple, Ball and Gandin, 2010) što podrazumeva neophodnost reflektivnog pristupa. Sledeći Burdijea, reflektivnost se nameće kao zahtev i oblik sociološkog rada, a podrazumeva upotrebu teorijskih i empirijskih alata koji za cilj imaju bolje razumavanje discipline. Burdije smatra da potrebno istražiti internalizujuće strukture i prakse sociologa u okviru polja sociologije. Sociologija mora biti usmerena na promišljanje sopstvenih pretpostavki, odnosno mora konstantno preispitivati sopstveni predmet i sopstvenu metodu s obzirom da je već izborom svog predmeta uvučena u odnose moći koji taj predmet konstituišu. Sa tom samosvešću, sociolog zadobija distancu, kako prema svom predmetu tako i prema sebi, što doprinosi epistemološkom učvršćivanju i stabilizaciji sociološke spoznaje (Fanuko, 2008). To

je specifična sociologija sociologije koja omogućava pronalaženje sredstava za borbu protiv društvenih determinizama upravo unutar same nauke koja te determinizme rasvetljava i osvešćuje (Burdije, 2011).

Refleksivnošću sociologije obrazovanja bave se Šeron Gevirc (Sharon Gewirtz) i Alan Krib (Alan Cribb) koji značajnom smatraju normativnu dimenziju i zalažu se za usmeravanje ove discipline prema programskoj politici. Oni se zalažu za to da „sociološke analize ne moraju *izricati* svoje praktične ili programskopolitičke implikacije, ali često na njih donekle *ukazuju*“ (Gevirc i Krib, 2012:316). Epl smatra da je u domenu programske politike potrebno razmotiri mogućnost angažovanja učenika u procesu artikulacije i razvoja paradigmi u okviru svakodnevnog života u školi kako bi oni stekli uvid u sopstvene kompetencije za osporavanje hegemonijskih uslova (Apple, 2012:230). Ovakav stav blizak je stanovištu kritičkog konstruktivizma u pedagogiji koji se fokusira na ulogu društvenog i kulturnog okruženja u procesu kreiranja znanja (Milutinović, 2015) i sugeriše kritičku refleksiju obrazovnih institucija i praksi (Milutinović, 2012), kako sa stanovišta nastavnika tako i sa stanovišta učenika koji se tim putem osposobljavaju za aktivnu participaciju u društvu.

3.2. Kulturni kapital kao pretpostavka društvenih nejednakosti

Prema Burdijeovoj teoriji kulturnog kapitala, uloga škole i nastavnika ogleda se u održavanju postojećeg društvenog poretka i postojeće distribucije društvene moći. Dakle, škola prepoznaje i nagrađuje posedovanje kulturnog kapitala u tom smislu da veće šanse za visoko obrazovno postignuće imaju pojedinci koji poseduju više kulturnog kapitala, s tim da ovaj oblik kapitala dominantno poseduju pripadnici viših društvenih klasa. Prema tome, smatra Burdije, obrazovni sistem služi da izvrši eliminaciju pripadnika nižih klasa iz daljeg procesa obrazovanja, s obzirom da ne poseduju kulturni kapital. To se sprovodi na dva načina – eliminacijom na ispitima i samoeliminacijom.

Prvi način, dakle, predstavlja eliminaciju iz obrazovnog sistema usled lošeg uspeha na ispitima. Burdije i Paseron smatraju da se evaluacija studenta se ne vrši prema (klasno) neutralnim standardima. Naprotiv, pedagoška praksa i pedagoški procesi ocenjivanja su u velikoj meri povezani sa kulturom viših klasa. U *Reprodukciji* se navodi da se, tek nakon što se raskrsti

sa iluzijom o neutralnosti i nezavisnosti školskog sistema u odnosu na strukturu klasnih odnosa, može početi sa ispitivanjem ispita i onoga što on skriva (Bourdieu and Passeron, 1990).

U poglavlju koje se bavi eliminacijom i selekcijom, ispit u okviru obrazovnog sistema opisan je kao jedan od nejdjelotvornijih instrumenata u službi usađivanja dominantne kulture i njenih vrednosti (Bourdieu and Passeron, 1990). Kako se na ispitima od učenika odnosno studenata traži da pokažu znanje koje je deo legitimne kulture, a koje im u školi nije ni bilo pruženo, oni koji imaju odgovarajuću predškolsku socijalizaciju imaju veće šanse da polože i postignu dobre rezultate.

Na taj način škola je predstavljena kao glavna institucija u kojoj se, putem kulturnih mehanizama, sprovodi simboličko nasilje. Kao poseban oblik simboličkog nasilja, pedagoška akcija predstavlja produkt postojećih odnosa moći u društvu koji obezbeđuju uslove za njenu realizaciju. Pedagoška akcija podrazumeva postojanje pedagoškog autoriteta, a zajedno se posmatraju u kontekstu pedagoške komunikacije.

Pri razmatranju institucije ispita, najpre je dat osvrt na Dirkemovo stanovište da je ispitima, kao pojavi koja u antici nije postojala, prethodila institucionalizacija univerziteta. Zatim je prikazan Veberov stav da su ispiti odgovor na zahteve rastuće birokratije u industrijskim društvima, i da kao takvi služe ideji formalane jednakosti. Za razliku od njih, Burdije i Paseron smatraju da su ispiti oruđe obrazovnog sistema koji prikriva društvenu eliminaciju i selekciju što rezultira transformisanjem društvene hijerarhije u akademsku (Bourdieu and Passeron, 1990).

Ukoliko se usvoji teorijska pretpostavka da obrazovni sistem nagrađuje i legitimizuje kulturni kapital, otvara se pitanje empirijske provere u kojoj meri je obrazovni sistem arbitran i naklonjen pripadnicima višeg socio-ekonomskog statusa, odnosno potrebno je utvrditi u kojoj su meri učitelji i nastavnici pristrasni prema pripadnicima viših društvenih slojeva i njihovom kulturnom kapitalu i koliko percepcije nastavnika utiču na proces eliminacije pripadnika nižih društvenih slojeva iz obrazovnog sistema.

Ovaj aspekt percepcije nastavnika prema učenicima i uticajima te percepcije na obrazovne ishode je u istraživanjima kulturnog kapitala najslabije ispitivan (Kingston, 2001). Pojedina istraživanja pokazuju da nastavnici pozitivno vrednuju uredne domaće zadatke, trud i aktivnost na času nezvezano za učeničke kulturne aktivnosti (Farkas et al, 1990), kao i da učeničke kulturne aktivnosti imaju uticaj na percepciju nastavnika samo kada su u pitanju učenici nižeg socio-ekonomskog statusa (Dumais, 2006). Sa druge strane postoje i primeri

studija u kojima se očitavaju elementi pristrasnosti nastavnika (Cardona, Diewald, Kaiser and Osmanowski, 2015), kao i primera gde se zaključuje da percepcije nastavnika ne predstavljaju medijator između kulturnog kapitala i akademskog uspeha (Wildhagen, 2009). Leopold i Ševit smatraju da pristrasnost nastavnika može imati uticaja na ocene učenika, ali su zato standardizovani testovi validni pokazatelj učeničkog znanja nastavnog programa, čak i ako sami testovi mogu biti ocenjeni kao kulturno pristrasni (Leopold and Shavit, 2013).

Važno je napomenuti i se sami učitelji i nastavnici međusobno razlikuju prema nivou kulturnog kapitala koji poseduju i kojim raspolažu, kao što se razlikuju i po mnogim drugim karakteristikama kao što su rod, starosna dob, bračni status, etnicitet, iskustvo i crte ličnosti (Tzanankis, 2011). Kako primećuje Kingston, u empirijskim istraživanjima nije ispitivano kakve stavove nastavnici imaju prema kulturnom kapitalu i koliko ga vrednuju (Kingston, 2001), posebno u relacijama sa evaluacijom učenika i njihovim obrazovnim ishodima.

Takođe, i sami nacionalni pristupi obrazovanju, odnosno obrazovani sistemi su međusobno različiti. U jednoj od studija u američkom obrazovnom sistemu utvrđeno je da u interakcijama učenik-nastavnik u mikroprocesima u školi i učionici više utiče rasna nego klasna pripadnost učenika. Nalazi ukazuju na to da posedovanje kulturnog kapitala i obrazovnih resursa ima najniži uticaj na obrazovno postignuće među učenicima nižeg socio-ekonomskog statusa i afro-američkog porekla (Rosigno and Ainsworth-Darnell, 1999).

Ukoliko kulturni kapital posmatramo kao znanje i pođemo od pretpostavke da obrazovni sistem pozitivno vrednuje raspolaganje znanjem, u tom slučaju, ukoliko pojednici iz nižih društvenih slojeva prevaziđu prepreke u sticanju tog znanja, odnosno ako akumuliraju kulturni kapital bez obzira što im on nije lako dostupan, to će u obrazovnom sistemu biti vrednovano. Tada se arbitrarnost obrazovnog sistema može ogledati u tome što ostaje otvoreno pitanje da li, i u kojoj meri, pred posedovanja znanja, na obrazovno postignuće učenika utiču i ostali elementi koji su kod Burdijea označeni kao i markeri klasne distinkcije, kao na primer stil ponašanja, stavovi, muzički ukus, držanje tela i slično. Ovakve nekognitivne karakteristike nastavnici mogu oceniti kao signale visokog socio-ekonomskog statusa i na osnovu toga biti pristrasni, odnosno više ceniti formu nego sadžaj, te prednost i bolje ocene dati učenicima koji ih poseduju. Međutim, takve situacije, iako značajno ukazuju na obrazovne i društvene nejednakosti, ne mogu doprineti njihovom sistematskom održavanju.

Značajnija u tom domenu je neravnomerna raspoređenost znanja kao kulturnog kapitala u društvenom poretku. Održavanje društvenih nejednakosti putem kulturnog kapitala odvija se na taj način što se vrednuje znanje koje se stiče u obrazovnom sistemu, ali ne isključivo u obrazovnom sistemu. Osnove znanja legitimne kulture i kao i znanje o tome na koji način uvećati i razviti takvo znanje, stiču se u porodici kroz proces primarne socijalizacije. U ovom domenu, prednost imaju pripadnici visokog socio-ekonomskog statusa jer raspolažu resursima koje prenose na mlađe generacije. Kakve god standarde da postavi obrazovni sistem, njih će lakše postići pripadnici viših društvenih slojeva jer za to imaju bolje uslove (Sullivan, 2007).

Iz tih razloga smatramo da, iako istraživanje pristrasnosti nastavnika ne treba biti zanemareno, u empirijskim istraživanjima je plodotvornije ispitivati percepcije učenika koje oni, na osnovu nivoa kulturnog kapitala kojim raspolažu, izgrađuju o obrazovnom sistemu, o svom položaju u njemu i svojim mogućnostima za napredovanje. Burdije smatra da učenici nižeg socijalnog statusa, usled nedostatka, odnosno niže raspoloživosti kulturnog kapitala, negativno percipiraju svoje šanse za visoko školsko postignuće, te sami napuštaju školu.

Ovaj mehanizam označava se kao samoeliminacija ili samoisključivanje i predstavlja, prema Burdijeu i Paseronu, realističku procenu objektivne verovatnoće za postizanje uspeha u sistemu stratifikacije koji, kao takav, pruža vrlo ograničene mogućnosti za društvenu mobilnost. Odluke o samoeliminaciji su klasno uslovljene, ali ne klasom samom po sebi već isključivo relacijom klase sa obrazovnim sistemom: „Čak i kada izgleda da je nametnut snagom „vokacije“ ili otkrićem nesposobnosti, svaki pojedinačni čin izbora kojim se dete isključuje iz pristupa određenom ciklusu obrazovanja ili se povlači u slabije vrednovanu vrstu studija uzima u obzir celinu objektivnih odnosa (koji postoje pre tog izbora i postojaće i posle njega) između njegove društvene klase i sistema obrazovanja“ (Burdije i Paseron, 2014:170).

3.2.1. Model kulturne mobilnosti

Poseban problem predstavlja pitanje u kakvoj su sprezi kulturni kapital, socio-ekonomski status učenika i obrazovni sistem u kontekstu mogućnosti za društvenu pokretljivost. Postoji linija mimoilaženja između Burdijeovog teorijskog modela društvene i kulturne reprodukcije i modela kulturne mobilnosti koji nudi Dimado.

Prema modelu društvene i kulturne reprodukcije, kulturni kapital poseduju pripadnici višeg socio-ekonomskog statusa koji je u službi legitimisanja i održavanja njihovog privilegovanog položaja. Pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa, usled nejednake distribucije moći i kapitala u društvenom poretku ne raspolažu kulturnim kapitalom s tim da, ukoliko ipak uspeju da pribave i prisvoje kulturni kapital, on će u obrazovnom sistemu biti vrednovan i nagrađen, te će im doneti koristi u smislu višeg obrazovnog postignuća ali, ove mogućnosti za obrazovnu, a time i društvenu pokretljivost su vrlo ograničene. Burdije smatra da će mnogo više koristi od posedovanja kulturnog kapitala imati pripadnici visokog socio-ekonomskog statusa s obzirom na njegovu osnovnu funkciju, a to je reprodukcija društvenih nejednakosti. Na taj način, društvena hijerarhija biva konvertovana u akademsku hijerarhiju, a obrazovni sistem ima funkciju legitimizacije i održavanja društvenog poretka i odnosa moći među klasama (Bourdieu, 1973).

U tom smislu, u okviru Burdijeove teorije, nastavnici, kao predstavnici obrazovnog sistema, percipirani su kao određena vrsta „čuvara kapije“ kroz koju prolaze oni koji poseduju kulturni kapital i koji pripadaju privilegovanom društvenom statusu kako bi taj status održali, dok je onima koji pripadaju nižem statusu teže da prođu čak i ako raspolažu kulturnim kapitalom. Burdije i Paseron u *Reprodukciji* kažu: „Svaki institucionalizovani sistem nastave (SN) duguje specifične osobine svoje strukture i svog funkcionisanja činjenici da mora da proizvodi i reprodukuje, sredstvima koja su primerena instituciji, institucionalne uslove čije su postojanje i istrajavanje (autoreprodukcija institucije) neophodni kako za obavljanje njegove suštinske funkcije usađivanja tako i za obavljanje njegove funkcije reprodukovanja jednog kulturnog arbitrarnog koje on ne proizvodi (kulturna reprodukcija) i čija reprodukcija doprinosi reprodukciji odnosa između grupa i klasa (društvena reprodukcija)“ (Burdije i Paseron, 2014:60-61, kurziv izostavljen).

Empirijski proveravajući efekte kulturnog kapitala na ocene srednjoškolaca u SAD-u, Pol Dimado takođe polazi od pretpostavke da je kulturni kapital nejednako raspoređen u društvenoj strukturi, ali pruža alternativno viđenje koje je elastičnije od Burdijeovog i koje podrazumeva da se kulturni kapital ne nalazi nužno samo u rukama viših društvenih slojeva, već ga mogu posedovati svi, a njegova akumulacija donosi najviše koristi u obrazovnom postignuću upravo pripadnicima nižih društvenih slojeva. Oslanjajući se Veberovo razlikovanje klase i statusa, Dimado koncipira model kulturne mobilnosti (DiMaggio, 1982). Prema modelu kulturne

mobilnosti kulturni kapital se, kao oskudno dobro, više ceni tamo gde ga manje ima (Andersen and Jaeger, 2015), dakle, među pripadnicima nižeg socio-ekonomskog statusa, tako da njegovo prisvajanje ovim učenicima omogućava da se istaknu (Dumais, 2006) i obezbeđuje im uzlaznu društvenu pokretljivost.

Model kulturne mobilnosti naišao je na dalje empirijske potvrde u istraživanjima američkog društva kao i pojedinih evropskih društava. Nalazi istraživačke studije rasnih nejednakosti u obrazovanju belaca i crnaca i njihovih povezanosti sa kulturnim kapitalom u vidu socijalizacije za kulturne prakse, ilustruju da kulturni kapital omogućava društvenu uzlaznu pokretljivost neprivilegovanih manjinskih grupa (Kalmijn and Kraaykamp, 1996). Takođe u SAD-u, rezultati longitudinalne studije ranog detinjstva pokazali su da kulturne aktivnosti dece imaju pozitivne uticaje na nastavničke evaluacije učeničkih čitalačkih i matematičkih kompetencija, ali samo kad su u pitanju deca nižeg socio-ekonomskog statusa (Dumais, 2006).

Dalje, u istraživanju u Holandiji, razvijenije čitalačke navike roditelja pokazale su se kao značajan prediktor višeg postignuća njihove dece u školi, naročito kada su u pitanju deca čiji roditelji raspolažu sa manje institucionalizovanog kulturnog kapitala, odnosno, imaju niži nivo obrazovanja (De Graaf et al, 2000). Takođe, komparativnom analizom podataka prikupljenih u okviru PISA studije, na uzorku učenika iz Švedske, Nemačke i Kanade, rezultati su pokazali da su efekti akumuliranog kulturnog kapitala na ključne kompetencije učenika generalno izraženiji kod pripadnika nižeg socio-ekonomskog statusa, nego kod učenika koji pripadaju višem socio-ekonomskom statusu (Andresen and Jaeger, 2015).

Ipak, pojedina istraživanja dala su ambivalentne rezultate. U jednoj od studija, model kulturne mobilnosti pokazao se značajnim za obrazovno postignuće tokom procesa školovanja, ali je model kulturne reprodukcije identifikovan kao dominantniji kada je u pitanju važan prelomni trenutak obrazovne karijere, a to je prelazak iz srednjeg u visoko obrazovanje, odnosno upis na fakultet (Aschaffenburg and Mass, 1997).

Takođe, rezultati studije u Danskoj pokazali su da kulturna participacija učenika, merena učestalošću njihovih poseta institucijama kulture, kao što su muzeji, i prisustvovanje kulturnim dešavanjima, kao što su koncerti, ima statistički značajne pozitivne efekte na akademski uspeh, ali samo kod učenika višeg socio-ekonomskog statusa, dok za učenike koji dolaze iz okruženja niskog socio-ekonomskog statusa ovakve aktivnosti nemaju uticaja. Navedeni rezultati su u skladu sa teorijom društvene i kulturne reprodukcije i ukazuju na to da poznavanje legitimne

kulture, odnosno familirarnost sa njom, pripadnicima visokog statusa obezbeđuje prednost u obrazovnom sistemu jer nosi simboličku vrednost koja se prepoznaje kao statusni signal, dok se ta ista familirarnost kod pripadnika nižeg statusa ne ceni na jednak način. Takođe, isti rezultati su očitani i kada su u pitanju čitalačke navike koji su pokazali jači uticaj na razvoj čitalačkih kompetencija kod učenika visokog statusa u odnosu na učenike sa niskim statusom. Ali, s druge strane, u okviru iste studije, broj knjiga u domu ispitanika pokazao se značajnijim prediktorom višeg akademskog postignuća za učenike nižeg statusa, nego što je to slučaj kod učenika višeg statusa. Dakle, rastom opredmećenog kulturnog kapitala raste i uspeh u školi i to posebno važi za učenike nižeg socio-ekonomskog statusa. Iste uticaje na postignuće pokazalo je i roditeljsko ohrabrivanje dece da se bave određenim vanškolskim aktivnostima, odnosno da imaju hobi, te ovi nalazi govore u prilog teoriji kulturne mobilnosti (Jaeger, 2011).

Rezultati istraživanja u Hrvatskoj pokazali su da na obrazovne ishode mladih koji su odrastali u siromaštvu klasične dimenzije kulturnog kapitala, kao što su participacija roditelja u kulturnim praksama i posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju nemaju značajan uticaj, što podržava model društvene i kulturne reprodukcije, s obzirom na to da ovakvi nalazi doprinose razumevanju prepreka sa kojima se susreće omladina koje potiče iz nepovoljnog socio-ekonomskog okruženja koje im otežavaju da kroz obrazovne putanje poprave svoj društveni položaj (Vučković Juroš i Ogresta, 2017:69).

Usled navedenih nekonkluzivnih nalaza, nastaju alternativni pristupi u okviru kojih se dalje preispituju odnosi kulturnog kapitala, društvenog statusa i obrazovnog uspeha. Pod okriljem postmodernih stanovišta identiteta smatra se da klasno-slojni karakter društva gubi svoj uticaj, te se kulturni kapital poima kao kulturni resurs nezavisan od klasno-slojne pripadnosti koji doprinosi obrazovnom postignuću svim učenicima koji njime raspolažu, bez obzira na status, dok ima i stanovišta da, osim statusa, i sam kulturni kapital gubi uporište i ima trivijalni efekat u objašnjenju obrazovnih nejednakosti (Xu and Hampden-Thompson, 2012).

Pri komparativnoj analizi podataka prikupljenih u okviru PISA studije u 22 zemlje utvđeni su različiti relacioni odnosi kulturnog kapitala, socio-ekonomskog statusa i razvoja ključnih kompetencija u domenu čitalačke, matematičke i naučne pismenosti u zavisnosti od političkog uređenja. Model društvene i kulturne reprodukcije naišao je na snažne potvrde u zemljama sa liberalno demokratskim režimom u koje se, među ostalima, ubrajaju Australija, Novi Zeland, Velika Britanija i Irska, dok je u model kulturne mobilnosti u nešto slabijoj meri

potvrđen u mediteranskim i skandinavskim zamljama. U svim ispitivanim društvima, kulturni kapital pokazao se kao značajan faktor u razvoju kompetencija, te autori zaključuju da je ovaj koncept potvrdio svoju relevantnost i utilitarnost u istraživanjima modernog obrazovanja (Xu and Hampden-Thompson, 2012).

Na osnovu navedenog zauzimamo stanovište da kulturni kapital ima pozitivne efekte na obrazovna postignuća učenika različitog društvenog porekla, ali da ti efekti variraju u zavisnosti od konteksta društva, ali i od obrazovnog sistema. Oblici kulturnog kapitala mogu imati različite uticaje na obrazovna postignuća koji se takođe mogu ispitivati na više načina: kroz opšti prosečan uspeh tokom školovanja, kroz dužinu odnosno trajanja školovanja na različitim obrazovnim nivoima, kao i kroz razvijenost ključnih kompetencija, te se na različitim nivoima merenja empirijski mogu potvrditi i model kulturne reprodukcije i model kulturne mobilnosti, s tim da je model kulturne mobilnosti otvoreniji i pogodniji za kreiranje obrazovnih politika koje bi bile usmerene ka smanjivanju obrazovnih nejednakosti, u odnosu na model društvene i kulturne reprodukcije utemeljen od strane Burdijea.

Predeterminizam Burdijeovog modela je ujedno i jedna od najčešćih kritika koja mu se upućuje. Žiru smatra da Burdije potcenjuje moć refleksivne misli i istorijske agencnosti (Giroux, 1983), te u svom pokušaju da prevaziđe tradicionalnu sociološku dihotomiju struktura/akcija, u krajnjoj konsekvenci, prednost daje strukturama. Takođe, Žiru ocenjuje da je u objašnjenju reprodukcije potrebno sagledati složenu interakciju rase, roda i klase koja posreduje između klasne dominacije i otpora (Giroux, 1983), dok se Burdije u svojim analizama primarno bavi pitanjima klase.

4. Znanje kao kulturni kapital

4.1. Sociološki pristupi i definicije znanja i kulture

Kako se u razmatranjima i analizi kulturnog kapitala govori u vidu trijedra koji, pored kulturnog kapitala obuhvata i znanje i kulturu, potrebno je ukazati i na problematičnost definisanja ostala dva pojma. Postoje različite interpretacije i kulture i znanja s obzirom na njihovu dinamičnost, heterogenost i kompleksnost.

Problem definisanja znanja i njegove društvene uslovljenosti, centralni je predmet proučavanja sociologije znanja kao posebne sociološke discipline. Termin sociologija znanja (Wissenssoziologie) skovao je dvadesetih godina 20. veka nemački filozof Maks Šeler. Moglo bi se reći da istorijski razvoj ove discipline predstavlja i istorijski razvoj njenih definicija. Karl Manhajm, sociolog koje najzaslužniji za konstituisanje ove discipline, u svom kapitalnom delu *Ideologija i utopija* navodi da je sociologija znanja sistematizacija sumnje koja se u društvu ispoljava kao nejasna nesigurnost i neizvesnost (Manhajm, 1978).

Iz okvira Marksove materijalističke filozofije, model baze-nadgradnje i ranije citiran stav da društveno biće uslovljava društvenu svest, postavili su osnove za proćavanje društvene utemeljenosti znanja i shvatanja realnosti. Marks je odredio smernice društvene determinacije znanja u ekonomskim kategorijama. Društveno znanje je klasno kontekstualizovano jer „misli vladajuće klase su u svakoj epohi vladajuće misli, tj. klasa koja predstavlja vladajuću materijalnu silu društva je ujedno i njegova vladajuća duhovna sila“ (Marks i Engels, 2015:48). Prema tome, znanja o društvenoj realnosti su podvojena između ideologije vladajuće klase kao lažne svesti i znanja proleterijata o mogućnostima revolucionarne promene. Ove dve klase su u stalnoj borbi, ne samo za vlast, već i za načine tumaćenja društvene stvarnosti (Marinković i Ristić, 2015:18). Pored marksističkog, još su dva idejna pravca prethodila utemeljenju sociologije znanja. To je antiidealistička filozofija Fridriha Ničea i istorizam Vilhelma Diltaja u čijim okvirima se, kroz stav da se svaka istorijska situacija može razumeti samo u sopstvenim odrednicama, naglašava društvena situiranost mišljenja.

S obzirom da se kroz istoriju sociologije znanja menjao način na koji su sociolozi pristupali problemu znanja i njegovom određenju, postoji diverzitet klasifikacija njenih teorijskih tokova. U pokušaju sinteze različitih pristupa, jednu od klasifikacija pružila je Dojl Makarti (Doyle McCarthy) koja je identifikovala dve osnovne teorijske struje. Prema Makartijevoj, prva struja obuhvata klasične interpretacije u delima Šelera i Manhajma, između dva svetska rata, gde postoji distinkcija između dva procesa – generisanja znanja i njegove distribucije. U drugoj teorijskoj struji, kojoj pripadaju savremene interpretacije, fokus proučavanja je na drugom procesu, odnosno na procesu društvene distribucije znanja. Makarti definiše znanje kao bilo koji ili svaki niz ideja i aktivnosti koje jedna ili druga društvena grupa ili društvo ljudi prihvata – ideje i aktivnosti koje se odnose na ono što oni prihvataju kao realno za sebe i druge (Makarti, 2015:419).

Teorijski zaokret ka znanjima iz svakodnevnog života čine Piter Berger i Tomas Lukman koji pripadaju novijoj fenomenološkoj orijentaciji nastaloj na tradiciji Alfreda Šica (Alfred Schütz). Berger i Lukman smatraju da se sociologija znanja bavi analizom društvene konstrukcije realnosti, a da je znanje sve ono što se u nekom društvu prihvata kao znanje, (Berger i Lukman, 2015:386), nevezano za njihovu istinitost ili neistinitost, s tim da različite vrste znanja imaju različit stepen legitimacije (Marinković i Ristić, 2015). Ono što je za njihov pristup ključno je pojam realnosti koja, zajedno sa pojmom znanja, pripada određenom društvenom kontekstu. Realnost je kod Bergera i Lukmana određena kao „svojstvo koje pripada pojavama koje prepoznajemo kao one koje imaju bitak nezavisan od našeg htenja“ dok je znanje određeno kao „izvesnost da su fenomeni realni i da poseduju određene karakteristike (Berger i Lukman, 2015:384). Dakle, realnost i znanja su recipročno, dijalektički povezana i društveno generisana (Marinković i Ristić, 2015:23), odnosno ovi aspekti se mogu shvatiti kao jedinstveni društveni proces (Makarti, 2015). Bergerova i Lukmanova teza smestila je problem znanja i realnosti unutar širokog polja značenjskih sistema. Njihova uticajna formulacija realnosti kao društvene konstrukcije usmerila je sociologiju znanja na ispitivanje različitih načina na koje ljudi stiču znanja o društvenim svetovima i sebi samima kao pripadnicima područja realnosti (Makarti, 2015).

Nova sociologija znanja bavi se vrstama simbola i znanja koji se koriste, načinom njihovog nastanka i transmisije, kao i načinom njihove povezanosti sa strategijama delanja i mogućnostima. Time ona širi polje svog istraživanja baveći se ne samo sadržajem već i praksama znanja (Svidler i Arditi, 2015). Ovo fokusiranje na analize prakse predstavlja svojevrstni teorijski zaokret u društvenim naukama (Ristić, 2015; Schatzki, Krorr-Cetina and Savigny, 2005). Šacki (Theodore Schatzki) navodi da kod teoretičara prakse centralno mesto analize zauzima poimanje praksi kao opštih i apstraktnih predstava inkorporiranih, materijalnih obrazaca radnji organizovanih oko zajedničkih shvatanja subjekta koji vrši radnju (Ristić, 2015:86; Schatzki, 2005:12), ili jednostavnije, prakse predstavljaju set akcija (Schatzki, 2005:56). Zaokret prema praksama Svidlerova označava kao pomeranje istraživanja od apstraktnog nivoa sveta ideja i vrednosti ka onom što je materijalno i rutinsko, odnosno „ka dole“ (Swidler, 2005:84). Međutim, komplementarno tome, dolazi i do pomeranja „na gore“, od analize ideja lokalizovanih u individualnoj svesti ka „bezličnim arenama diskursa“ (Ristić, 2015:86; Swidler, 2005:84).

Kao i znanje, i kultura je raznovrsna i višeslojna. Ukazujući na složenost kulture i brojnost njenih određenja, američki antropolozi Kreber (Alfred Croeber) i Klahon (Clyde Kluckhohn) su sredinom dvedesetog veka u svojoj studiji prikupili preko dvesta različitih definicija kulture koje su klasifikovali na: deskriptivne ili nabrajačke, istorijske, normativne, psihološke, strukturalne, genetičke i rezidualne (Koković, 2005; Lazar i Koković, 2017). U najopštijem, antropološkom smislu, T.C. Eliot definiše kulturu kao način života (Eliot, 1995), dok se Kliford Gerz (Clifford Geertz) u svom delu *Tumačenje kultura*, pozivajući se na Vebera, zalaže za semiotički koncept kulture u okviru svoje interpretativne antropologije, smatrajući da kultura predstavlja mrežu značenja (Bošković, 2010). Gercova interpretacija kulture umnogome je uticala na razvoj sociologije znanja, što je naročito primetno u pristupima Svidlerove (Swidler, 1986, Swidler, 2005) i Makartijeve (Makarti, 2015).

U istraživanjima kulturnog kapitala značajan je pristup kulturi kao alatu koji En Svidler (Swidler, 1986) razvija kao kritiku modela socijalizacije zasnovanog na Parsonsonovoj adaptaciji Frojdovog pojma internalizacije. U suprotnosti sa klasičnim stanovištem, u okviru teorije kulture kao alata (tool-kit theory) ističe se da pojedinci ne usvajaju koherentne i strukturisane vrednosne sisteme (Lizardo and Strand, 2010), već se smatra da kultura oblikuje akciju tako što pruža repertoar navika, veština i stilova pomoću kojih pojedinci konstruišu strategije delovanja (Swidler, 1986:273). Pojam strategije ne shvata se u konvencionalnom smislu, kao svesno planiranje načina za ostvarivanje određenog cilja, već je shvaćen uopštenije, kao način organizovanja delovanja. Kao takav, u pojam strategije inkorporiran je pogled na svet. Ovakav pristup kulturi adekvatan je u traženju odgovora na pitanje zašto ljudi različito deluju u istim strukturalnim okolnostima, koje se postavlja u analizama kulture (Swidler, 1986:277).

Pozivajući se na Svidlerovu, Makartijeva argumentuje da se kultura više ne poima u holističkom smislu već se proučava kroz kulturološku praksu svakodnevnog života koja, kao takva, obuhvata i delanje i misao. Baveći se kulturnim kapitalom u Srbiji, Ivana Spasić u svojoj studiji *Kultura na delu. Društvena transformacija Srbije iz burdijeovske perspektive*, posmatra kulturu kao proces odnosno kao praksu svakodnevnog života koja obuhvata kategorije moći, borbe i strategije (Spasić, 2013).

Kao što kultura zadire u sve pore svakodnevnog života, i po svom karakteru je mnogostruka i raznovrsna, isti slučaj je i sa znanjem. S tim u vezi, savremena sociologija znanja i samo znanje poima u mnogo široj kategoriji, kategoriji kulture. Prema Makartijevoj, „kultura

obuhvata različite tipove znanja, simbola i predstava koje ljudi koriste u različitim domenima svakodnevnog života“ (Makarti, 2015:421). Pozivajući se na Gerca, Makartijeva navodi da sociologija znanja proučava dva aspekta društvenog procesa. Prvi aspekt odnosi se na društveno stvaranje kulture, dok se drugi odnosi na njeno usvajanje, odnosno na proučavanje načina na koji kultura postaje sredstvo kojim ljudi „komuniciraju, ovekovečuju i razvijaju svoje znanje i formiraju stavove prema životu“ (Makarti, 2015:410).

Sociologija znanja više ne teži da objasni samo problem kako određeni svetovi generišu određene vrste znanja, već se bavi time kako znanja dospevaju u „dostupne zalihe znanja“ kod različitih grupa, klasa i zajednica (Makarti, 2015:410). U okviru nove sociologije znanja, znanje se više ne poima kao proizvod društvene strukture, već počinje da se shvata kroz različite tipove simboličkih sistema koji istovremeno učestvuju u poretku koji stvaraju, odnosno istražuje se na koji način društvena organizacija čini poredak znanja mogućim. Dok je tradicionalna sociologija znanja bila usmerena na formalne sisteme ideja, nova sociologija znanja fokusira se i na neformalana znanja koja se stiču u svakodnevnom životu. U njenim okvirima ispituje se na koji način znanje doprinosi uspostavljanju društvenih hijerarhija i konstituisanju simboličkih granica i identiteta. U značajnoj meri, nova sociologija znanja posvećena je problemima društvene moći, gde se posebno temelji na radovima Mišela Fukoa (Michel Foucault) i njegovim shvatanjima da je moć utemeljena u praksama i da tehnike moći istovremeno predstavljaju oblike znanja (Fuko, 2012), kao i na radovima Burdijea. Svidler i Arditi primećuju da je Burdije razvoju sociologije znanja doprineo konceptima praksa-habitus-polja, zajedno sa konceptom kulturnog kapitala pomoću kojih objašnjava da se zahvaljujući znanjima reprodukuje sistem društvenih razlika (Svidler i Arditi, 2015).

U razmatranju trijedra znanje-kultura-kulturni kapital, ukoliko sledimo Makartijevu i njeno određenje znanja kao kulture, preostaje otkrivanje načina kako kultura postaje kapital (Stampnitzky, 2006). U tom smislu značajna je istorijska pojava klasnih strategija kojima se buržoazija služila u procesu legitimizacije svoje dominacije. Kulturne i društvene promene u 18. veku u zapadnoevropskim društvima doprinele su razvoju formi racionalnosti i praksi moći/znanja. Hibridni modusi moći/znanja prepoznati su kao strategije legitimizacije buržoazije kao nove društvene klase u usponu (Marinković i Ristić, 2017). Prema Guldnerovoj (Gouldner) teoriji, uspon nove klase, koja je postepeno oduzimala autoritet stare klase, uslovlilo je sticanje privilegije moći utemeljene na kulturi i znanju (kulturnom kapitalu) koje je posedovala kulturna

buržoazija. Pozivajući se na Konta, Guldner smatra da se „uvođenjem shvatanja da je i sama sociologija jedan vid kulturnog kapitala, koji je od najranijeg perioda uključen u stvaranje i definisanje identiteta nove klase inteligencije i intelektualaca, otvara prostor za kasnije operacionalno testiranje kulture kritičkog diskursa i profesionalizma kao infrastruktura savremenih socioloških teorija“ (Marinković, 2003:104).

Savremeni kritički pristupi u sociologiji znanja, prvenstveno iz domena feminističke teorije, ukazuju na neophodnost uključivanja rodnosti u proučavanje procesa društvene konstrukcije i distribucije znanja. Baveći se produkcijom znanja u društvima poluperiferije kroz relacije znanja i roda, Marina Blagojević smatra da su neka od pitanja koje je neophodno postaviti: Ko i zašto proizvodi znanje i ko ima koristi od znanja? Takođe, jedno od značajnih istraživačkih pitanja bi trebalo biti i: Kakve su društvene, političke, ekonomske i lične posledice znanja koje imamo ili nemamo? (Blagojević, 2009:21). Pripadnice feminističke orijentacije bliske shvatanjima Marksa i Manhjmata smatraju da oni koji nemaju moć razumevaju svet na drugačiji način od dominantnih grupa, odnosno, ukoliko su žene isključene iz javne sfere i procesa donošenja odluka, veća je verovatnoća da neće učestvovati ni u onome što se naziva univerzalno, analitičko, objektivno znanje (Svidler i Arditi, 2015:450). Takođe, otvaraju se pitanja o uticajima iskustava iz detinjstva dečaka i devojčica na razlike u načinu njihovog saznavanja sveta. S tim u vezi, postavljaju se i pitanja povezanosti znanja sa strukturama autoriteta u tom smislu da su muškarci, kao nosioci društvenog autoriteta, ti koji određuju šta je autoritativno znanje, a samim tim se i moderna nauka može posmatrati kao pretežno muški poduhvat, nastao kao posledica muškog stila mišljenja. Na tom tragu, istraživanja koja pripadaju okvirima feminističke epistemologije prevazilaze distinkcije klasične i nove sociologije znanja baveći se problemima rodne determinisanosti znanja (Svidler i Arditi, 2015:450).

4.2. Sociološki pristupi znanju i nastavnom programu

S obzirom da su i znanje i obrazovane institucije društveno diferencirani, potreban je sociološki uvid u i društvenu konstrukciju znanja i u društvenu konstrukciju akademskog kurikulumu kao sistematske i racionalne strukture na osnovu koje se organizuju obrazovni procesi i procesi učenja (Koković, 2009:29) i uspostavljaju institucionalni ciljevi delovanja i nastavnih strategija (Koković, 2009:31). Pri tome treba imati u vidu njihovu kulturnu i istorijsku

uslovljenost (Sullivan, 2007). Na ovu neophodnost povezivanja sociologije znanja i sociologije obrazovanja ukazano je još sedamdesetih godina 20. veka (Young and Muller, 2010). Dok se sociologija znanja bavi onim što se u društvu prihvata kao znanje, odnosno, bavi se analizom društvene konstrukcije realnosti (Berger i Lukman, 2015), jedan od ključnih problema sociologije obrazovanja treba da bude sve što se u obrazovnom sistemu prihvata kao znanje. Tako se u savremenoj sociologiji obrazovanja razmatranje složenih procesa proizvodnje znanja i njegovih uticaja prevashodno vrši u okviru analize kurikuluma, odnosno nastavnog programa i artikulisano je kroz različite pristupe. Najdominantnije struje među njima su kritička teorija, poststrukturalizam i socijalni realizam (Gevirc i Krib, 2012).

Domenu kritičkog stanovišta pripadaju već razmatrane teorije Gramšija, Altsera, Boulsa i Gintisa, kao i feministička teorija koja se u ovom domenu zalaže za transformisanje patrijarhalnog znanja (Spender and Sara, 1988), dok se među savremenim kritičkim teoretičarima najznačajnijim smatra Majk Epl. Burdijeova i Bernstajnova teorija takođe bi pripadale ovim okvirima, s tim da Bernstajn upućuje zamerke teoriji kulturne reprodukcije upravo zato što se bavi samo površinskim manifestacijama znanja u obrazovanju (Bernstein, 2000). Bernstajn smatra da su strukture znanja u okviru obrazovnih institucija integrisane sa načelima društvene i kulturne kontrole (Bernstein, 2005).

Zajedničke karakteristike navedenih teoretičara su da se, u okviru njihovog pristupa, naglašava latentna funkcija kurikuluma koja se ogleda u procesu reprodukcije ideologije dominantnih društvenih grupa. Kritička teorijska orijentacija temelji se na shvatanju da, iako normativne koncepcije legitimne kulture i legitimne vrednosti dospevaju u kurikulum, u proizvodnji i održavanju hegemonije, pored formalnog korpusa školskog znanja, učestvuju i skriveni sadržaj nastave (Apple, 2012:195). Školsko znanje se u tom smislu shvata kao ideološki proizvod koji doprinosi opravdavanju i održavanju društvenih nejednakosti, ali istovremeno i prikriva tu ulogu, prikazujući se kao neutralan. Na taj način skriveni kurikulum gradi mrežu pretpostavki koje određuju granice legitimnosti kada bivaju internalizovane od strane učenika. Ove pretpostvke su implicitne, ne dovode se u pitanje i ne nalaze se na površini već duboko u podsvesti, a sve to uvećava njihovu moć kao aspekta hegemonije. Epl smatra da se znanje mora problematizovati, a ne prihvatiti kao dato i da proučavanje obrazovnog znanja i principa njegove selekcije, ograničavanje i evaluacije predstavlja proučavanje u oblasti ideologije, odnosno

istraživanje onoga što se označava kao legitimno znanje od strane određene grupe ili klase u određenim institucijama u određenom historijskom trenutku (Apple, 2012).

Pored skrivenog, u okviru feminističke orijentacije naglašava se i relevantnost nultog kurikulumu (Dremel, 2017), koji je takođe implicitan i koji se odnosi na ono što je izvan školskog plana i programa, tj. ono što je izostavljeno. Pojam nultog kurikulumu ocenjuje se kao interpretativno koristan, s obzirom da ono o čemu se ne uči takođe šalje određenu poruku i učestvuje u uspostavljanju hijerarhije znanja, što je posebno značajno kada su u pitanju rodne nejednakosti, jer utemeljuje epistemologiju koja osvetljava društvenu uslovljenost znanja (Dremel, 2017).

U okviru poststrukturalizma nastavni program se posmatra kao društvena konstrukcija. Za razliku od kritičke teorije koja eksplicitno ne odbacuje viđenje da postoje određeni oblici objektivnog znanja i temeljne istine, već se primarno bavi načinom na koji oni prikriveni interesima dominantnih grupa, poststrukturalizam negira mogućnost univerzalno istinitog znanja. Poststrukturalisti se fokusiraju na ispitivanje samog procesa proizvodnje znanja i njegovog odnosa sa moći. Atkinson navodi da moć koja je implicitna određenoj diskurzivnoj praksi ispoljava inkluzivnu i ekskluzivnu snagu i da u okviru takve prakse i diskursa učenici bivaju konstruisani kao moćni odnosno sposobni, ili kao nemoćni odnosno manje sposobni (Atkinson, 1998; Gevirc i Krib, 2012).

Na drugačijim pozicijama je teorija socijalnog realizma, kojoj pripadaju Mur i Jang (Moore and Young, 2001) i koji zastupaju antirelativistički i antiredukcioniistički pristup smatrajući da je važno baviti se onim znanjem koje prevazilazi neposredne uslove svoje proizvodnje i koje bi se iz tog razloga moglo označiti kao objektivno. Na sličnim pozicijama je i Neš (Nash, 1990) koji prihvata Burdijeovo viđenje da škola učestvuje u simboličkom nasilju, ali koji takođe naglašava da se treba fokusirati na nearbitralni element školskog kurikulumu.

Na osnovu ovih pristupa Gevirc i Krib smatraju da implikacije za evaluaciju i planiranje nastavnog programa treba da predstavljaju pokušaj balansiranja hijerarhija i da su u tom procesu sva tri navedena pristupa relevantna i vitalna jer nude odgovore na pitanja koja se pri konstrukciji kurikulumu moraju postaviti. To je najpre pitanje koje se bavi načinom na koji nastavni program reprodukuje društvenu nejednakost i koje je povezano sa kritičkom teorijom. Zatim, pitanje načina na koji nastavni program marginalizuje i isključuje određene grupe ne priznajući im identitet i koje se vezuje za pristup poststrukturalizma. I poslednje značajno pitanje

je na koji način nastavni program obuhvata temeljno znanje o svetu koje je vredno samo po sebi, a koje je povezano sa teorijom socijalnog realizma (Gevric i Krib, 2012: 200-201).

Iako kulturni kapital kao koncept pripada kritičkoj teoriji, jer je integralni deo kurikuluma čija latentna funkcija podrazumeva služenje interesima vladajuće klase i održavanje postojećeg društvenog poretka, šira konceptualizacija kulturnog kapitala obuhvata i elemente pristupa poststrukturalizma i socijalnog realizma. Definisane one što je iz kulture najbolje i konstrukcija kulturnog kapitala zavisi od onih koji imaju moć da to definišu odnosno konstruišu što za rezultat ima „selekciju i naglašavanje određenih značenja i praksi, dok se drugačija značenja i prakse zanemaruju, isključuju, razblažuju ili reinterpetiraju“ (Apple, 2012:196). Međutim, kao znanje o legitimnoj kulturi odnosno opšte znanje o kulturnom nasleđu, kulturni kapital u sebi sadrži određene temeljne istine i objektivno znanje. Gramši smatra da se zadatak u dostizanju antihegemonijskog obrazovanja ne ogleda u rušenju i odbacivanju elitnog znanja, već u rekonstruisanju njegovih formi i sadržaja kako bi ono služilo u zadovoljavanju društvenih potreba i podsticalo društveni napredak. Na toj osnovi Epl smatra da sociologija obrazovanja ne treba da se upusti u nešto što bi se okarakterisalo kao „intelektualno samoubistvo“ već je potrebno razviti intelektualne i pedagoške veštine u bavljenju istorijskim, epistemološkim i političkim pitanjima koja su uključena u legitimizaciju onoga što se smatra važnim znanjem (Apple, Ball and Gandin, 2010:6).

Saliven smatra da postoje neki opšti kriterijumi koji se vrednuju, kao što su pismenost, logičko rasuđivanje, sposobnost usvajanja i obrada informacija, i da prema tome, ne možemo jednostavno oceniti ni kurikulum, ni nastavnike ni obrazovni sistem u celini kao arbitrarane (Sullivan, 2007), što je u skladu sa Nešovim ukazivanjem na nužnost školske kulture (Nash, 1990). Ipak, ovakvo stanovište ne isključuje viđenje da škola nije klasno neutralna institucija i da služi reprodukciji interesa dominantne klase.

Nobl (Noble, 2017) zaključuje da je u razmatranju kulturne arbitarnosti potrebno biti oprezan. S obzirom da nastaje u određenom društveno-istorijskom kontekstu, pedagogija jeste arbitarna, ali to ne implicira njeno strogo redukovanje na odnose moći. Neš iz tog razloga pravi distinkciju između arbitarnosti i nužnosti školske kulture. Nužnost školske kulture podrazumeva da, koliko god škole bile različite u različitim društvima i istorijskim kontekstima, koliko god se međusobno razlikovale i u okviru istog društva u istom istorijskom periodu, i koliko god bile arbitrarne i naklonjene dominantnoj klasi i njihovoj kulturi, ipak vrše prenos univerzalnih

(nužnih) znanja i veština kao što su, na primer, čitalačke kompetencije, matematička i naučna pismenost. Tako je, prema Nešu, moguće govoriti o jedinstvenosti školske kulture i univerzalnoj pedagogiji.

4.3. Znanje i oblici kulturnog kapitala

Važnost uključivanja znanja u istraživanje kulturnog kapitala ogleda se u tome što je upravo znanje, kao osnovni konstitutivni element nastavnog programa, ono što obrazovni sistem primarno nudi i što svi nastavnici, bez obzira na međusobne razlike, pozitivno evaluiraju kod svojih učenika.

Svi integrativni delovi kulturnog kapitala imaju funkciju razvijanja i artikularizacije znanja legitimne kulture (Štrangarić, 2017:312).⁵ Kada je u pitanju opredmećeni oblik kulturnog kapitala, objašnjeno da je znanje osnova za simboličko prisvajanje predmeta za kulturnu potrošnju jer se u protivnom ti predmeti poseduju samo na nivou materijalnog. Takođe, kada je u pitanju otelovljeni oblik kulturnog kapitala, znanje omogućava razumevanje i uživanje u kulturnim aktivnostima, ali i povratno – kulturne prakse mogu podstaknuti sticanje znanja (Ganzeboom, 1982), dok institucionalizovani oblik kulturnog kapitala predstavlja priznavanje posedovanja formalnog znanja u vidu obrazovnih akreditiva.

U empirijskim istraživanjima, ispitivanje kulturnog kapitala prema takozvanom „užem“ shvatanju, vrši se putem merenja izloženosti deteta sadržajima legitimne kulture, kao što su opremljenost doma umetničkim delima i stilizovanim nameštajem ili posetama kulturnim institucijama. Problematičnost ovakvog načina ispitivanja kulturnog kapitala ogleda se u tome što je uticaj koji izloženost sadržajima legitimne kulture ima na obrazovno postignuće učenika samo pretpostavljen. Ukoliko istražujemo samo posedovanje kulturnih dobara i kulturne prakse ne uključujući znanje kao posredujuću varijablu, to bi impliciralo da obrazovni sistem nagrađuje potrošnju legitimne kulture, u vidu posedovanja umetničkih predmeta i stanovanja u domu opremljenog „sa stilom“, kao i kulturnim praksama, čak i ako ta potrošnja nije objektivno povezana ili nema direktnog uticaja na detetov školski rad (Anderson and Hansen, 2012:608).

⁵ U okviru ovog poglavlja navedeni su delovi rada: Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.

Dakle, prema široj konceptualizaciji kulturnog kapitala, veza između kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća ne odnosi se na pretpostavku da će učenici koji često idu u pozorište i muzeje i poseduju predmete namenjene kulturnoj potrošnji na taj način potvrditi svoj društveni status i time imati bolji uspeh u školi, već da će učenici koji često idu u pozorište i muzeje steći znanje koje će im doneti bolji uspeh u školi jer će na taj način upoznati opštu kulturu u čijem procesu legitimizacije učestvuju obrazovne institucije.

Kategoriju znanja opšte kulture i njene veze sa obrazovnim postignućem prvi put je empirijski proveravao Dimaggio (DiMaggio, 1982). U studiji *Kulturni kapital i školski uspeh* ispitivana je informisanost putem testa znanja iz oblasti književnosti, muzike i likovne umetnosti (DiMaggio, 1982), mada je u fokusu tog istraživanja bila kulturna participacija.

Ispitivanju znanja opšte kulture više se posvetila Elis Saliven u svojim istraživanjima, koja je ovu kategoriju operacionalizovala proveravanjem znanja o muzici, likovnoj umetnosti, nauci i politici. Test koji je upotrebljavala u svojim studijama sadrži 25 imena poznatih ličnosti (Albert Ajnštajn, Džejn Ostin, Bil Klinton, Grejam Grin, Volfgang Amadeus Mocart, Klod Mone, Karl Marks, Endi Vorhol, Virdžinija Vulf, Marija Kiri, Rahmanjinov, Martin Amis, Galileo, Pablo Pikaso, Rembrant, Majls Dejvis, Čarls Dikens, Lui Paster, Mahatma Gandi, Džordž Geršvin, Džon F. Kenedi, Stiven Hoking, Vinsent van Gog, Gordon Braun i Johanes Brams) koje je potrebno povezati sa oblasti kojoj pripadaju. Među njima su i istorijske ličnosti i one koje pripadaju savremenoj kulturi. Za neke od ponuđenih imena se smatra da su široko poznate, a neke je teže identifikovati u cilju konstrukcije skale (Sullivan, 2001; 2007; Zimdars, Sullivan and Heath, 2009).

Rezultati empirijskog istraživanja koje je sprovela Saliven pokazali su da se lingvističke kompetencije i znanje opšte kulture efektivnije prenose međugeneracijski u okviru porodice, a ne u okviru škole. Takođe, Saliven zaključuje da su sa razvojem lingvističkih kompetencija i znanja opšte kulture jače povezane čitalačke navike nego participacija u javnim kulturnim dešavanjima, što potvrđuje prethodna istraživanja (Crook, 1997; De Graaf et al, 2000). Merenjem kulturnog kapitala i kod učenika i kod njihovih roditelja pokazalo se da obe komponente pozitivno utiču na učeničko obrazovno postignuće kada su u pitanju završni ispiti. Kulturni kapital kod roditelja povezan je sa njihovom klasnom pripadnošću, što potvrđuje Burdijeovo viđenje nejednake distribucije kulturnog kapitala u društvu (Sullivan, 2001; 2007). Upitnik koji je konstruisala Saliven za potrebe ovog istraživanja iscrpno obuhvata problem kulturnog kapitala i njegove veze

sa obrazovnim postignućem, međutim, metodološka ograničenja ovog istraživanja odnose se na veličinu uzorka koga čini 465 učenika u četiri škole, uzrasta 16 godina, što otvara pitanja reprezentativnosti za populaciju i otežava značajnija uopštavanja rezultata na nivou globalnog društva.

U narednom istraživanju koje je sproveda ista autorka, na reprezentativnom uzorku od 1700 učenika koji su se prijavili za Oxford, rezultati su takođe pokazali da je znanje opšte kulture značajno povezano sa uspehom u obrazovanju, u ovom slučaju sa uspešnim upisom na Univerzitet (Zimdars, Sullivan and Heath, 2009), tako da se ovaj tip znanja može identifikovati kao određena vrsta ulaznice za naredni obrazovni nivo.

Na osnovu pristupa kulturnom kulturnom kapitalu kao znanju i na osnovu rezultata empirijskih istrživanja u kojima je kulturni kapital na taj način operacionalizovan i ispitivan, možemo zaključiti da definisanje kulturnog kapitala kao znanja o legitimnoj kulturi koje se primarno stiže u okviru primarne predškolske socijalizacije i koje se vrednuje u obrazovnom sistemu najpreciznije obuhvata koncept kulturnog kapitala u celini i najadekvatnije objašnjava održavanje obrazovnih nejednakosti.

4.4. Mehanizmi transmisije kulturnog kapitala

Empirijska istraživanja koja su se pod uticajem Burdijeove teorije bavila ispitivanjem kulturnog kapitala i njegovom povezanošću sa obrazovnim postignućem, raznovrsna su ne samo prema metodološkim pristupima i načinima operacionalizacije, već su zahvatala i različite nivoe merenja kulturnog kapitala.

S jedne strane su studije koje su se bavile samo roditeljskim kulturnim kapitalom (Ganzeboom et al, 1990; De Graaf et al. 2000; Kalmijn and Kraykaamp, G. 1996; Teachman, 1987). Kulturni kapital na ovom nivou merenja dominantno je operacionalizovan kroz obrazovni nivo roditelja, odnosno insitucionalizovani kulturni kapital, ali i kroz otelovljeni oblik njihovog kulturnog kapitala u vidu kulturnih navika, kao što su učestvovanje u javnim kulturnim dešavanjima i čitalačke prakse. U pojedinim studijama je, osim navedenih elemenata, ispitivano i posedovanje kulturnih dobara i edukativnih resursa, što predstavlja opredmećeni oblik kulturnog kapitala. Tako meren kulturni kapital, koji je shvaćen istovremeno i kao lični resurs starije

generacije i kao zajednički porodični resurs, pokazao je slabe, ali pozitivne efekte na obrazovno postignuće mlađe generacije.

Sa druge strane su primeri studija u kojima je kulturni kapital ispitivan jednodimenzionalno, samo kao lični resus deteta (DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985; Dumais, 2002; Jaeger, 2011; Lamb, 1989). Kulturni kapital na ovom nivou operacionalizovan je pretežno u vidu kulturne participacije učenika. Cilj ovakvih studija bio je, dakle, utvrđivanje relacija kulturne participacije učenika sa njihovim uspehom u školi, a rezultati su takođe ukazivali na slabe, ali pozitivne uticaje.

Sve navedene studije, bilo da su se fokusirale na nivo roditeljskog ili na nivo učeničkog kulturnog kapitala, polazili su od pretpostavke da je kulturni kapital međugeneracijski prenosiv, međutim, nisu empirijski testirali njihovu povezanost. Prema tome, kako bi se ovaj problem u celosti osvetlio, ispitivanje kulturnog kapitala bi trebalo da obuhvati i nivo merenja kod roditelja i nivo merenja kod dece (Aschaffenburg and Mass, 1997; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Mohr and DiMaggio, 1995; Sullivan, 2001; 2007). Ašafenburg i Mas su došle do nalaza da su uticaji koje roditeljski kulturni kapital ima na obrazovanje dece najizraženiji na početku formalnog obrazovnog procesa, ali vremenom opadaju kako školovanje odmiče, tako da uticajni postaju dečija lična iskustva i kulturne navike koje sami razviju (Aschaffenburg and Mass, 1997). Služeći se strukturalnim modelovanjem, nemački sociolog Georg je u svojoj studiji utvrdio jasno postojanje procesa transmisije kulturnog kapitala kroz generacije, sa roditelja na dete. Pored efekta reprodukcije kulturnog nasleđa, rezultati istraživanja pokazali su i da kulturni resursi učenika pozitivno utiču na njihovo obrazovno postignuće (Georg, 2016).

Međugeneracijska transmisija kulturnog kapitala ispitivana je u Hrvatskoj u okviru istraživanja kulturne potrošnje i ukusa. Cilj istraživanja bio je utvrđivanje povezanosti kulturnih preferencija učenika srednjih škola sa kulturnim kapitalom njihovih roditelja. Nalazi studije ukazuju da se prenos kulturnog kapitala reflektuje u formiranju muzičkog ukusa, te da dolazi do podudaranja žanrovskih preferencija roditelja i dece. Diferenciranje se primarno uspostavlja na polovima tradicionalnog i modernog, pri čemu su u međugeneracijskom kontekstu ti obrasci relativno stabilni. Takođe se pokazalo da je profesionalni status roditelja u jačoj povezanosti sa kulturnim preferencijama srednjoškolaca nego ekonomski kapital (Krolo, Marčelić i Tonković, 2017:43).

Da je kulturni kapital potrebno ispitivati višedimenzionalno smatra i danski sociolog Jaeger koji navodi da se transmisija kulturnog kapitala u kontekstu obrazovnih nejednakosti ispituje u vidu tri elementa: prvi element se odnosi na posedovanje kulturnog kapitala od strane roditelja, zatim drugi element obuhvata transfer kulturnog kapitala sa roditelja na dete i akumulaciju kulturnog kapitala kod deteta, dok treći predstavlja detetovo konvertovanje kulturnog kapitala u obrazovni uspeh (Jaeger, 2009).

Dakle, pored merenja kulturnog kapitala na oba nivoa, i roditeljskog i učeničkog, neophodno je ispitati i načine njegovog prenošenja kroz generacije, odnosno, neophodno je identifikovati koji su to mehanizmi putem kojih se vrši transmisija kulturnog kapitala kroz proces socijalizacije. Socijalizacija je celoživotni proces, međutim, za sticanje otelovljenog kulturnog kapitala, Burdije naglašava značaj primarne predškolske socijalizacije. U tom ranom životnom periodu, ovaj oblik kulturnog kapitala se internalizuje na taj način da društvene distinkcije koje slede, deluju kao „prirodne“, čime reprodukcija otelovljenog kulturnog kapitala predstavlja najskriveniji, a time i najmoćniji oblik međugeneracijske transmisije kulturnog kapitala (Kraaykamp and van Eick, 2010).

Ipak, i efekti socijalizacije za kulturne prakse u kasnijem životnom periodu mogu biti od značaja jer imaju kumulativni karakter tokom obrazovne karijere (Aschaffenburg and Mass, 1997). Iako su međusobno komplementarne i dopunjuju se, u istraživanjima se na toj osnovi ispituje da li postoje razlike u jačini uticaja primarne socijalizacije i uticaja kulturne adaptacije, gde se efekti primarne socijalizacije odnose na neformalno, predškolsko obrazovanje u okviru porodice koje oblikuje kulturne preferencije pojedinca i koje tako formirane opstaju u daljem životnom toku, dok efekti kulturne adaptacije podrazumevaju da su za kulturni razvoj pojedinca značajnija iskustva koja stižu u kasnijem životnom periodu, kroz formalno obrazovanje, u poslovnoj klimi i procesima prilagođavanja različitim društvenim okruženjima, što uslovljava viši nivo fleksibilnosti u kulturnim praksama (Cvetičanin, 2007).

Kada je u pitanju primarna socijalizacija, ispitivanje kulturnog kapitala u narednoj fazi, odnosilo bi se na ispitivanje interakcija između roditelja i dece koje doprinose akumulaciji kulturnog kapitala, što podrazumeva uključivanje varijabli socijalizacije za kulturne prakse (Scherger and Savage, 2009). Tim putem osvetlio bi se dinamički i relacioni karakter kulturnog kapitala (Tramonte and Willms, 2010). Sa stanovišta angažmana roditelja, u analitičke svrhe, mehanizmi transmisije kulturnog kapitala bi se mogli klasifikovati na pasivne i aktivne.

Pasivni mehanizmi transmisije podrazumevali bi učenje po modelu. U tom smislu, kako je u prethodno sprovedenim istraživanjima utvrđeno da čitalačke prakse roditelja imaju značajno pozitivan uticaj na obrazovno postignuće dece (De Graff et al, 2000), to bi impliciralo da se deca ugledaju na svoje roditelje i počinju da se ponašaju u skladu sa primerom koji im pružaju roditelji i na taj način sami usvajaju navike čitanja. Na taj način deca mogu da nauče i usvoje stilove govora, ponašanja, određene stavove i pogled na svet. Iako su pasivni mehanizmi transmisije značajni i ne mogu se zanemariti u ispitivanjima kulturnog kapitala, pretpostavka je da mnogo veći uticaj u ovom procesu mogu imati aktivni mehanizmi (Štrangarić, 2017:315).⁶

Aktivni mehanizmi transmisije obuhvataju svesne i planske napore roditelja u cilju kultivisanja deteta. Burdije smatra da najveću ulogu ima participacija u javnim kulturnim dešavanjima, te se većina istraživanja fokusira samo na ovaj element ispitujući da li roditelji svoju decu vode u posete institucijama kulture kao što su pozorište, muzeji ili galerije. Međutim, aktivni mehanizmi transmisije su mnogo kompleksniji. Oni mogu obuhvatati i druge aktivnosti koje se tiču organizacije slobodnog vremena kao što su: čitanje detetu (Bianchi, and Robinson, 1997; Sullivan and Brown, 2013), usmeravanje deteta da samostalno stiče navike čitanja knjiga koje nisu obavezne kao lektira u školi, zatim ohrabrivanje deteta da razvija interesovanje za umetnost, odnosno da crta, slika, piše pesme ili priče, svira neki instrument, bavi se plesom, glumom ili pevanjem, a potom i ohrabrivanje deteta da se bavi sportom (Miles and Sullivan, 2012; Scherger and Savage, 2009).

Varijable podsticanja deteta na kulturne prakse pokazale su se značajnim za njegovo obrazovno postignuće. Rezultati studije u Britaniji ukazale su da, udruženo sa varijablama zajedničkih kulturnih praksi, ovakav prenos kulturnog kapitala ne samo da pozitivno utiče na obrazovno postignuće, već i podstiče uzlaznu društvenu pokretljivost, odnosno smanjuje mogućnost silazne društvene pokretljivosti (Scherger and Savage, 2009).

Dalje, u pojedinim studijama koje su se bavile transmisijom kulturnog kapitala, uočen je značaj podsticanja deteta od strane roditelja na učenje stranih jezika (Carlson, Gerhards and Hans, 2017; Dumais, 2006). Takođe, ukazuje se na prednosti učestvovanja u neobaveznim, vannastavnim aktivnostima (Jaeger, 2011; Vučković i Orgresta, 2017), mada se pokazalo da učestvovanje u kulturnim aktivnostima u okviru škole ima slabije efekte na obrazovno

⁶ U okviru ovog poglavlja navedeni su delovi rada: Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.

postignuće nego učestvovanje van škole (Aschaffenburg and Mass, 1997). U istraživanju koje se primarno bavilo nastavim aktivnostima i kulturnim kapitalom, identifikovane su rodne distinkcije. Na primer, devojčice su aktivnije i češće učestvuju u novinarskoj sekciji, ali se pokazalo da te aktivnosti više koristi za dalji proces formalnog obrazovanja, konkretno za upis na fakultet, donose dečacima (Kaufman and Gabler, 2004).

S druge strane, aktivnosti roditelja mogu biti usmerene direktno na detetovo školovanje poput pomoći oko domaćih zadataka i razvijanja detetovih radnih navika vezanih za školu i učenje. Obezbeđivanje privatnih časova takođe je jedan vid roditeljskog investiranja i intervencije koji se može definisati kao obrazovanje iz senke (Yamamoto and Brinton, 2010).

U pojedinim studijama, kao mehanizam transmisije kulturnog kapitala, označena je interakcija u vidu kulturne komunikacije između roditelja i dece koja uključuje diskusije o aktuelnim kulturnim, političkim i društvenim dešavanjima, školskim aktivnostima i pročitanim knjigama, jer se smatra da se takvom vrstom interakcije vrši prenos kulturnih vrednosti i znanja (Chiu and Chow, 2010). Kroz konverzacije o kulturi, deci je lakše da razumeju norme koje vladaju u porodici, u školi, kao i u društvu uopšte. Razvijenija međusobna komunikacija u okviru porodice dovodi do akumulacije kulturnog kapitala kod učenika, a samim tim i do sticanja znanja opšte kulture. Kao rezultat toga, deca koja raspolažu sa više kulturnog kapitala imaju povoljnije uslove da razumeju školska pravila, lakše ispunjavaju očekivanja nastavnika i lakše se adaptiraju u školskom ambijentu, što doprinosi da takvi učenici budu uspešniji u školi i postignu više obrazovno postignuće (Chiu and Chow, 2010). Na uzorku od učenika iz 28 zemalja koji su učestvovali su PISA studiji utvrđeni su statistički značajni efekti dva tipa kulturnog kapitala na čitalačke kompetencije učenika, na njihov osećaj pripadnosti školi, kao i na njihove aspiracije koje se odnose na buduće zanimanje. Prvi tip je označen kao statički kulturni kapital i meren je ispitivanjem roditeljskih kulturnih praksi, dok je drugi tip označen kao relacioni kulturni kapital i iskazan je kroz kulturnu interakciju i komunikaciju roditelja i dece. Rezultati su pokazali da nešto više efekta na postignuće učenika ima relacioni tip (Tramonte and Wilms, 2010).

Međugeneracijskoj transmisiji kulturnog kapitala doprinosi i nejednaka distribucija ostalih oblika kapitala koji utiču na nejednake mogućnosti roditeljskog investiranja u obrazovanje deteta kao i na sticanje opšteg znanja (Cheadle, 2009). Rezultati studije u Britaniji pokazali su da je nivo roditeljskog angažovanja u ovom domenu uslovljen njihovim socio-ekonomskim statusom (Scherger and Savage, 2009), odnosno da pored kulturnog kapitala, i

materijalni resursi igraju značajnu ulogu (Savage and Egerton, 1997). Ekonomski kapital je roditeljima neophodan za uvećanje kulturnog kapitala kod dece kako bi im obezbedili pohađanje kurseva i privatnih časova, kupili knjige, ulaznice za pozorište ili druga kulturna dešavanja. I ovde prednost opet imaju pripadnici viših društvenih slojeva s obzirom da poseduju više ekonomskih resursa koje mogu mobilisati u cilju akumulacije kulturnog kapitala.

Kulturna participacija i estetske preferencije omogućavaju stvaranje mreže društvenih odnosa tj. socijalni kapital pomoću koga se održava klasna solidarnost i uspostavlju kanali informacija, gde su od posebnog značaja informacije vezane za obrazovanje. Tim putem uče se pravila igre koja važe u ovom institucionalnom društvenom polju. Dakle, kulturni kapital i socijalni kapital pripadnicima viših društvenih slojeva pružaju znanje o tome kakve bi strategije trebali da primene u cilju održavanja društvenog položaja, a ekonomski kapital omogućava spovođenje navedenih strategija. Sve to uslovljava nejednake mogućnosti sticanja znanja o legitimnoj kulturi u procesu primarne, predškolske socijalizacije, što uspostavlja različite polazne osnove, a samim tim i nejednakosti u obrazovanju.

Ispitujući aktivne mehanizme transmisije kulturnog kapitala kroz roditeljsko investiranje i orkestriranu kultivaciju (Lareau, 2003), pojedine studije navode i određene negativne efekte. U situacijama takozvanog „hiper-roditeljstva“, kada roditelji deci nametnu previše obaveza i vannastavnih aktivnosti i kada od svoje dece imaju previsoka očekivanja, kod dece se može javiti anksioznost usled stresa i iscrpljenosti, te oni mogu imati problema u interakciji sa svojim vršnjacima. Takođe, preterano insistiranje na određenim kulturnim praksama može rezultirati kontra efektom, na taj način da dete ne razvije preferencije prema takvim aktivnostima. Dakle, iako se roditeljsko investiranje i organizovanje detetovog slobodnog vremena (Bianchi, and Robinson, 1997) u cilju transmisije kulturnog kapitala označavaju kao „dobre stvari“, autori postavljaju pitanje kada je dobrih stvari previše (McCoy, Byrne and Banks, 2012).

Pri razmatranju samog procesa predškolske socijalizacije potrebno je ukazati na njegovu višedimenzionalnost. Savremena sociologija socijalizaciju ne poima kao jednosmeran proces, od roditelja ka detetu, u kome bi dete predstavljalo pasivan proizvod uticaja, već podrazumeva višesmernost procesa i aktivnu ulogu deteta kao društvenog aktera. Takođe, ovaj proces ne obuhvata dijadni odnos roditelja i deteta (Milić, 2007) već, pored porodice, značajnu ulogu imaju i drugi agensi socijalizacije kao što su vršnjačke grupe i institucije, dok je odlika savremenih društava rastuća prisutnost medija u svakodnevnom životu. U jednoj od studija o načinu

provođenja slobodnog vremena kod dece, utvrđeno je da deca čiji roditelji raspolažu sa više institucionalizovanog kulturnog kapitala provode manje vremena gledajući televiziju od dece čiji roditelji imaju niži nivo formalnog obrazovanja. Takođe, jedan od nalaza ove studije je da deca čije su majke zaposlene, provode manje vremena ispred televizijskog ekrana od dece čije su majke kod kuće, što autore navodi na zaključak da se majke koje su zaposlene više angažuju u organizaciji vremena i usmeravanju dece ka produktivnijim načinima provođenja slobodnog vremena kao što su učenje i čitanje (Bianchi and Robinson, 1997). Iako i druga istraživanja potvrđuju da je jedan od najdominantnijih načina provođenja slobodnog vremena kod dece i omladine gledanje televizije (Mrđa, 2004, 2011), ovu aktivnost ne možemo oceniti kao blokadu u sticanju kulturnog kapitala, već kao još jedan od mogućih načina njegove akumulacije. Savremena istraživanja iz oblasti sociologije detinjstva ističu aktivnu ulogu deteta u konstruisanju prakse detinjstva (Tomanović, 2008) i razvijanje kritičkog odnosa prema medijskim sadržajima (Bakingem, U: Tomanović, 2004). Porodično gledanje televizije može podstaći interakciju i kulturnu komunikaciju, te služiti kao izvor informacija i način sticanja znanja (Lemiš, 2008), odnosno predstavljati mehanizam transmisije kulturnog kapitala.

Značaj ispitivanja mehanizama transmisije kulturnog kapitala ogleda se u tome što se, kako smatra Burdije, najsnažniji simbolički efekat ovog oblika kapitala nalazi u logici njegove transmisije (Bourdieu, 1986). To se specifično odnosi na otelovljeni oblik kulturnog kapitala jer se on ne može prenositi trenutno, niti putem darova, kupovine, razmene ili zaostavštine, već je neophodno vreme da bi on, s obzirom da je povezan sa telom individue, postao integralni deo osobe kroz proces socijalizacije (Bourdieu, 1986).

Neravnomerna distribucija znanja i oblika kapitala u društvu uslovljava različite mogućnosti socijalizacije za kulturne prakse i sticanje kulturnog kapitala koji bi se u daljem procesu školovanja mogao konvertovati u obrazovni uspeh. Obim pomoći koji roditelji mogu pružiti detetu uslovljen je njihovim kognitivnim i akademskim sposobnostima, kulturnim i materijalnim resursima odnosno kulturnim alatom (Swidler, 1986) kojim raspolažu. U prvom redu, roditelji putem kulturne komunikacije i kulturnih praksi prenose na mlađe generacije onaj fond znanja o kulturi koji sami poseduju, a potom ih usmeravaju da to znanje dalje samostalno razvijaju. Iz tog razloga, ispitivanje mehanizama kulturnog kapitala povezano je sa ispitivanjem njegove uloge u održavanju društvenih nejednakosti.

III EMPIRIJSKI DEO

1. Metodološki okvir istraživanja

U skladu sa razmatranim teorijskim konceptima, postavljamo metodološki okvir za empirijsko istraživanje koje nameravamo da spovedemo kako bismo na konkretnom primeru utvrdili mogućnosti njihove primene.

1.1. Ciljevi i zadaci

Predmet istraživanja je analiza koncepta kulturnog kapitala, njegovih osnovnih strukturalnih elemenata i utvrđivanje načina na koji bi se znanje i oblici kulturnog kapitala mogli operacionalizovati i precizno izmeriti u svrhu istraživanja obrazovnih nejednakosti.

U skadu sa utvrđenim predmetom istraživanja, definisana su dva osnova cilja empirijskog istraživanja. Prvi cilj je utvrđivanje prisutnosti, odnosno nivoa i količine kulturnog kapitala i njegovih osnovnih strukturalnih elemenata među učenicima srednjih škola u Somboru, dok drugi cilj predstavlja utvrđivanje sociološki relevantnih veza kulturnog kapitala i znanja sa obrazovnim postignućima ispitivanih učenika.

Iz definisanog predmeta i postavljenih ciljeva istraživanja, proizilaze sledeći zadaci koji se odnose na:

- Utvrđivanje socio-ekonomskog statusa učenika: ispitivanje subjektivnog doživljaja statusa i ispitivanje objektivnih pokazatelja, kao što su prihodi i radni status roditelja
- Ispitivanje institucionalizovanog kulturnog kapitala, kroz ispitivanje obrazovnog statusa roditelja, s obzirom da je kulturni kapital i lični i porodični resurs
- Ispitivanje opredmećenog kulturnog kapitala, putem ispitivanja posedovanja predmeta za kulturnu potrošnju kao porodičnih resursa
- Ispitivanje otelovljenog kulturnog kapitala na dva nivoa: roditeljskog i učeničkog, kao ličnih resursa
- Utvrđivanje mehanizama transmisije kulturnog kapitala, kako bi se ustanovila reprodukcija kulture, gde je potrebno identifikovati koja od komponenti socijalizacije za kulturne prakse ima najjači uticaj na akumulaciju otelovljenog kulturnog kapitala kod učenika
- Ispitivanje komponenti obrazovnog habitusa
- Utvrđivanje veza između kulturnog kapitala i socio-ekonomskog statusa

- Testiranje znanja o legitimnoj kulturi putem testa opšte kulture
- Utvrđivanje veza između znanja o legitimnoj kulturi i kulturnog kapitala
- Utvrđivanje veza između kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća

U skladu sa navedenim zadacima, postavljamo hipotetički okvir istraživanja što podrazumeva formulisanje sledećih posebnih, odnosno operativnih hipoteza:

H1: Postoji strukturalna povezanost između tri oblika kulturnog kapitala – opredmećenog, institucionalizovanog i otelovljenog kulturnog kapitala.

H2: Kulturni kapital je generacijski prenosiv, sa roditelja na dete, tako da nivo kulturnog kapitala roditelja predstavlja prediktor nivoa kulturnog kapitala deteta.

H3: Postoje razlike među učenicima različitog socio-ekonomskog statusa u tom smislu da učenici višeg socio-ekonomskog statusa poseduju i raspolazu sa više kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima u odnosu na učenike koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu.

H4: Otelovljeni kulturni kapital učenika je prediktor znanja o legitimnoj kulturi na taj način da učenici koji raspolazu sa više kulturnog kapitala postižu bolje rezultate na testu znanja.

H5: Kulturni kapital učenika prediktor je njihovog obrazovnog postignuća, tako da sa većom količinom posedovanog, odnosno akumuliranog kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima, rastu i obrazovna postignuća.

H6: Viši nivo kulturnog kapitala ima jaču moć predikcije višeg obrazovnog postignuća za učenike višeg socio-ekonomskog statusa u odnosu na učenike nižeg socio-ekonomskog statusa.

1.2. Uzorak i postupak

Postupak prikupljanja podataka podrazumevao je dva segmenta, odnosno dve faze. U prvoj fazi primenjena je tehnika fokusgrupnog intervjua, a u drugoj tehnika anketiranja. Prikupljanje podataka izvršeno je u oktobru 2017. godine u dve srednje škole u Somboru – Gimnaziji Veljko Petrović i Srednjoj ekonomskoj školi. Uzorak je prigodnog tipa, takozvani *uzorak pri ruci*, s obzirom da je namera da se na konkretnom primeru utvrde mogućnosti primene razmatranih koncepata i da se testira validnost novokonstruisanog anketnog upitnika.

Sastavni deo pripreme za prikupljanje podataka uključivao je i razgovore sa pedagogima i psiholozima škola, kao i razrednim starešinama, prilikom kojih su oni upoznati sa potrebama i metodologijom istraživanja, sa ciljem da se obezbedi odobrenje za spovođenje istraživanja. Nakon dobijene saglasnosti od strane pedagoga i psihologa škole, u prvoj fazi prikupljanja podataka sproveden je fokusgrupni intervju u Gimnaziji Veljko Petrović u Somboru u kome je učestvovalo 8 učenika četvrtog razreda. Fokusgrupni intervju trajao je oko 45 minuta i realizovan je u školskoj biblioteci u vreme održavanja nastave iz predmeta Građansko vaspitanje. Pre početka diskusije, autorka disertacije, koja je vršila ulogu moderatorke, predstavila se ispitanicima, upoznala ih sa predmetom istraživanja i pružila osnovna uputstva o samoj proceduri. Objašnjeno im je da njihovi odgovori na postavljena pitanja ne mogu biti ni tačni ni pogrešni, već su odraz njihovih mišljenja i stavova koji mogu biti različiti. Učenici, odnosno ispitanici su, zajedno sa moderatorkom, sedeli u polukrugu kako bi se obezbedilo prijatno okruženje u kojem bi se ispitanici osećali slobodni da izraze svoje stavove i učestvuju u diskusiji o utvđenom problemu, što čini osnovu uspešne komunikacije. Razgovor je sniman zvučnim zapisom, a ispitanicima je objašnjeno da su informacije pribavljene tim putem anonimne i da će biti upotrebljene u naučne svrhe, kao pomoć pri izradi doktorske disertacije. Nakon sprovedenog fokusgrupnog intervjuja načinjen je detaljan transkript diskusije kako bi se omogućila obrada i analiza prikupljenih podataka. Završnu fazu predstavljala je interpretacija i prikazivanje rezultata istraživanja.

U drugom segmentu prikupljanja podataka, tehnikom anketiranja ispitano je ukupno 212 somborskih srednjoškolaca, od toga 101 (47.6%) učenik četvrtog razreda Gimnazije i 111 (52.4%) učenika četvrtog razreda Srednje ekonomske škole. Svi učenici koji su učestvovali u fokusgrupnom intervjuu učestvovali su i u anketiranju. Struktura uzorka prema polu podrazumeva 82 (38.7%) anketirana učenika i 130 učenica (61.3%). Kada je u pitanju mesto stanovanja, uzorkom je obuhvaćeno 140 (66%) učenika koji žive u gradu i 72 (34%) učenika koji žive na selu.

Anketiranje je sprovedeno u školskim učionicama, u vreme održavanja časa odeljenskog starešine (ČOS), tako da je vreme koje su učenici imali na raspolaganju za popunjavanje upitnika ograničeno na 45 minuta, što se pokazalo kao dovoljno s obzirom da je prosečno vreme potrebno za anketiranje bilo 30 minuta. Svi ispitanici su najpre dobili uputstva o popunjavanju upitnika, a za eventualne nejasnoće imali su mogućnost da se obratite istraživaču. Takođe je objašnjeno da

je anketiranje anonimnog karaktera i da se obavlja u cilju naučnog ispitivanja. Karakteristike uzorka obuhvaćenog anketiranjem prikazane su u tabeli 1.

Tabela 1

Prikaz strukture uzorka prema polu ispitanika i školi koju pohađaju

			Pol		
			Muški	Ženski	Ukupno
Škola	Stručna škola	Ukupno	37	74	111
		% Škola	33.3%	66.7%	100.0%
		% Pol	45.1%	56.9%	52.4%
	Gimnazija	Ukupno	45	56	101
		% Škola	44.6%	55.4%	100.0%
		% Pol	54.9%	43.1%	47.6%
Ukupno	Ukupno	82	130	212	
	% Škola	38.7%	61.3%	100.0%	
	% Pol	100.0%	100.0%	100.0%	

1.3. Tehnike

Osnovne tehnike koje su u ovom emprijskom istraživanju primenjene u svrhu prikupljanja podataka su fokusgrupni intervju za prvi segment, i tehnika anketiranja za drugi segment. Anketiranje, kao tehnika za prikupljanje podataka kojom se pismenim putem traže obaveštenja od velikog broja ispitanika (Milić, 1996), široko je zastupljena u društvenim istraživanjima i to je dominantan izbor tehnike kada su u pitanju empirijska ispitivanja kulturnog kapitala i njegovih veza sa obrazovnim postignućem (Anderson and Hansen, 2012; Andersen and Jaeger, 2015; Barone, 2006; Caro et al., 2014; Chiu and Chow, 2010; DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985; De Graaf et al, 2000; Dumais, 2002; 2006; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Tramonte and Willms, 2010; Yamamoto and Brinton, 2010). Zajedno sa tehnikom anketiranja, u drugoj fazi prikupljanja podataka u našem istraživanju primenjene su i tehnike skaliranja i testiranja. U pojedinim studijama u kojima je ispitivan kulturni kapital u kontekstu obrazovnih nejednakosti primenjivane su tehnike skaliranja (DiMaggio, 1982; Pishghadam, Noghani and Zabihi, 2011), kao i testiranja znanja (DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001; 2007).

Kada je u pitanju tehnika fokusgrupnog intervjua ili tehnika fokus grupe, potrebno je naznačiti njene osnovne karakteristike i istorijski razvoj, s obzirom da je ona sve prisutnija u savremenim istraživanjima ali ipak, u odnosu na anketu, manje poznata. Prema Ilićevoj definiciji fokus grupe su „sistematsko posmatranje malih grupa uz grupni intervju“ (Ilić, 2013:80). Slađana Đurić definiše fokusgrupni intervju kao kvalitativnu istraživačku tehniku „koja podrazumeva seriju grupnih razgovora koji obuhvataju učesnike, slične po nekim karakteristikama ili iskustvima, da raspravljaju o određenim pitanjima relevantim za istraživački problem“ (Đurić, 2005:5).

Polje primene fokusgrupnog intervjua najpre su, dugi niz godina, bila istraživanja u oblasti marketinga, da bi se u poslednje tri decenije njena primena intenzivirala u sociologiji, psihologiji i pedagogiji. Posebnu ekspanziju doživela je u istraživanjima iz oblasti obrazovanja, s obzirom da je ova tehnika već pokazala svoje prednosti u situacijama u kojima su učesnici deca (Kennedy, Kools and Krueger, 2001) i omladina (Merryweather, 2010), koji u ovakvim istraživanjima najčešće pokazuju želju za saradnjom jer im je na taj način omogućeno da u odgovarajućem ambijentu, najčešće sa svojim vršnjacima, razmenjuju iskustva i čitav proces dožive kao zabavu ili družanje (Đurić, 2005).

Osnivačem ove istraživačke tehnike smatra se Robert Merton koji je, sprovodeći istraživanje o reakcijama javnosti na ratnu propagandu sa Polom Lazarsfeldom, prvi ukazao na potrebu dubinskih rasprava o određenim reakcijama, nazivajući ovaj način prikupljanja podataka fokusiranim intervjuom (Merton, Fiske and Kendall, 1956, 1990).

Ono što bitno razlikuje fokusgrupni intervju od ostalih tehnika intervjuisanja je eksplicitna upotreba grupne dinamike kao iskustvenog materijala (Kitzinger, 1994), s obzirom da je uključena grupna aktivnost koja podrazumeva fokusiranje na određeni problem. Dakle, jedinstvenost ove tehnike ogleda se u mogućnostima generisanja podataka baziranih na sinergiji grupne interakcije (Skoko i Benković, 2009). Smatra se da kroz grupnu interakciju ispitanici brže i lakše dolaze do pojedinih ideja i zaključaka u odnosu na situacije kad su izolovani (Fern, 1982). O značaju grupnog intervjua za istraživanja u društvenim naukama pisao je i Emori Bogardus (Bogardus, 1926). Bogardus objašnjava da svako pitanje postavljeno u grupi generiše različite odgovore, podstičući ispitanike da zauzmu i brane svoju poziciju, što otvara mogućnosti za proširivanje raspona odgovora, aktiviranje zaboravljenih detalja iskustva i otpuštanje inhibicija, doprinoseći otkrivanju potrebnih informacija. S obzirom da se tim putem osvetljavaju pitanja

proizvodnje identiteta, upravo se tehnika fokus grupa smatra najpogodnijim oruđem za ispitivanja kolektivnog identiteta (Ilić, 2013).

Tehnika fokusgrupnog intervjua može se primenjivati samostalno, kao osnovni način prikupljanja podataka, najčešće u okviru marketinških istraživanja. Može se primenjivati i kao dodatna tehnika, obično kao kvalitativna dopuna anketi. Na naj način je njena svrha dvostruka – najpre saznajna, jer omogućava prikupljanje podataka do kojih se drugim tehnikama ne može doći ili se teže dolazi, a potom i metodološka jer pomaže unapređivanju istraživanja (Morgan and Spanish, 1984). Takođe, tehnika fokus grupa može biti primenjena i u okviru multimetod studija u kojima, usled kompleksnosti ispitivanog fenomena, svaka od primenjenih tehnika osvetljava određeni aspekt, doprinoseći sagledavanju problema u celini. U ovakvim studijama, fokusgrupni intervju je ravnopravan sa ostalim primenjivanim tehnikama (Đurić, 2005).

Fokusgrupni intervju sprovodi moderator koji se služi unapred pripremljenim vodičem za razgovor sa precizno formulisanim pitanjima koja su u skladu sa ciljem i zadacima istraživanja, koja su jasna ispitanicima i koja ih podstiču na diskusiju. U zavisnosti od cilja i zadataka istraživanja, vodiči, odnosno protokoli, mogu biti različitih nivoa strukturisanosti, odnosno mogu sadržati samo nekoliko osnovnih pitanja koja su osnova za razgovor, a mogu obuhvatiti i širok spektar pitanja, zajedno sa potpitanjima. Nakon obavljenog intervjua, koji se snima zvučnim zapisom, vrši se njegova transkripcija, nakon čega sledi analiza prikupljenog iskustvenog materijala koja treba da bude sistematična, sekvencijalna, proverljiva i kontinuirana (Krueger and Casey, 2002).

Jedna od prednosti fokusgrupnog intervjua podrazumeva brzinu prikupljanja podataka. Takođe, s obzirom da se podaci prikupljaju putem neposredne komunikacije moderatora i ispitanika, kao i kroz međusobnu interakciju samih ispitanika, obezbeđuje se dostupnost kako verbalnih iskaza, tako i sagledavanje neverbalne komunikacije. Navedene karakteristike omogućavaju uspešnije, dubinsko i kvalitativno razumevanje ispitivanog problema.

Pojedini metodološki nedostaci i ograničenja ove tehnike tiču se najpre problema uzorka u smislu njegove veličine i reprezentativnosti. U svakom pojedinačnom fokusgrupnom intervjuu učestvuje 6-12 ispitanika, jer se ta veličina grupe ocenjuje kao optimalna s obzirom da je dovoljno mala da svaki ispitanik ima mogućnost da izrazi svoj stav, a ipak dovoljno velika da omogući uspostavljanje i razvijanje grupne interakcije i dinamike. Strategija biranja ispitanika je neprobablistička, odnosno nije zasnovana na teoriji verovatnoće. U najvećem broju slučajeva

uzorak je nameran ili prigodan, što utiče na smanjenje mogućnosti generalizacije dobijenih rezultata. Međutim, samim tim što je fokusgrupni intervju kvalitivna tehnika, podaci dobijeni ovim putem daju odgovore na pitanje *zašto*, a ne *koliko*, tako da cilj nije dolaženje do distribucije odgovora koji se odnose na celokupnu populaciju, već je cilj rekonstrukcija spektra stavova prema određenim problemima i otkrivanje veza među pojavama koje na prvi pogled ne deluju povezano (Skoko i Benković, 2009). Takođe, neka od ograničenja pri primeni ove tehnike mogu se odnositi na nedovoljno stručnu osposobljenost moderatora i teškoće pri održavanju kontrole nad grupom što utiče na kvalitet dobijenih podataka. Međutim, mnoge eventualne poteškoće koje mogu nastati pri samom postupku fokusgrupnog intervjua moguće je izbeći temeljnom pripremom ispitivača (Morgan, 1995; Morgan, 1997).

U istraživanjima kulturnog kapitala tehnika fokus grupa primenjena je u studijama koje su bile usmerene na konstrukciju kulturne mape određenog društva (Cvetičanin, 2012; Cvetičanin i Birešev, 2012; Spasić, 2013; Warde, et al. 2007). U ovim studijama primenjen je miks više metoda – anketa, fokus grupe i individualni intervju. Sekundranom analizom empirijske građe prikupljene u okviru već pomenutog projekta *Kulturna potrošnja i društveno isključivanje* (Cultural Consumption and Social Exclusion) koji je 2003. godine sproveden u Britaniji, Silva, Vard i Rajt pokazuju da se upravo analizom fokusgrupnih intervjua otkrivaju značenja kulturnih praksi i produbljuje razumevanje rezultata dobijenih putem ankete i kvantitativne analize. Kritikujući metodološki purizam, autori kao najproduktivniju istraživačku strategiju ocenjuju metodološki eklekticizam koji podrazumeva kombinaciju različitih kvalitativnih i kvantitativnih metoda, odnosno zalažu se za konvergenciju kvalitativnih i kvantitativnih orijentacija istraživanja koje se smatraju zasebnim paradigmama (Brannen, 2005). Autori navode da, kada su u pitanju istraživanja kulturnog kapitala, nijedan metod pojedinačno ne može u potpunosti da rasvetli ovaj kompleksan fenomen (Silva, Warde and Wright, 2009; Silva and Wright, 2005, 2008, 2009). Kada su u pitanju kvalitativna istraživanja kulturnog kapitala u relaciji sa obrazovanjem, u pojedinim studijama takođe nalazimo primere primene tehnike fokus grupa (Bartee and Brown, 2007; Mukatwee, 2014; Stuart, 2009), mada je dominantniji izbor tehnike individualni dubinski intervju (Lareau and Weininger, 2003; Reay, 1998, 2000, 2004b).

U našem istraživanju primena tehnike fokusgrupnog intervjua ima najpre metodološku ulogu validacije upitnika i njegovih osnovnih strukturalnih elemenata, kako bi se unapredio

kvalitet i potvrdile ključne dimenzije novokonstruisanog instrumenta, a potom, ne manje važnu, sazajnju ulogu s obzirom da omogućuje kvalitativnu analizu i dubinsko razumevanje ispitivane pojave.

1.4. Instrumenti i varijable

Instrumenti korišćeni u ovom istraživanju su protokol za sprovođenje fokusgrupnog intervjua – vodič za razgovor i anketni upitnik. Protokol za spovođenje fokusgrupnog intervjua je delimično strukturisan, sa unapred fomulisanim grupama pitanja i pojedinim potpitanjima za svaku od grupa. Delimična strukturisanost sa jedne strane omogućuje ispitanicima da formiraju i izraze svoje stavove o postavljenom problemu na način koji smatraju najprikladnijim i da o tome razviju diskusiju, dok sa druge strane, delimično strukturisan protokol obezbeđuje da se ispune svi zadaci istraživanja i da se dobiju podaci koji bi bili uporedivi i što konzistentniji. U vodiču za razgovor za naše istraživanje (u celini prikazan u Prilogu 1) formulisano je 7 osnovnih pitanja, odnosno tema za razgovor, za koje smo smatrali da se odnose na zadatke istraživanja, a koja su ispitanicima razumljiva i koja će ispitivanu grupu podstaći na diskusiju. To su sledeća pitanja:

- Šta je za vas kultura?
- Kako pojedinac stiče kulturu?
- Kakve su vaše kulturne navike?
- Kako doživljavate školu?
- Kako kultura pojedinca može da utiče na njegov/njen uspeh u školi?
- Da li je kultura pojedinca povezana sa njegovim/njenim materijalnim statusom?
- Da li je materijalni status pojedinca povezan sa njegovim/njenim uspehom u školi?

U drugoj fazi prikupljanja podataka, primenjen je novokonstruisani anketni upitnik zatvorenog tipa, sledećeg sadržaja:

- Upitnik o društvenim i demografskim karakteristikama ispitanika
- Upitnik o obrazovnom postignuću
- Upitnik o kulturnom kapitalu
- Upitnik o obrazovnom habitusu
- Test opšte kulture

Upitnik o društvenim i demografskim karakteristikama ispitanika. Pitanja o društvenim i demografskim karakteristikama obuhvatila su pitanja o polu, mestu stanovanja i pitanja o materijalnom statusu koja su se odnosila na: ukupan mesečni prihod domaćinstva, zanimanje roditelja i njihov radni status, kao i ličnu procenu materijalnog statusa. Na osnovu pitanja o materijalnom statusu, za potrebe analiza koje slede, nastala je varijabla socio-ekonomskog statusa, u daljem tekstu SES. Kompozitna varijabla SES formirana je ukupnim rezultatom varijabli prihoda, radnog statusa roditelja, zanimanja roditelja, kao i subjektivne precepcije statusa. U pojedinim analizama, uzorak će biti podeljen na tri grupe prema nivou SES-a: niski, srednji i visoki SES.

Upitnik o obrazovnom postignuću. Obrazovno postignuće posmatrano je putem upitnika koji sadrži osam pitanja zatvorenog tipa. Pitanja se najpre odnose na uspeh u osnovnoj školi u vidu najčešćeg prosečnog uspeha i na prosečan uspeh u prethodnoj školskoj godini u srednjoj školi, koji se kreću od nedovoljnog do odličnog. Ispitivano je i učestvovanje u različitim vannastavnim aktivnostima kao i na takmičenjima, a postavljeno je i pitanje da li je došlo do ponavljanja razreda tokom dosadašnjeg procesa školovanja. Kao posebno pitanje učenici su zamoljeni da navedu visinu ocene iz srpskog jezika u prethodnoj školskoj godini, na skali od 1 do 5, što je pitanje koje je korišćeno u PISA studiji 2009. u kojoj su učestvovali učenici iz Srbije. Još dva pitanja iz ove oblasti, koja će imati ulogu kontrolnih varijabli, su pitanje da li je srednja škola koju učenik/ca pohađa njegov/njen prvi izbor škole, i pitanje o planovima za dalje školovanje. Kompozitna varijabla *obrazovno postignuće* formirana je sabiranjem varijabli vezanih za ponavljanje razreda, uspeha u osnovnoj školi i uspeha u prethodnoj školskoj godini. Unutrašnja pouzdanost proverena koeficijentom Kronbahove (Cronbach) alfe koja iznosi .77.

Upitnik o kulturnom kapitalu. Kulturni kapital operacionalizovali smo koristeći indikatore za njegove najvažnije strukturalne elemente – opredmećeni, otelovljeni i institucionalizovani kulturni kapital. Takođe, obuhvatili smo najvažnije sociološke nivoe merenja – roditeljski kulturni kapital, učenički kulturni kapital i mehanizme transmisije kulturnog kapitala. Na toj osnovi, konstruisan je upitnik o kulturnom kapitalu koji se sastojao iz pet zasebnih celina.

Prvi segmet obuhvatio je pitanja o obrazovnom nivou roditelja kako bi se stekao uvid o njihovom institucionalizovanom kuturnom kapitalu na osnovu čega je formirana kompozitna varijabla *institucionalizovani kuturni kapital*.

Drugu celinu predstavljalo je najpre pitanje o posedovanju predmeta za kulturnu potrošnju: umetničkih dela – slika, klasičnih književnih dela, zbirki poezije, rečnika, muzičkih instrumenata, enciklopedija i internet konekcije, kako bi se utvrdila količina raspoloživog opredmećenog kulturnog kapitala u porodici. Kao posebno pitanje u okviru ovog segmenta postavljeno je i pitanje o broju posedovanih knjiga u domu ispitanika, koje je preuzeto iz prethodno sprovedenih PISA studija i koje se pokazalo značajnim indikatorom ovog oblika kulturnog kapitala. Ukupnim rezultatom sačinjena je varijabla *opredmećeni kulturni kapital*.

Treći segment sastojao se od 22 pitanja o kulturnoj potrošnji učenika. Prvih devet pitanja formulisana su tako da je za svaku od devet navednih kulturnih aktivnosti – odlazak u pozorište, bioskop, muzej, galeriju ili izložbu, biblioteku, čitanje knjiga koje nisu školska lektira, obilazak istorijskih spomenika, poseta predavanjima, književnim večerima ili tribinama i pohađanje časova stranog jezika van škole – ispitanik bio zamoljen da označi učestalost sopstvenog učestvovanja u prethodnih godinu dana, zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora: 1) nijednom, 2) jedanput ili dvaput, 3) tri do pet puta i 4) više od pet puta. Narednih trinaest pitanja u ovoj celini upitnika dalje ispituju kulturne navike ispitanika na taj način što se, za svaku od navedenih tvrdnji – uživam u čitanju knjiga, na internetu volim da čitam ono što me zanima, itd.. – tražilo označavanje jednog od stepena slaganja: 1) uopšte nije tačno, 2) delimično tačno, 3) tačno i 4) u potpunosti tačno. Celokupan navedeni segment upitnika dizajniran je u svrhu dobijanja podataka o otelovljenom kulturnom kapitalu kod učenika, te je ukupnim rezultatom formirana kompozitna varijabla *otelovljeni kulturni kapital učenika* čija je unutrašnja pouzdanost proverena koeficijentom Kronbahove α koja iznosi .7.

Četvrta celina obuhvatila je pitanja o otelovljenom kulturnom kapitalu roditelja na osnovu čijih rezultata je formirana kompozitna varijabla *otelovljeni kulturni kapital roditelja*, gde je Kronbah α dala vrednost .88. Ova celina obuhvata osam pitanja koja se se odnose na kulturne prakse i ukuse majki ispitanika i istih osam pitanja koja se odnose na kulturne prakse i ukuse očeva ispitanika. I ovde su, kao i u prethodnom segmentu, ispitanici zamoljeni da označe jedan od četiri stepena slaganja za svaku navedenu tvrdnju, od neslaganja do potpunog slaganja.

Po istom principu, formulisan je i poslednji, peti blok pitanja koji se odnosio na socijalizaciju za kulturne prakse kako bi se stekao uvid o mehanizmima transmisije kulturnog kapitala. Ovaj segment obuhvatio je jedanaest pitanja koja su se odnosila na ohrabrivanje ispitanika od strane roditelja kada su u pitanju kulturne prakse – čitanje knjiga, bavljenje umetnošću, bavljenje sportom, na interesovanje roditelja za školski uspeh deteta, kulturnu komunikaciju – razgovor o knjigama, filmovima i aktuelnim društvenim zbivanjima, kao i na zajedničke aktivnosti ispitanika i roditelja – posećivanje pozorišta, biblioteka i restorana. Na osnovu ukupnog rezultata formirana je kompozitna varijabla *socijalizacija za kulturne prakse* sa vrednošću Kronbah $\alpha=.78$.

Upitnik o obrazovnom habitusu. Obrazovni habitus ispitivali smo putem merenja stavova ispitivanih učenika o formalnom obrazovanju. Olport (Gordon Allport) definiše stav kao trajnu mentalnu spremnost, stečenu na osnovu iskustva, koja vrši uticaj na reagovanja pojedinaca, na objekte i situacije, sa kojim dolazi u dodir (Allport, 1935). Stav obuhvata kognitivnu, afektivnu i konativnu komponentu. Kognitivna komponenta odnosi se na znanja, shvatanja i vrednosne sudove koji su formirani o objektu stava, afektivna komponenta podrazumeva pozitivne ili negativne emocije koje objekat stava izaziva, dok se konativna komponenta tiče spremnosti na akciju ili reagovanje prema objektu stava. U tom smislu, stav se u literaturi definiše i kao „relativno trajna organizacija verovanja, osećanja i tendencija u ponašanju u odnosu na društveno značajne objekte, grupe, događaje ili simbole“ (Hogg and Vaughan, 2005:150). U našem istraživanju, upitnik o obrazovnom habitusu sadrži ukupno 26 tvrdnji, vezanih za obrazovanje, koje su formulisane ili kao nedvosmisleno pozitivne ili nedvosmisleno negativne. U analizi prikupljenih podataka, transformisanjem svih stavki koje su negativno formulisane, a potom formiranjem ukupnog rezultata na skali nastala je nova kompozitna varijabla *obrazovni habitus* čija je unutrašnja pouzdanost izražena Kronbahovom α iznosila .76.

Strukturu upitnika o obrazovnom habitusu čini pet celina, odnosno sledećih pet skala stavova: *Motivacija za učenje*, *Percepcija školske klime*, *Vrednovanje obrazovanja*, *Školska anksioznost* i *Akademsko samopouzdanje*. Stavke koje su korišćene za konstrukciju prve četiri navedene skale ranije su primenjivane u okviru studije PISA 2009 i nalazile se u dodatnom upitniku za učenike (Baucal, 2012). Stavke za skalu Akademsko samopouzdanje takođe su

korišćene u prethodnim istraživanjima (Nora, 2004). Sve navedene skale su četvorostepene, Likertovog tipa. Od ispitanika se tražilo da za svaku od ponuđenih tvrdnji izraze svoj stepen slaganja, odnosno odaberu jedan od sledećih odgovora: 1) uopšte se ne slažem, 2) ne slažem se, 3) slažem se i 4) u potpunosti se slažem. Skala *Motivacija za učenje* se izračunava preko prve 4 stavke u upitniku koje obuhvataju pitanja o tome koliko je učenicima važno da nauče nove stvari i puno znaju, kao i koliko im je važno da postižu dobre ocene u školi i da steknu dobro obrazovanje. Unutrašnja pouzdanost skale proverena je koeficijentom Kronbahove alfe koja iznosi .7. Potom, skala *Percepcije školske klime* obuhvata 7 stavki, od 5. do 11. tvrdnje u upitniku. Prvih pet tvrdnji procenjuju učeničku percepciju škole kao mesta gde se osećaju prihvaćeno od strane drugih učenika i gde lako stiču prijatelje, ili pak kao mesta gde se osećaju usamljeno, neprijatno, ili kao stranci. Skala sa navednih pet stavki korišćena je u okviru PISA studije iz 2009. Za potrebe našeg istraživanja, navedenu skalu proširili smo sa još dve stavke koja se odnose na osećaj prihvaćenosti učenika od strane nastavnika i pružanje podrške od strane nastavnika. Skala je pokazala unutrašnju pouzdanost sa vrednošću Kronbahove alfe .7. Treća supskala u okviru upitnika o obrazovnom habitusu, *Vrednovanje obrazovanja*, meri se preko narednih osam stavki, od 12. do 19. tvrdnje. Ovom skalom procenjuje se značaj koji učenici pridaju formalnom obrazovanju u smislu da li je za uspeh u životu presudno znanje stečeno u školi ili van nje, ili su to neki drugi činioci kao što je imati sreće, biti snalažljiv ili raspolagati socijalnim kapitalom, odnosno „imati vezu“. Za ovu skalu, izračunati Kronbahov koeficijent alfa imao je vrednost .74. Zatim, u okviru četvrtke skale, *Školska anksioznost*, nalaze se 4 stavke, od 20. do 23. tvrdnje. Pomoću ovih tvrdnji meri se stepen, odnosno nivo uznemirenosti ili straha koje učenik oseća neposredno pre ili za vreme trajanja usmenog ili pismenog proveravanja znanja. Kronbahova alfa iznosila je .88. I poslednja skala pomoću koje smo operacionalizovali koncept obrazovnog habitusa je skala *Akademskog samopouzdanja* koju čine 3 stavke u upitniku, od 24. do 26. tvrdnje, koje se tiču uverenosti učenika da mogu biti uspešni u školi, da se mogu takmičiti sa drugima u razredu i da mogu postići bolje rezultate od većine učenika u svom razredu. Unutrašnja koegzistencija za skalu akademskog samopouzdanja takođe je proverena koeficijentom Kronbahove alfe, koja u ovom slučaju iznosi .77.

Test opšte kulture. Znanje o legitimnoj kulturi ispitivano je putem testa opšte kulture i informisanosti. Test se sastoji od 20 pitanja zatvorenog tipa, a za svako pitanje ponuđeno je četiri

odgovora, od kojih je samo jedan tačan. Pitanja su preuzeta iz testova iz oblasti Opšteg znanja i informisanosti koji su prethodnih godina korićeni u sklopu prijemnog ispita na Pedagoški fakultet u Somboru. S obzirom da namera u ovom radu nije kritička analiza i validacija samog testa opšte kulture, odlučili smo se za primenu jednog od testova koji se legitimno upotrebljava u praksi i to upravo u procesu klasifikacije učenika, kao „ulaznica“ za dalje obrazovanje. Primeri testova dostupni su na sajtu fakulteta: <http://www.pef.uns.ac.rs/>

Novokonstruisani kombinovani upitnik koji je primenjen u našem istraživanju u celosti je prikazan u Prilogu 2.

1.5. Analiza prikupljenih podataka

S obzirom da su podaci prikupljeni iz pomać dve različite tehnike i njima prikladnih istraživačkih instrumenata, obrada podataka zahteva i različite pristupe za svaku njih.

Kada je u pitanju obrada podataka prikupljenih primenom fokusgrupnog intevuja, njena specifičnost ogleda se u tome što obrada počinje već za vreme sprovođenja samih fokusgrupnih intervjuja na taj način što moderator beleži utiske i zapažanja, s tim da posebnu pažnju posvećuje neverbalnoj komunikaciji učesnika. Posmatranje neverbalne komunikacije obuhvata posmatranje gestova i mimike ispitanika, kao i njihovu nestrpljivost da odgovore na postavljeno pitanje, ili pak neodlučnost ili ustručavanje da se uključe u grupnu diskusiju. Analiza nakon spovedenih fokusgrupnih intervjuja podrazumeva kvalitativnu interpretaciju njihovih transkripta, prilikom koje se vrši sistematizacija podataka prema pitanjima i zadacima istraživanja kao i utvrđivanje raspona odgovora na svako pojedinačno pitanje. Prikazivanje rezultata dobijenih obradom prikupljenih podataka podrazumeva njihovu tekstualnu interpretaciju.

Pri obradi i analizi podataka prikupljenih putem tehnike anketiranja, primenjen je statistički metod s obzirom da je u ovom segmentu u pitanju bila kvantitativna istraživačka orijentacija. Statistička analiza empirijske građe izvršena je pomoću kompjuterskog programa SPSS 17 (Statistical Package for Social Sciences – for Windows). U okviru statističke metode primenjena je deskriptivna statistika koja je obuhvatala mere učestalosti (prikazivanje frekvencija i procenata), mere preseka obeležja (utvrđivanje minimalnih i maksimalnih vrednosti obeležja, zbira svih vrednosti i aritmetičke sredine) i mere varijabilnosti (izračunavanje standardne devijacije). Pored deskriptivne statistike, primenjene su statističke tehnike za

istraživanje veza između promenljivih (korelacija, regresiona analiza i faktorska analiza) i statističke tehnike za poređenje grupa (T-test nezavisnih uzoraka i jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA, kao i njena neparametarska alternativa – Kruskal-Volisov test).

Rezultati dobijeni obradom podataka prikazani su brojačno i grafički – u vidu grafikona, kao i putem prostih, složenih i kombinovanih statističkih tabela. Prikazivanje dobijenih rezultata praćeno je tekstualnom interpretacijom, odnosno diskusijom.

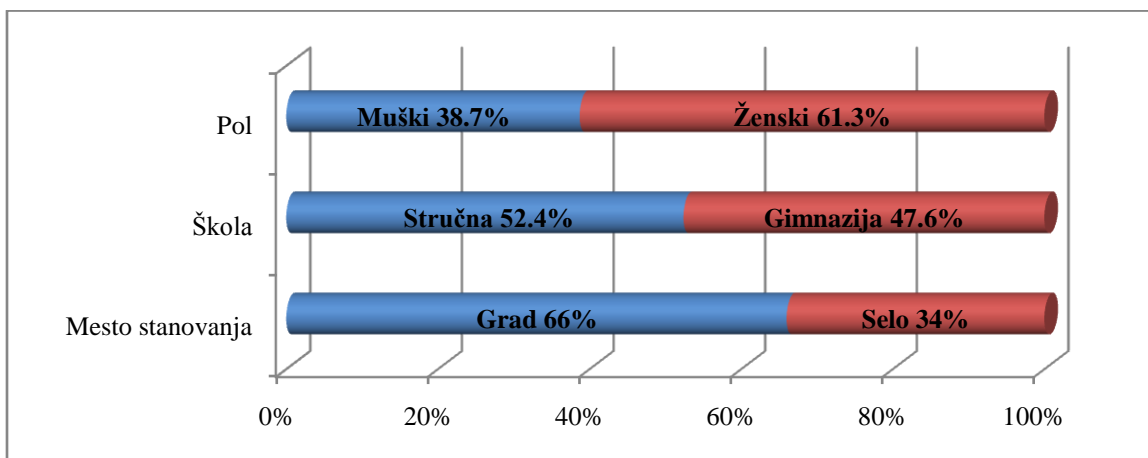
2. Rezultati

2.1. Osnovni demografski podaci o ispitivanom uzorku

Prvi segment anketnog upitnika činio je upitnik o društvenim i demografskim karakteristikama ispitanika koji je obuhvatio pitanja o polu, pohađanoj školi, mestu stanovanja i materijalnom statusu.

Grafikon 1

Demografske karakteristike uzorka



Uzorak čini više ispitanica (61.3%) nego ispitanika (38.7%) s obzirom da škole koje su obuhvaćene uzorkom generalno pohađa više devojčica nego dečaka. Distribucija prema odabranim školama je relativno ujednačena, 47.6% ispitivanih učenika pohađa gimnaziju, dok su 52.4% ispitanika učenici Srednje ekonomske škole. Još jedna demografska karakteristika koju

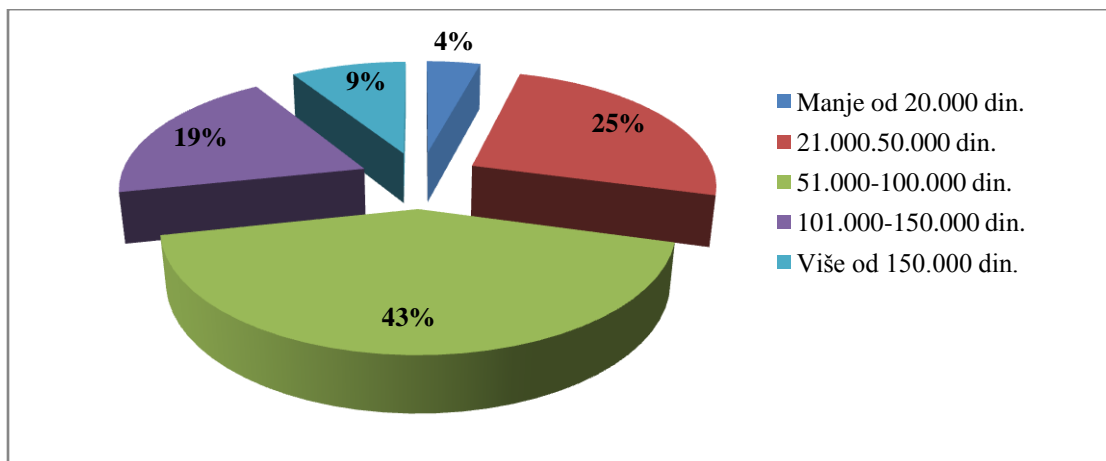
smo ispitivali je mesto stanovanja, a prema tom kriterijumu uzorak je obuhvatio više učenika (66%) koji stanuju u Somboru, odnosno čije je mesto prebivališta grad, dok udeo učenika koji stanuju u nekom od sela u okolini Sombora i svakodnevno putuju u školu iznosi 34%. Navedeni podaci omogućiće nam da u narednim analizama kulturnog kapitala, kao predmeta istraživanja, vršimo određena poređenja i ispitujemo eventualne razlike u dobijenim rezultatima prema kriterijumu pola, pohađane škole i mesta stanovanja.

2.1.1. Materijalni status ispitanika

Pitanja o materijalnom statusu odnosila su se na: ukupan mesečni prihod domaćinstva, zanimanje roditelja, zatim radni status roditelja, kao i ličnu procenu materijalnog statusa na osnovu kojih je, za potrebe daljih analiza, formirana kompozitna varijabla socio-ekonomskog statusa (SES).

Grafikon 2

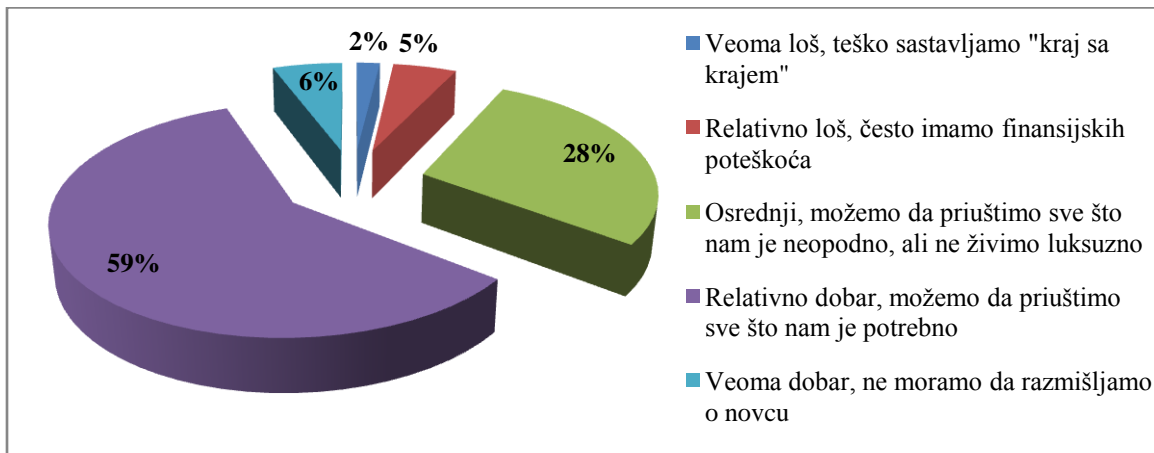
Mesečni prihodi po domaćinstvu



Najveći procenat ispitanika (43%) ima između 51.000 i 100.000 dinara mesečnog prihoda u domaćinstvu. Skoro trećina ispitanika se izjasnilo da u domaćinstvu mesečno ima niža primanja – 25% ima između 21.000 i 50.000 dinara, dok su kod 4% mesečna primanja ispod 20.000 dinara. Takođe, nešto manje od trećine ispitanika ima više prihode – kod 19% ispitanika se mesečni prihodi kreću od 101.000 do 150.000 dinara, a 9% raspolaže sa preko 150.000 dinara na mesečnom nivou u svom domaćinstvu.

Grafikon 3

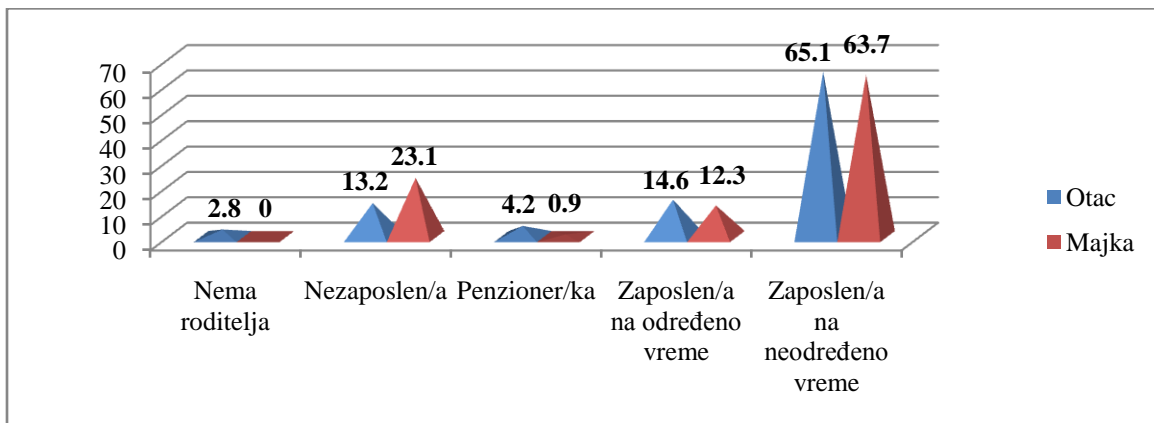
Subjektivna ocena materijalnog statusa ispitanika



Nakon objektivne ocene mesečnih prihoda, kao posebno pitanje, učenici su zamoljeni da sami daju subjektivnu procenu svog materijalnog statusa. Rezultati su sledeći: 1.9% ispitanika je ocenilo svoj status kao veoma loš, dok 5.2% smatra da je relativno loš. Zatim, 28.2% ispitanika ocenilo je svoj materijalni status kao osrednji, dok 5.7% ocenjuje da je veoma dobar. Najveći procenat ispitanika, 59% smatra da je njihov materijalni status relativno dobar, a u ovoj grupi ispitanika preovladavaju učenici koji stanuju u gradu (67.2%), u odnosu na učenike sa sela (32.8%). Očitava se i podatak da se za odgovor *veoma loš* opredelilo 3 učenika sa sela i 1 iz grada, ukazujući na to da je svest o lošem materijalnom statusu prisutnija među stanovnicima sela, što je u skladu sa rezultatima prethodno sprovedenih istraživanja (Petković, 2015).

Grafikon 4

Radni status roditelja



Na pitanje o radnom statusu roditelja, najveći procent odgovora učenika, odnosno oko dve trećine, glasi da su im roditelji zaposleni i to u stalnom radnom odnosu, s tim da je taj procenat nešto viši kod očeva ispitanika (65.1%) nego kod njihovih majki (63.7%). Majke su nešto češće (14.6%) nego očevi (12.3%) angažovane na privremenim ili povremenim poslovima, odnosno imaju radni status na određeno vreme, a takođe i među penzionisanim roditeljima ima nešto više majki (4.2%) u odnosu na očeve (0.9%). Očekivano, nezaposlenost je učestalija kod žena (23.1%) nego kod muškaraca (13.2%). Uzorkom je obuhvaćeno i 2.8% učenika koji žive samo sa majkom.

Kada je u pitanju zanimanje oca, najviše ima tehničara (10.8%), zemljoradnika (9.4%) i poslovođa (8.5%). Grupi kvalifikovanih i visokokvalifikovanih radnika, radnika obezbeđenja i zaštite pripada 7.1% očeva ispitanika. Zatim, 5.2% su autoprevozici, šoferi ili taksisti, a 4.7% su zanatlije. Potom, 3.8% očeva ispitanika su po zanimanju trgovci, 3.3% su ekonomisti, 2.8% su nekvalifikovani i polukvalifikovani radnici, a 1.4% su ugostiteljski radnici. Kada su u pitanju zanimanja državno-administrativnog tipa, 3.8% su radnici MUP-a ili carinici, 2.8% su vojna lica, a 2.4% su administrativni radnici. Poziciju rukovodioca ima 3.8% očeva ispitanika. Dalje, u grupi zanimanja za koja je potrebna visoka stručna sprema najviše ima inženjera (4.2%) i prosvetnih radnika (2.8%). Zatim, 2.4% su umetnici, a 0.9 su naučnici, odnosno profesori na univerzitetu. 1.4% su lekari, a isto toliko ima i pravnika i sudija. Otac jednog učenika (0.5%) je sveštenik, i jedan (0.5%) je domaćin. 11.8% učenika za zanimanje oca navelo je *ostalo*, dok 2.8% učenika nema oca. U ovom slučaju, samohrane majke su stalno zaposlene.

S druge strane, među majkama ispitivanih učenika, najviše ima trgovkinja (17.9%) i domaćica (12.7%), a potom i ekonomista (17.5%), tehničarki (7.1%), zanatlija (6.6%), administrativnih radnica (6.1%) i ugostiteljskih radnica (4.2%). Kvalifikovanih i visokokvalifikovanih radnica ima 3.8%, isto koliko i poslovođa. Nekvalifikovanih i polukvalifikovanih radnica 1.9%, dok zemljoradnica ima 0.5%, koliko i taksiskinja. Među zanimanjima za koja je potreban viši novo obrazovanja, najviše ima prosvetnih radnica (6.6%), pravnica (2.8%) i inženjerki (1.9%). Tri majke (1.4%) ispitivanih učenika su lekarke, isto toliko je i univerzitetskih profesorki, odnosno naučnica. Na rukovodećoj poziciji nalaze se dve (0.9%) majke ispitanika, a toliko je i umetnica, dok je jedna (0.5%) novinarka. 10.8% učenika kod zanimanja majki zaokružilo je *ostalo*.

Kako bismo formirali kompozitnu varijablu SES-a ispitivanog uzorka, sva ponuđena zanimanja roditelja podelili smo u tri grupe: zanimanja uslužnog karaktera, zanimanja vezana za administrativne poslove i stručna odnosno samostalna zanimanja, te smo tako rešifrovanu varijablu sabrali sa varijablama prihoda, radnog statusa roditelja i subjektivno percipiranog materijalnog statusa. Ukupan rezultat kompozitne varijable SES kreće se od minimalnih 6 do maksimalnih 23, a prosečna vrednost na skali iznosi $M=16.59$, $SD=3.35$.

Za potrebe pojedinih analiza koje slede, uzorak će procedurom Visual Binning i identifikacijom presečnih tačaka biti podeljan u tri grupe prema nivou SES-a. Tim putem obrazuju se sledeće grupe: niski SES, čije se vrednosti kreću do 15, srednji SES, čije su vrednosti u rasponu 16-18, i visoki SES sa vrednostima preko 19. Tabela 2 daje uvid u ovu podelu uzorka.

Tabela 2

Tri grupe ispitanika prema SES-u

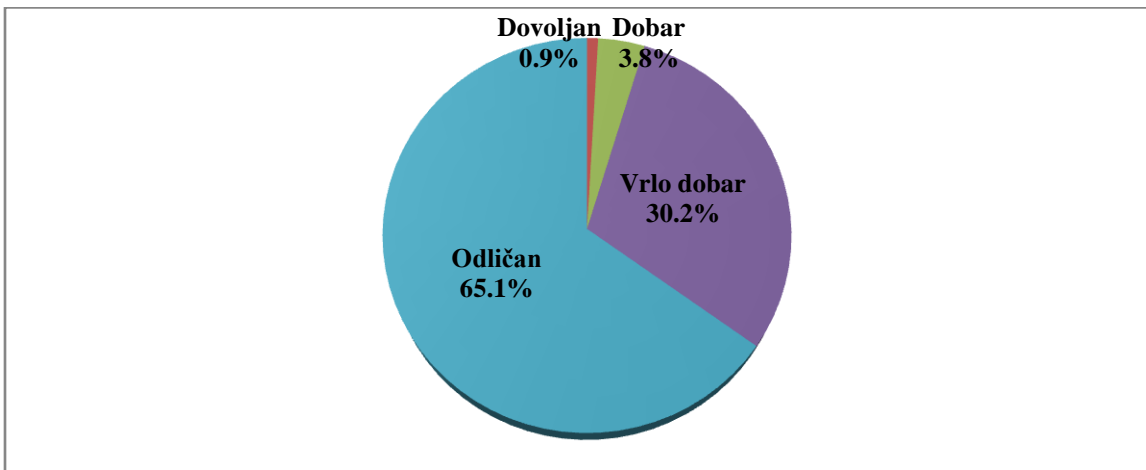
	Frekvencija	%
Niski SES	71	33.5
Srednji SES	70	33.0
Visoki SES	65	30.7
Nedostaje	6	2.8
Ukupno	212	100.0

2.1.2. Obrazovno postignuće ispitanika

Obrazovno postignuće posmatrano je kroz prosečan uspeh u osnovnoj školi i uspeh u srednjoj školi u prethodnoj školskoj godini. Od 212 ispitanih učenika, 3 (1.4%) učenika je tokom školovanja ponavljalo razred. Na osnovu ovih varijabli, formirana je kompozitna varijabla obrazovno postignuće koja se kreće od 3 do 12 i ima srednju vrednost $M=10.65$, $SD=1.3$.

Grafikon 5

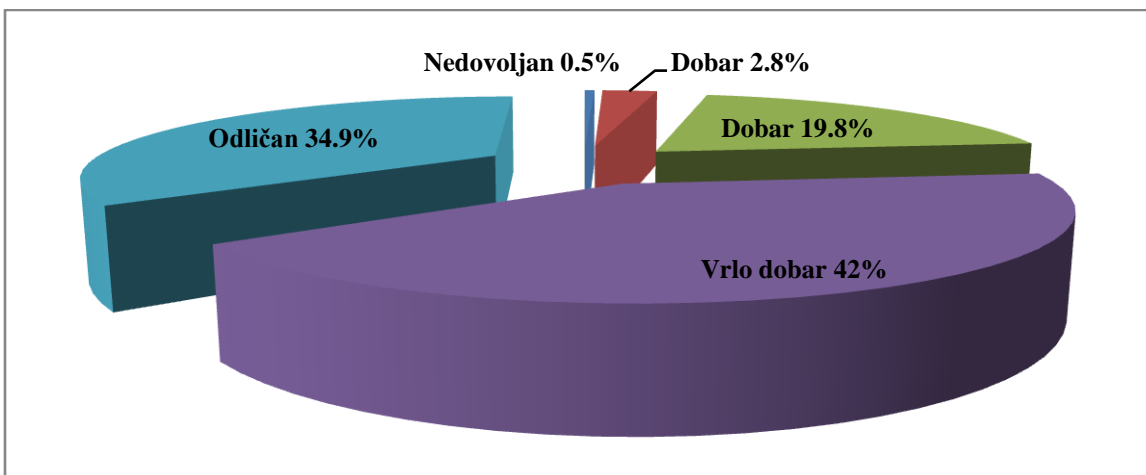
Uspeh u osnovnoj školi



Kada je u pitanju uspeh u osnovnoj školi, najviši procenat ispitivanih učenika (65.1%) je imalo odličan uspeh, što nije iznenađujuće s obzirom da su u uzorku učenici gimnazije i srednje ekonomske škole, a to su škole u koje se uglavnom upisuju učenici sa visokim obrazovnim postignućem. Vrlo dobar uspeh u osnovnoj školi imalo je 30.2% učenika, dok je najmanji procenat ispitanika imalo dobar (3.8%) i dovoljan (0.9%) uspeh. Takođe, 21.7% ispitanika se izjasnilo da nije želelo da upiše srednju školu koju pohađa, naspram 78.3% kojima je škola koju pohađaju bila željena škola.

Grafikon 6

Uspeh u prethodnoj školskoj godini



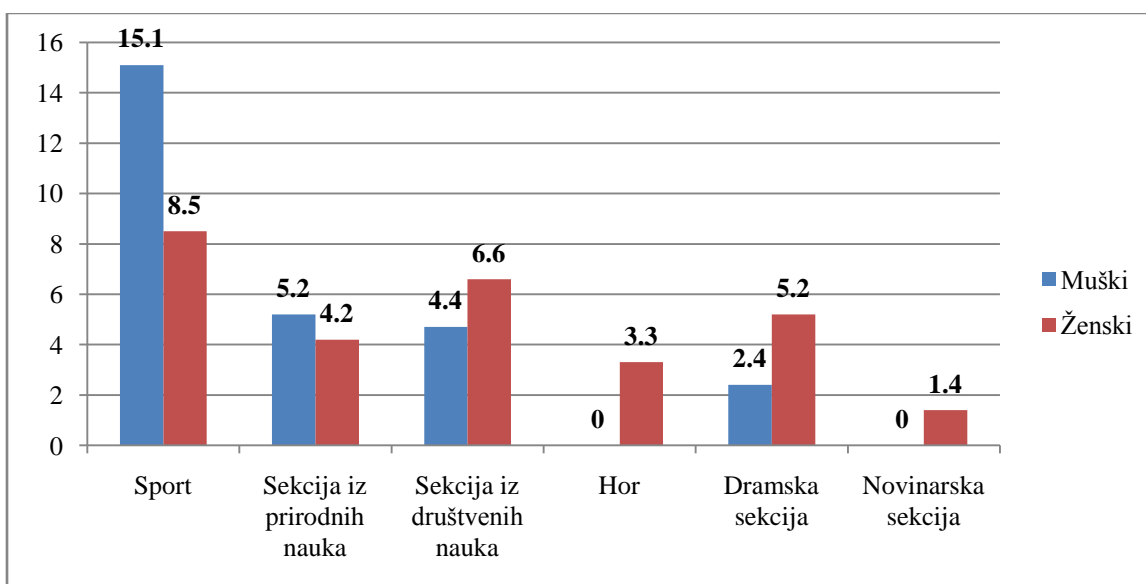
Kada je u pitanju uspeh u srednjoj školi, konkretno u prethodnoj školskoj godini, on je, očekivano, nešto slabiji u odnosu na uspeh u osnovnoj školi. Najviše ima učenika čiji je uspeh vrlo dobar (42.2%), a potom sa odličnim uspehom (34.9%), što je prikazano grafikonom 6.

Takođe, ispitivali smo i visinu ocene iz srpskog jezika. Rezultati su pokazali da je u prethodnoj školskoj godini ocenu 1 imalo 0.5%, ocenu 2 imalo je 6.6%, ocenu 3 imalo je 14.6% ispitanika, zatim ocenu 4 imalo je 25.9% ispitanika, dok je najveći procenat ispitanika (52.4%) imao zaključnu ocenu 5. Najizraženije razlike među ispitanicima po pitanju ocene iz srpskog jezika primećuju se prema kriterijumu pola, a rezultati su pokazali da ispitanice imaju višu ocenu u odnosu na ispitanike. Razlike su najveće kod najviše ocene: među učenicima koji su imali ocenu 5 u prethodnoj školskoj godini bilo je 35.8% ispitanica i 16.5% ispitanika.

U vannastavnim aktivnostima i sekcijama u srednjoj školi ne učestvuje veliki broj učenika, s obzirom da oko polovina ispitanika nema učešće ni u jednoj od njih. Najveći procenat ispitanika učestvuje u sportskim aktivnostima (23.6%). U sekcijama iz oblasti društvenih nauka učestvuje 11.3% ispitanika, sekcijama iz oblasti prirodnih nauka 9.4%, u dramskoj sekciji 7.5%, dok su članovi hora 3.3% ispitanika. U novinarskoj sekciji učestvuje svega 1.4% učenika. U dosadašnjem toku školovanja čak 65.6% ispitanika je učestvovalo u takmičenjima, naspram 34.4% koji nisu učestvovali.

Grafikon 7

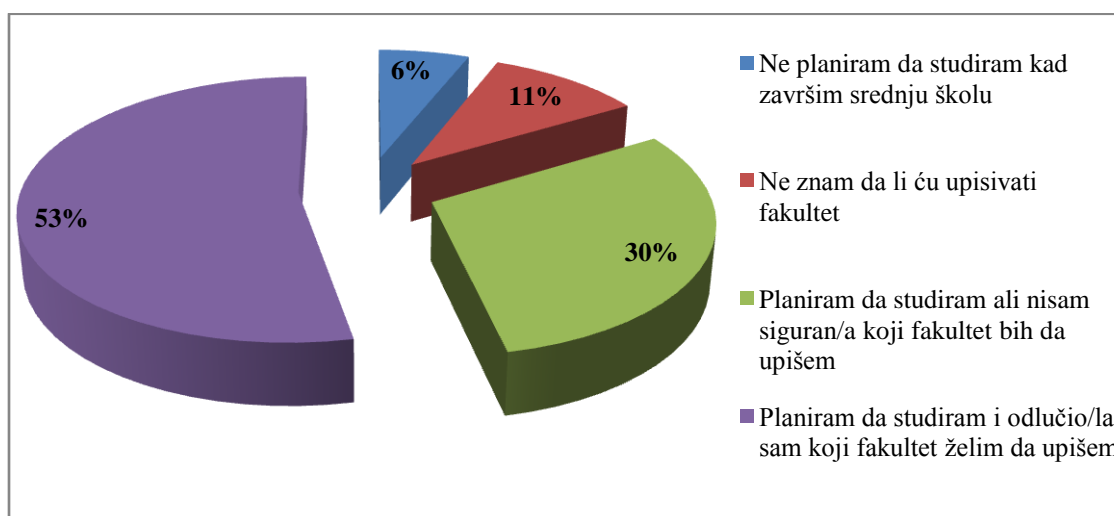
Učestvovanje u vannastavnim aktivnostima prema polu



Uvidom u grafikon 7, očitavaju se rodne razlike i u domenu vannastavnih aktivnosti. Kod muških ispitanika zastupljenije je učestvovanje u sportskim aktivnostima u odnosu na ženske ispitanike, a muški ispitanici su nešto prisutniji i u sekcijama iz oblasti prirodnih nauka. S druge strane, kao učesnici vannastavnih aktivnosti iz oblasti društvenih nauka i umetnosti, dominantnije su ispitanice u odnosu na ispitanike, što su očekivani nalazi s obzirom na rezultate i zaključke već sprovedenog istraživanja (Kaufman and Gabler, 2004).

Grafikon 8

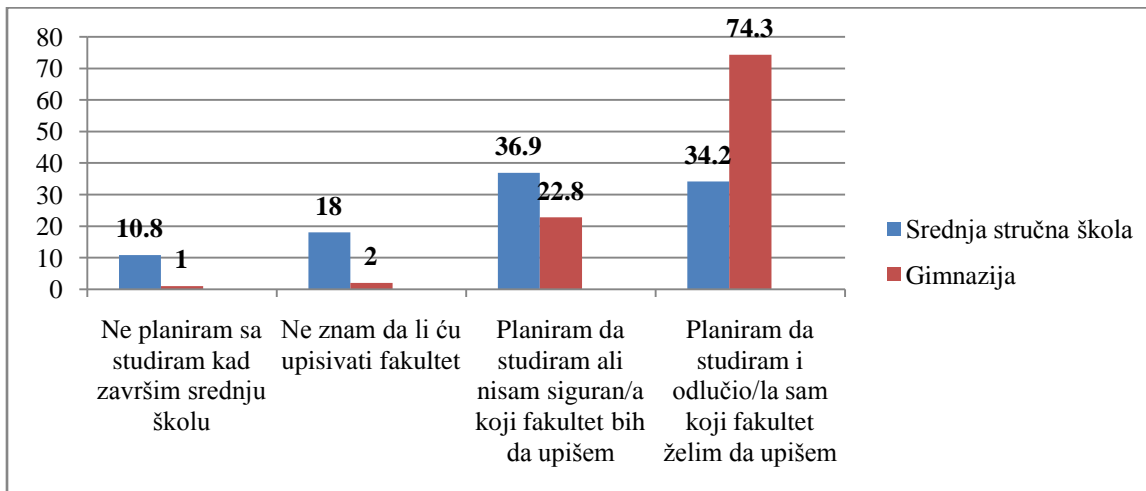
Planovi za dalje obrazovanje



Kada su u pitanju planovi za dalje obrazovanje, rezultati su pokazali da, od ukupnog broja ispitanih učenika, samo 6% je odlučno da ne želi da nastavi školovanje, dok više od polovine ima tačno ustanovljene planove za dalje obrazovanje. Ovde je potrebno ukazati na metodološko ograničenje u tom smislu da se u uzorku nalaze učenici gimnazije koji „gotovo po pravilu nameravaju da studiraju“ (Radulović, Autor i Gundogan, 2017:345), kao i učenici srednje četvorogodišnje škole gde je procenat učenika koji planiraju da upišu studije takođe veoma visok, te se ovde ne može govoriti o reprezentativnosti uzorka.

Grafikon 9

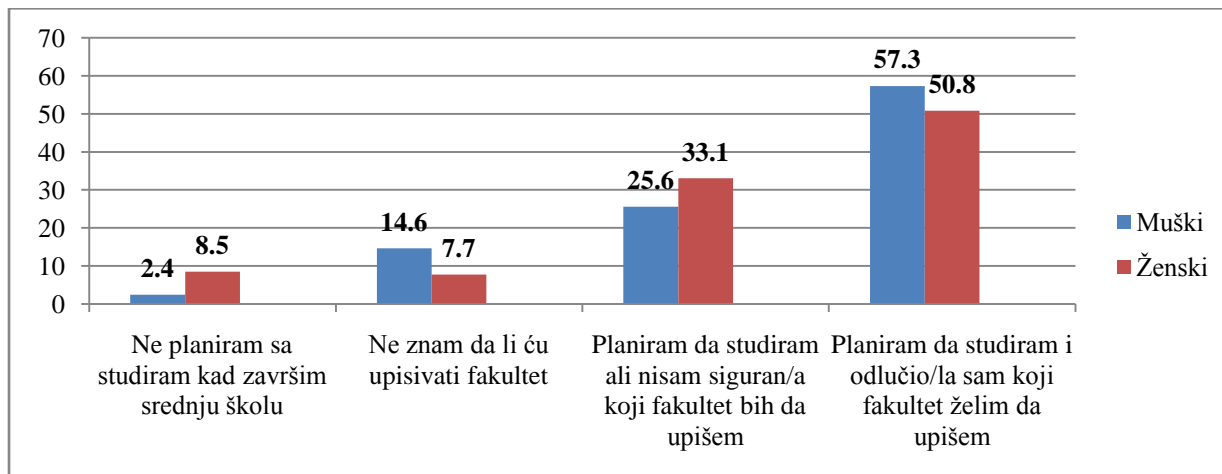
Planovi za dalje obrazovanje prema pohađanoj školi



Očekivano, izraženije obrazovne aspiracije identifikovane su među učenicima gimnazije, s obzirom da je 1% učenika gimnazije odlučno da ne želi da nastavi obrazovanje, a 2% još nije donelo odluku. Ostalih 97% ispitivanih gimnazijalaca želi da studira, što je u skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja (Radulović, Autor i Gundogan, 2017). Od toga, 74.2% ima jasnu nameru koji fakultet želi da upiše, dok 22.8% nema tačno određene planove. Među učenicima srednje stručne škole, 10.8% ne namerava da nastavi školovaje, 18.1% je još uvek neodlučno, dok 71.1% planira da upiše studije, od kojih je 34.2% već izabralo željeni fakultet.

Grafikon 10

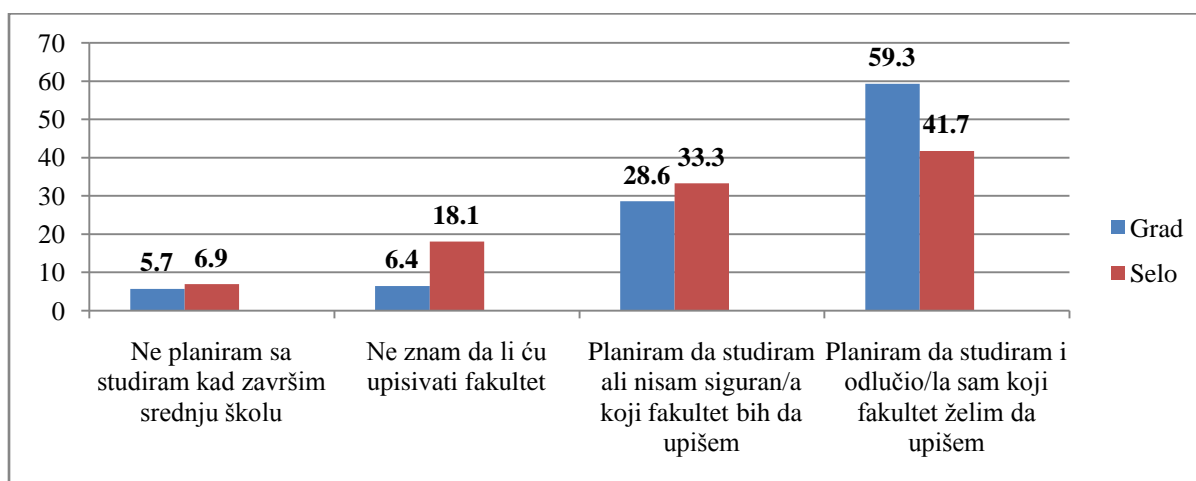
Planovi za dalje obrazovanje prema polu



Uvidom u grafikon 10 možemo zaključiti da su viši nivo obrazovnih aspiracija pokazali muški ispitanici u odnosu na ženske. Više ženskih ispitanika (8.6%) nego muških (2.4%) je donelo odluku da neće nastaviti školovanje, ali kada su u pitanju učenici koji su neodlučni po pitanju daljeg školovanja ima više muških (14.6%) nego ženskih (7.7%) ispitanika. Kod učenika koji planiraju da studiraju, veća odlučnost se pokazala kod muških ispitanika s obzirom da 57.3% njih ima jasno zacrtane planove o upisivanju željenog fakulteta u odnosu na 50.8% ženskih ispitanika. Među onima koji žele da studiraju, ali još nisu odabrali fakultet, ima 25.6% muških i 33.1% ženskih ispitanika.

Grafikon 11

Planovi za dalje obrazovanje prema mestu stanovanja



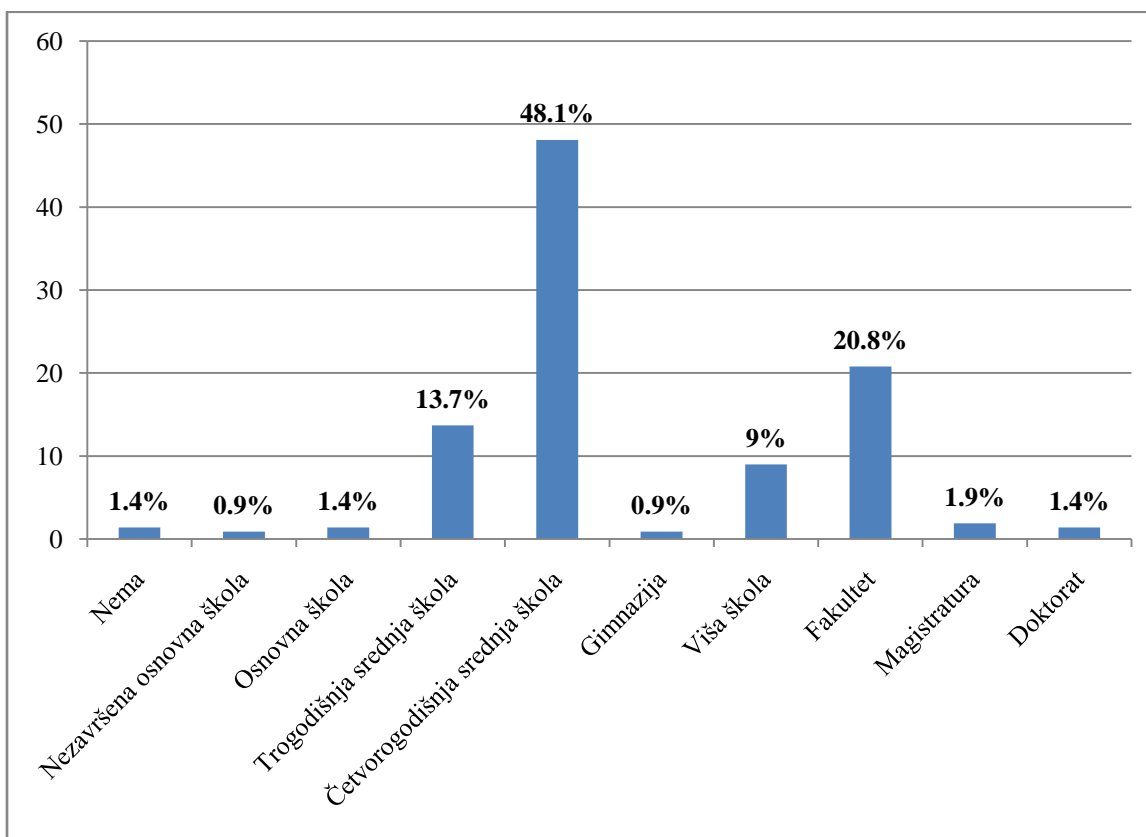
Takođe, rezultati prikazani grafikonom 11 ukazuju na to da se viši nivo obrazovnih aspiracija može identifikovati među učenicima koji stanuju u gradu nego među učenicima koji pripadaju seoskom stanovništvu. Veći procenat učenika sa sela (6.9%) nego iz grada (5.7%) je donelo odluku da ne želi dalje formalno obrazovanje, odnosno ne želi da studira. Takođe, veći procenat ih je neodlučno (18.1%) da li će nastaviti sa daljim obrazovanjem ili ne, u odnosu na učenike iz grada (6.4%). Kada su u pitanju učenici koji planiraju da upišu studije, primetno više njih stanuje u gradu (87.9%) nego na selu (75%).

2.2. Institucionalizovani kulturni kapital – obrazovanje roditelja

S obzirom da institucionalizovani kulturni kapital, kao poseban oblik kulturnog kapitala, predstavlja institucionalno priznavanje kulturnih kompetencija u vidu posjedovanja obrazovnih akreditiva i diploma, odnosno društveno priznavanje posjedovanja formalnog znanja, ovaj oblik kulturnog kapitala pomatrali smo preko obrazovnog nivoa oba roditelja ispitivanih učenika.

Grafikon 12

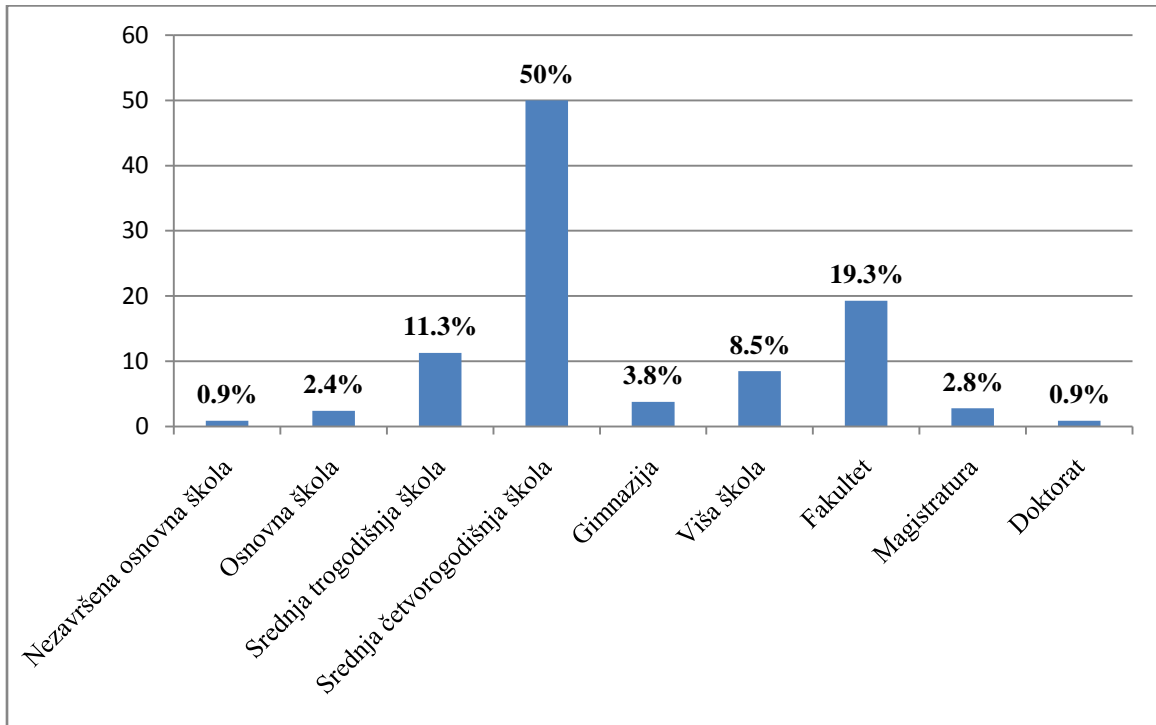
Obrazovni nivo oca



Gotovo polovina očeva ispitivanih učenika ima završenu srednju četvorogodišnju školu, dok 13.7% ima završenu trogodišnju srednju školu. Oko 2% ima niži obrazovni status od srednjoškolskog, a trećina očeva ispitivanih učenika ima viši stepen obrazovanja od srednjoškolskog i to: 9% ima završenu višu školu, 20.8% ima završen fakultet, dok nešto više od 3% poseduje visoke akademske kvalifikacije – magistraturu i doktorat.

Grafikon 13

Obrazovni nivo majke



Uvidom u grafikon 13 u kome je prikazan obrazovni nivo majki ispitivanih učenika, ne očitavaju se velike razlike u odnosu na obrazovni nivo njihovih očeva i oni su u jakoj pozitivnoj korelaciji ($r=0.5$). Kao i kod očeva, oko 60% majki ima srednjoškolsko obrazovanje i to 11.3% ima završenu trogodišnju, a 53.8% četvorogodišnju srednju školu. Niži obrazovni status od srednjoškolskog ima oko 3%, među kojima je 2.4% majki završilo osnovnu školu, dok 0.9% nije. Viši obrazovni status od srednjoškolskog ima gotovo trećina: 8.5% ima završenu višu školu, 19.3% ima diplomu fakulteta, 2.8% ima završene magistarske studije, a 0.9% ima doktorat.

Sabiranjem navedenih varijabli nastala je kompozitna varijabla institucionalizovani kulturni kapital koja će biti korišćana u daljim analizama, čije se vrednosti kreću od 2 do 17, a srednja vrednost iznosi $M=9.46$, $SD=2.9$.

T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između ispitanika koji žive u gradu ($M=10.19$, $SD=2.9$) i ispitanika koji žive na selu ($M=8.03$, $SD=1.9$): $t(197.11)=6.31$, $p=0.000$ u domenu obrazovnog nivoa njihovih roditelja sa veličinom uticaja iskazanom kroz eta kvadrat .15, odnosno velikim uticajem.

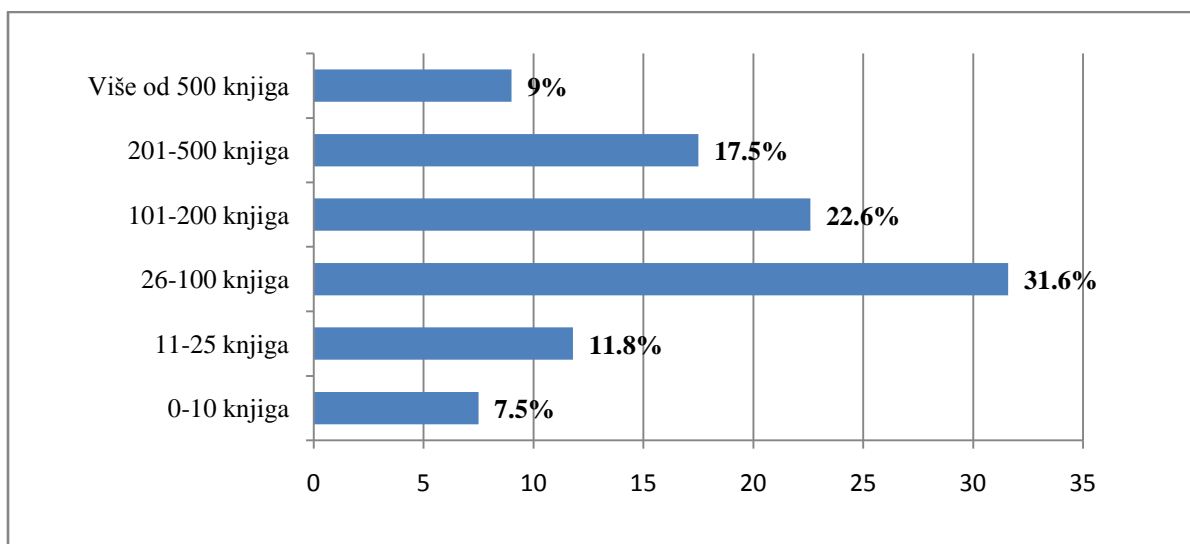
Takođe, primenom **t-testa nezavisnih uzoraka** utvrđeno je i da postoje statistički značajne razlike između učenika gimnazije ($M=10.67$, $SD=2.8$) i učenika srednje stručne škole ($M=8.35$, $SD=2.4$) u tom smislu da se učenici čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja pri izboru srednje škole češće opredeljuju za gimnaziju nego za srednju stručnu školu: $t(198)=-6.37$, $p=.000$ sa eta kvadratom $.16$, što ukazuje na velik uticaj.

2.3. Opredmećeni kulturni kapital kao porodični resurs

Opredmećeni kulturni kapital ispitivan je kroz broj knjiga koje se nalaze u domu ispitanika, kao i posedovanje drugih predmeta za kulturnu potrošnju koji predstavljaju resurs kojim raspolaže cela porodica.

Grafikon 14

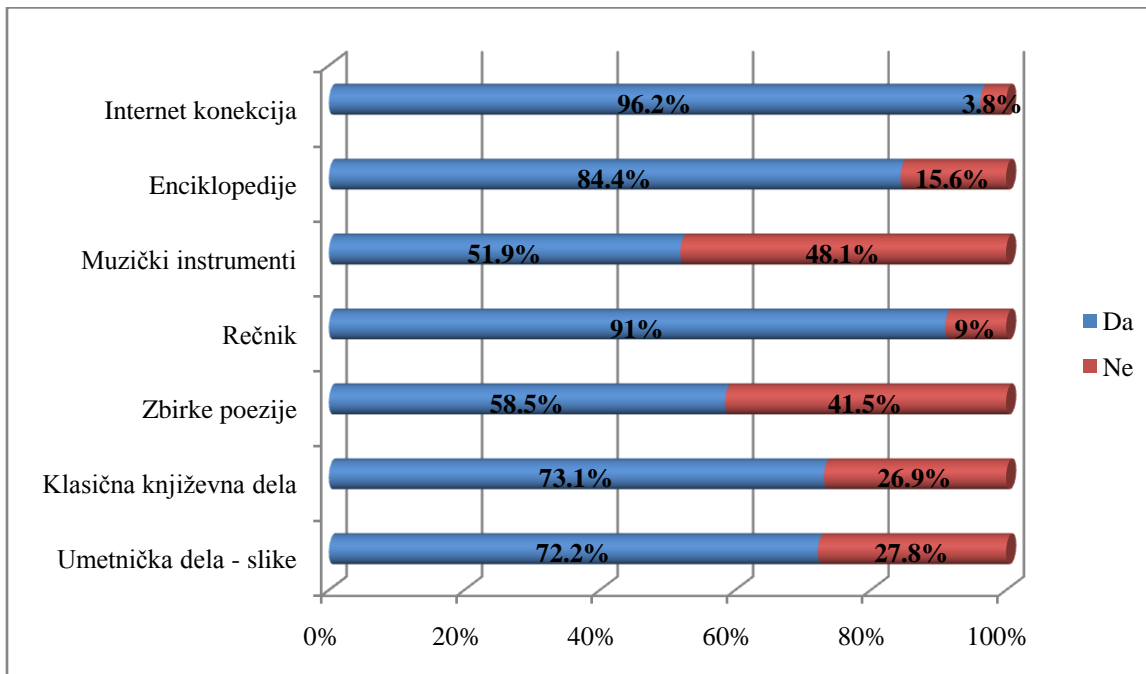
Broj knjiga u domu ispitanika



Polovina ispitanika (50.9%) u svom domu poseduje manje od 100 knjiga: najmanji procenat (7.5%) ima do 10 knjiga, 11.8% ispitanika poseduje između 11 i 25 knjiga, a najveći procenat ispitanika poseduje između 26 i 100 knjiga. Više od 100 knjiga poseduje 49.1% ispitanika i to: 22.6% ima između 101 i 200, zatim 17.5% između 201 i 500 knjiga, dok 9% ispitanika u svom domu poseduje veliku porodičnu biblioteku koja sadrži više od 500 knjiga.

Grafikon 15

Posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju



Kada je u pitanju posedovanje drugih elemenata koji mogu biti korišćeni u svrhe kulturne potrošnje, najveći procenat ispitanika poseduje internet konekciju (96.2%) i rečnik (91%). Zatim, enciklopedije poseduje 84.4% ispitanika, klasična književna dela 73.1%, slike kao umetnička dela u svom domu ima 72.2%, zbirke poezije 58.5%, dok muzičke instrumente poseduje oko polovina ispitanika (51.9%).

Sabiranjem varijabli nastaje kompozitna varijabla opredmećeni kulturni kapital koja ima srednju vrednost $M=15.86$, $SD=2.6$, a kreće se u vrednostima od $min=8$ do $max=20$.

Uočeno je da postoje statistički značajne razlike u raspoloživim opredmećenom kulturnom kapitalu između učenika gimnazije ($M=17$, $SD=2$) i učenika srednje stručne škole ($M=14.82$, $SD=2.6$), na šta ukazuju rezultati sprovedenog **t-testa nezavisnih uzoraka**: $t(203.9)=-6.77$, $p=.000$, a veličina uticaja je velika s obzirom na eta kvadrat (.17).

Primena iste statističke analize, **t-testa nezavisnih uzoraka** pokazala je da su razlike statistički značajne i prema kriterijumu mesta stanovanja, između učenika sa sela ($M=15.15$, $SD=2.4$) i iz grada ($M=16.22$, $SD=2.6$): $t(210)=2.88$, $p=.004$, mada je u ovom slučaju veličina uticaja mala, na šta ukazuje eta kvadrat u visini .03.

2.4. Otelovljeni kulturni kapital učenika

Kao što je prethodno razmatrano, otelovljeni kulturni kapital, kao sistem dispozicija uma i tela nastao procesom socijalizacije, kompleksan je i problematičan za operacionalizovanje i ispitivanje. Iz tog razloga, u okviru fokusgrupnog intervjua, učenici su najpre zamoljeni da navedu svoja viđenja kulture, kako bi se otkrilo na koji način oni percipiraju ovaj fenomen i kako mu pristupaju, i povezano sa tim, kako doživljavaju i razumevaju kulturni kapital u njegovom otelovljenom obliku. Pokazalo se da je njihovo poimanje kulture blisko shvatanju kulture kao prakse svakodnevnog života (Spasić, 2013:11), na šta ukazuju sledeći odgovori ispitanika:

Učenik 4. Mislim da mi imamo pogrešnu sliku o tome šta je u stvari kultura jer se često nameće da je to u stvari umetnost. Mislim da se to i u medijima uvek vezuje kultura i umetnost, čini mi se da se to meša. Tako da su nama onda asocijacije za kulturu: pozorište, knjige, slike i onda mi to svrstavamo u neku opštu kulturu. Što mislim da kultura nije, nije samo to, mnogo je to šire i kompleksnije. Tako se kultura nekako zatvara.

Učenik 1. Kultura je sve što je nastalo tokom istorije, i ono materijalno i ono duhovno.

Učenica 3. U kulturu spadaju običaji neke zajednice, mislim da je to važno naglasiti. Takođe obrazovanje i vaspitanje jer oni obuhvataju sve te nematerijalne stvari koje spadaju u kulturu.

U razmatranjima o kulturi, bilo je ukazano i na uže shvatanje kulture kao stila, određenje koje bi bilo blisko upravo shvatanju kulturnog kapitala:

Učenica 2. Mislim da u kulturu spada i način ponašanja. Jer, u različitim kulturama su različita pravila, tradicije. Znači, to je da neko nema samo to opšte obrazovanje, opštu kulturu, znanje, već i da zna da se ponaša društvu u skladu sa tim nepisanim pravilima.

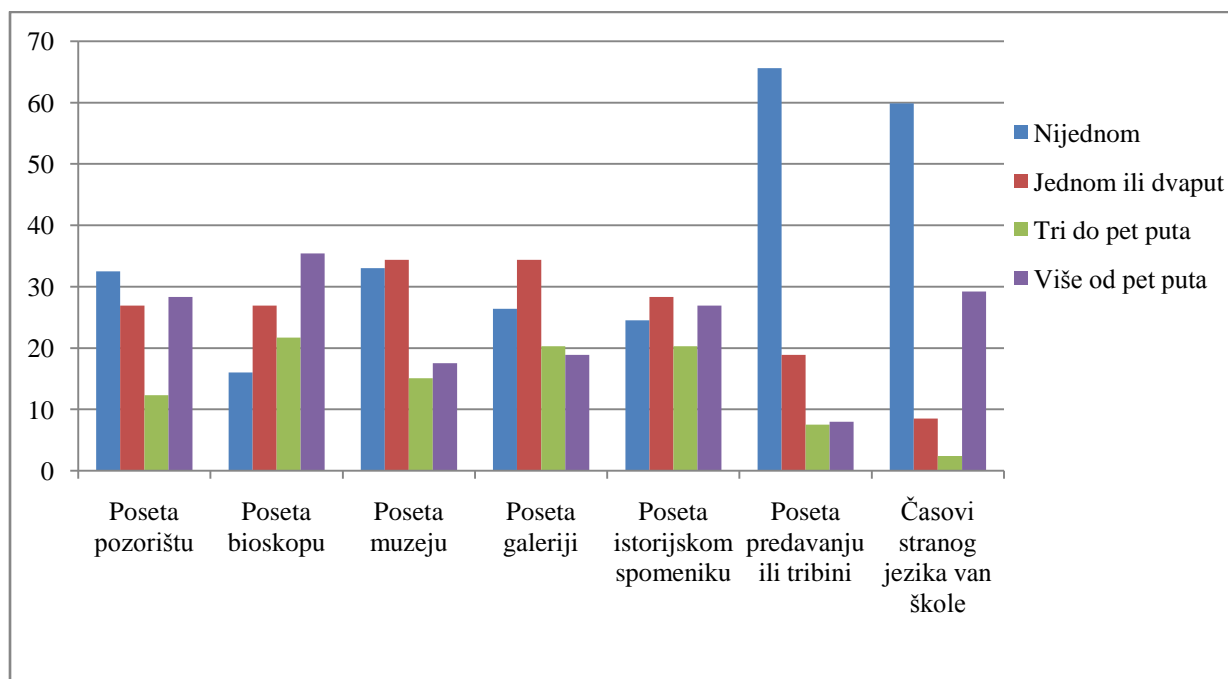
Na osnovu celokupne fokusgrupne diskusije koja je za predmet imala analizu kulturnog kapitala, iako ta sintagma nije direktno spominjana, može se zaključiti da učenici imaju razvijeno viđenje kulturnog kapitala i pod njim podrazumevaju svojevrsnu mešavinu koja obuhvata forme

znanja u vidu opšte obrazovanosti, i forme ponašanja koje se ogledaju u manirima i izraženom ukusu, i koja se u datom društvu prepoznaje, ceni i ima ulogu u društvenom isključivanju, što je saglasno sa prethodnim istraživanjima kulturnog kapitala u Srbiji (Spasić, 2013:278). Dakle, percepcija kulturnog kapitala može se svesti na određenje znanja o opštoj kulturi koje se stiče obrazovanjem i kulturnim praksama koje bi obuhvatale čitanje i učestvovanje u javnim kulturnim dešavanjima. Kao takav, kulturni kapital je distinktivan od kulture kao šireg i kompleksnijeg pojma za koji se suštinski vezuju odrednice kao što su način života, vaspitanje, tradicija, istorija i civilizacija, što je u skladu sa istraživanjem Evrobarometar studije evropskih društava i njihovog poimanja kulture (Petković, 2015:115).

Anketnim istraživanjem otelovljenog kulturnog kapitala učenika najpre je ispitivana kulturna participacija, odnosno učestvovanje u javnim kulturnim praksama u prethodnih godinu dana.

Grafikon 16

Kulturna participacija u prethodnih godinu dana



Rezultati su pokazali da srednjoškolci najslabije posećuju javne tribine ili predavanja s obzirom da 65.6% od ukupnog broja ispitanika nijednom nije učestvovalo u takvoj kulturnoj praksi u prethodnih godinu dana, dok su najčešće posećivani bioskopi koje je 35.4% ispitanika

posetilo više od pet puta u istom periodu. Više od četvrtine ispitivanih učenika (28.3%) često ide u pozorište, pohađa školu stranih jezika (29.2%) i posećuje istorijske spomenike (26.9%). Približno isti procenat ispitanika je u prethodnoj godini više od pet posetio galeriju (18.9%) i muzej (17.5%).

Povremeno, odnosno tri do pet puta u prethodnoj godini 21.7% ispitanika je bilo u bioskopu, 20.3% ispitanika je posetilo galeriju i obišlo istorijski spomenik, zatim, u muzeju je bilo 15.7%, 12.3% je bilo u pozorištu, 7.5% je prisustvovalo predavanju i 2.4% ispitanika je pohađalo časove stranih jezika.

Kod učenika koji retko učestvuju u javnim kulturnim praksama, odnosno jedanput ili dva puta u prethodnoj godini deskriptivni podaci su: 34.4% ispitanika je posetilo muzej i galeriju, 28.3% je obišlo istorijski spomenik, 26.9% je bilo u pozorištu i bioskopu, 18.9% je prisustvovalo predavanju i 8.5% ispitanika je pohađalo časove stranih jezika.

Kad su u pitanju učenici koji u proteklih godinu dana nisu učestvovali u javnim kulturnim praksama, rezultati su sledeći: u bioskopu nijednom nije bilo 16% ispitanika, 24.5% nije obišlo nijedan istorijski spomenik, 26.4% nije bilo u galeriji, 32.5% ispitanika nije bilo u pozorištu, 33% nije posetilo muzej, 59.9% ne ide u školu stranih jezika i, već pomenuto, 65.6% nije prisustvovalo predavanju ili tribini.

I u okviru fokusgrupnog intervjua, pokazana je različita zainteresovanost za učestvovanje u javnim kulturnim praksama. Posebno značajan bio je uvid u razloge zbog kojih učenici učestvuju, odnosno ne učestvuju. Više puta je naglašavan finansijski faktor kao jedna od prepreka u konzumiranju kulturnih sadžaja, ali navođeni su i nedostatak vremena, kao i nezainteresovanost. Među učenicima koji često posećuju institucije kulture, uglavnom je objašnjavano da su takvu praksu stekli u ranom detinjstvu i da su im takvu naviku razvili roditelji. Interesantno je napomenuti da je u pitanju ženski rod, odnosno da takvu praksu imaju ispitanice i da su je razvile u ranom detinjstvu putem zajedničkog učestvovanja sa svojim majkama.

Učenica 3. Ja jako volim da idem na koncerte klasične muzike. Stalno sam u muzičkoj školi, tamo sam odrasla. Moja mama tamo radi, pa kad god se spremala za koncerte, ja sam bila tamo.

Jedna od ispitanica koja inače često ide u pozorište, dala je zanimljivu kritičku analizu kulturne participacije u našem društvu, ocenivši je kao statusni simbol i naglašavajući važnost sticanja kapitala u vidu znanja opšte kulture što, prema njenoj proceni, biva skrajnuto motivom da se „bude viđen“:

Učenica 2: Mislim da se kod nas u Srbiji razvilo to nekakvo pomodarstvo. Ja na primer, volim da idem u pozorište, recimo. Ali, imam osećaj da ljudi više idu u pozorište ili na neke koncerte samo da bi mogli da kažu da su bili, da su gledali tu i tu predstavu, da se na neki način pohvale time, a zapravo ih to u suštini ne interesuje. Prave se da su kao neka elita, jer danas se prave te razlike... Nije to samo pozorište, ja dajem primer, može to da bude i neka utakmica, nego svi mi znamo da te ulaznice danas puno koštaju, ili neko putovanje pa oni kao uče o toj i toj kulturi. Preko toga oni potvrđuju svoj društveni status, ne kažem da je kod svih tako, nekoga to stvarno interesuje... Ukus je neka vrednost, za one koji idu u pozorište sa nekim ciljem, da vide nešto što ih zanima i da nešto nauče, da se obrazuju...

S druge strane su učenici koji ne učestvuju u javnim kulturnim praksama, ali na određen način prepoznaju to kao vrednost, odnosno, u određenoj meri priznaju kulturnu legitimnost:

Učenik 6. Ja ne idem u pozorište. Znam da bih trebalo ali eto, mene to baš ne zanima.

Učenik 1. Ja ne idem u pozorište, kad prođem pored pozorišta ni ne pogledam šta igra. Kad prolazim pored bioskopa onda pogledam šta se daje, ali ne idem. Čak i da ima nešto što bih gledao, dva su faktora zašto ne idem. Prvi je finansijske prirode, a drugi faktor je vreme. Čudno je objasniti to za vreme, ali u današnjem društvu, jednostavno, život je brz i mi toliko puno obaveza imamo, stvarno nemamo vremena.

U daljem ispitivanju kulturnih praksi, rezultati dobijeni tehnikom anketiranja ukazuju na to da su u kulturnoj participaciji aktivniji učenici gimnazije nego učenici srednje stručne škole. U prethodnih godinu dana više od pet puta u pozorištu je bilo 40 (39.6%) ispitivanih učenika gimnazije i 20 (18%) učenika ekonomske škole, u bioskopu je bilo 40 (39.6%) gimnazijalaca i 35 (31.5%) učenika ekonomske škole, muzej je posetilo 27 (27.7%) gimnazijalaca i 10 (9%)

učenika ekonomske škole, u galeriji je bilo 27 (36.7%) gimnazijalaca i 13 (11.7%) učenika ekonomske škole, istorijski spomenik je obišlo 35 (34.7%) gimnazijalaca i 22 (19.8%) učenika ekonomske škole, dok je školu stranih jezika pohađalo 45 (44.6%) učenika gimnazije i 17 (15.3%) učenika srednje ekonomske škole. Jedino su na predavanjima ili tribinama češće prisustvovali učenici srednje stručne škole (10.8%) nego učenici gimnazije od kojih je samo 5% imalo ovakvu kulturnu praksu više od pet puta u prethodnih godinu dana. Istraživanje kulturnih navika srednjoškolaca u Srbiji, na uzorku od 2.439 učenika takođe su pokazali da su učenici gimnazije nešto zainteresovaniji za posete pojedinim institucijama kulture, kao na primer muzejima, u odnosu na učenike srednjih stručnih škola (Mrđa, 2011:77).

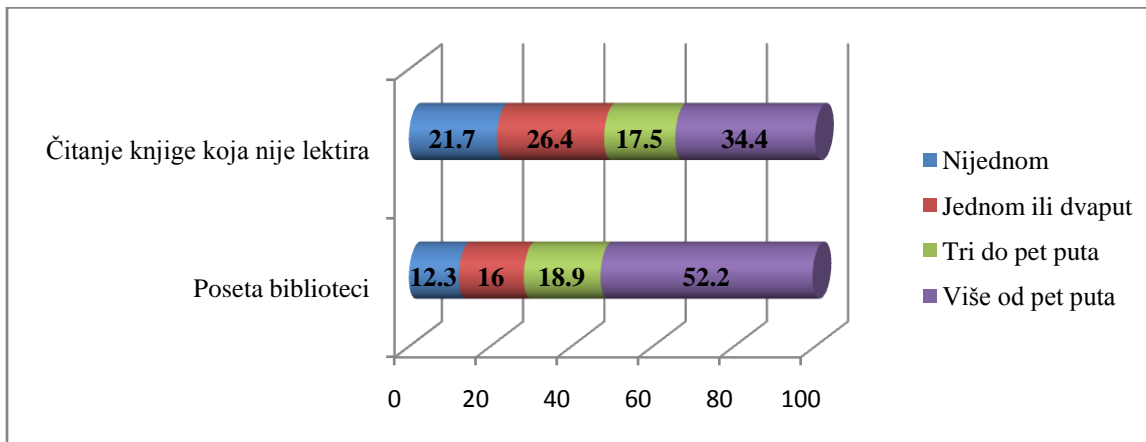
Dalje, rezultati ukazuju na to da u svim ispitivanim javnim kulturnim praksama više učestvuju devojke u odnosu na momke. U prethodnih godinu dana više od pet puta pozorište je posetilo 46 (34.1%) ispitivanih učenica i 14 (17%) učenika, u bioskopu je bilo 54 (41.5%) učenica i 21 (25.6%) učenika, muzej je posetilo 27 (20.8%) učenica i 10 (12.2%) učenika, u galeriji je bilo 28 (21.5%) učenica i 12 (14.6%) učenika, istorijski spomenik je obišlo 29 (34.1%) učenica i 28 (22.3%) učenika, 12 (9.2%) učenica i 5 (6.1%) učenika je slušalo predavanje ili prisustvovalo tribini, dok je školu stranih jezika pohađalo 44 (33.8%) učenice i 18 (22%) učenika. Do nalaza da su ženski ispitanici češći posetiooci kulturnih institucija u odnosu na muške ispitanike, već se došlo u mnogobrojnim empirijskim studijama, kako u Srbiji (Hadžibulić, 2012; Mrđa, 2010; Mrđa, 2011; Petković, 2015), tako i u drugim zemljama (Bihagen and Katz-Gerro, 2000; Christin, 2010; DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Lizardo, 2006b, Sullivan, 2001).

Takođe, učenici uz grada uzimaju više učešća u kulturnim praksama u odnosu na učenike sa sela. Procenat učenika koji stanuju u gradu i koji su više od pet puta u predhodnih godinu dana učestvovali u javnim kulturnim praksama su sledeći: poseta pozorištu 36.4%, bioskopu 41.4%, muzeju 23.6%, galeriji 24.3%, istorijskom spomeniku 31.4%, predavanju 10%, i 36.4% kada je upitanju pohađanje škole stranih jezika. S druge strane, kada je u pitanju poduzorak učenika čije je mesto prebivališta selo, za isti vremenski period učestvovanje u javnim kulturnim praksama imao je sledeće procenat: 12.5% učenika sa sela je više od pet puta bilo u pozorištu, 23.6% u bioskopu, 5.6% u muzeju, 8.3% u galeriji, 18.1% učenika je obišlo istorijski spomenik, 4.2% je prisustvovalo predavanju, i 15.3% je pohađalo školu stranih jezika.

U toku daljeg anketnog istraživanja otelovljenog kulturnog kapitala učenika, ispitivane su čitalačke navike, odnos prema umetnosti i kulturna radoznalost.

Grafikon 17

Čitalačke prakse u prethodnih godinu dana

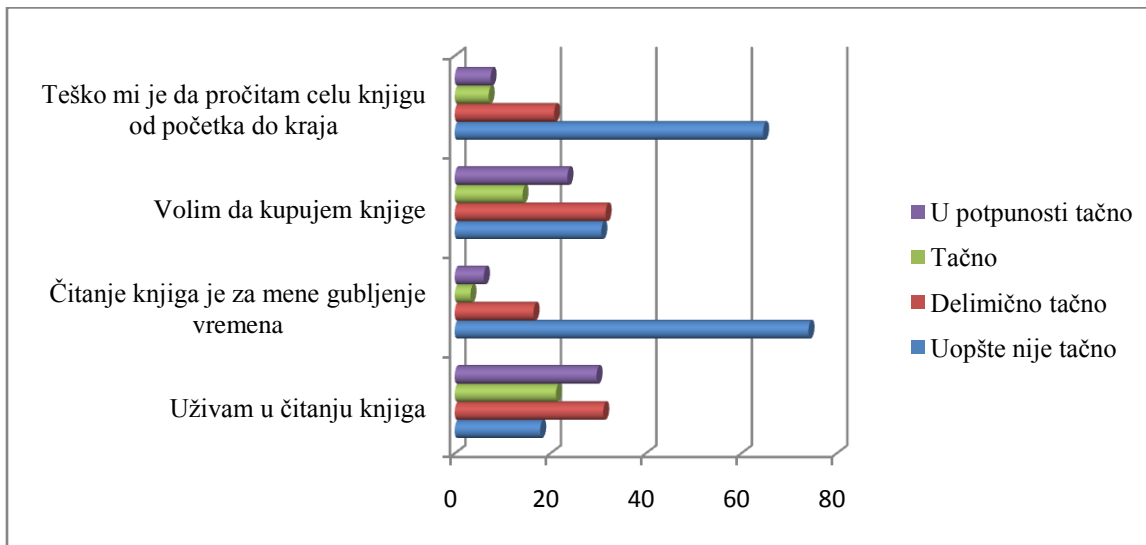


Ispitujući čitalačke prakse srednjoškolaca primećujemo da učenici od svih kulturnih institucija najčešće posećuju biblioteke. Više od polovine uzorka (52.2%) izjasnilo se da je u prethodnih godinu dana posetilo biblioteku više od pet puta, 18.9% ispitanika je tri do pet puta bilo u biblioteci, 16% jedanput ili dva puta, dok 12.3% nije posetilo biblioteku u prethodnih godinu dana. Među učenicima koji često idu u biblioteku, odnosno među učenicima koji su u navedenom periodu imali ovakvu praksu više od pet puta, nalazi se više ženskih (61.5%) nego muških (39%) ispitanika, više gimnazijalaca (57.4%) nego učenika srednje stručne škole (48.6%), i više učenika iz grada (55%) nego sa sela (48.6%).

U biblioteci učenici najčešće traže knjige koje su im potrebne u školi, s obzirom da se 34.4% izjasnilo da je u prethodnih godina pročitao više od pet knjiga po svom izboru, 17.5% je pročitao tri do pet knjiga, 26.4% ispitanika je pročitao jednu ili dve knjige koje nisu lektira, dok 21.7% nije pročitao nijednu knjigu. Takođe, među učenicima koji imaju razvijene čitalačke navike i koji su pročitali više od pet knjiga u prethodnom periodu ima više ženskih (42.3%) nego muških (22%) ispitanika, više gimnazijalaca (40.6%) nego učenika srednje stručne škole (28.8%), i više učenika iz grada (37.5%) nego sa sela (32.9%).

Grafikon 18

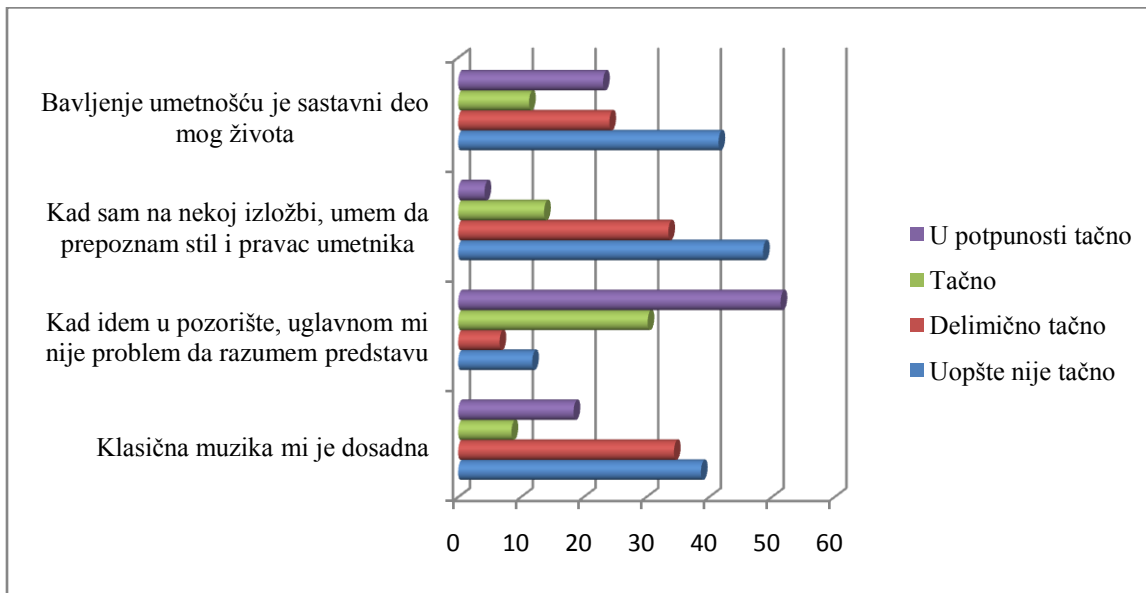
Stavovi prema čitanju



Ispitivani učenici su pokazali relativno pozitivne stavove prema čitanju u slobodno vreme s obzirom da se gotovo tri četvrtine uzorka (74.1%) uopšte ne slaže sa stavom da je čitanje knjiga gubljenje vremena, a 16.5% se delimično ne slaže, dok čitanje kao dosadnu aktivnost ocenjuje 3.3%, a 6.1% kao potpuno gubljenje vremena. Takođe, 64.6% ocenjuje da nema nikavih poteškoća da pročita knjigu u celosti, 20.8% najčeše ne nailazi na poteškoće, dok 14.6% ispitanika navodi da nailazi na prepreke u tome u manjoj (7.1%) ili većoj meri (7.5%). Ipak, kada je u pitanju kupovina knjiga, kao način sticanja opredmećenog kulturnog kapitala, 23.6% zaista voli da kupuje knjige, 14.2% učenika voli da kupuje knjige, za najveći procenat učenika (31.6%) je ova tvrdnja delimično tačna, dok 30.7% ne voli da kupuje knjige. U domenu akumulacije otelovljenog kulturnog kapitala u vidu razvoja čitalačkih navika rezultati su pokazali da 29.7% učenika zaista uživa u kulturnoj praksi čitanja knjiga, za 21.2% je ova tvrdnja tačna, ali ne u potpunosti, za 31.1% je delimično tačna, dok uživanje u čitanju knjiga ne pronalazi 17.9% ispitanika.

Grafikon 19

Razumevanje umetnosti



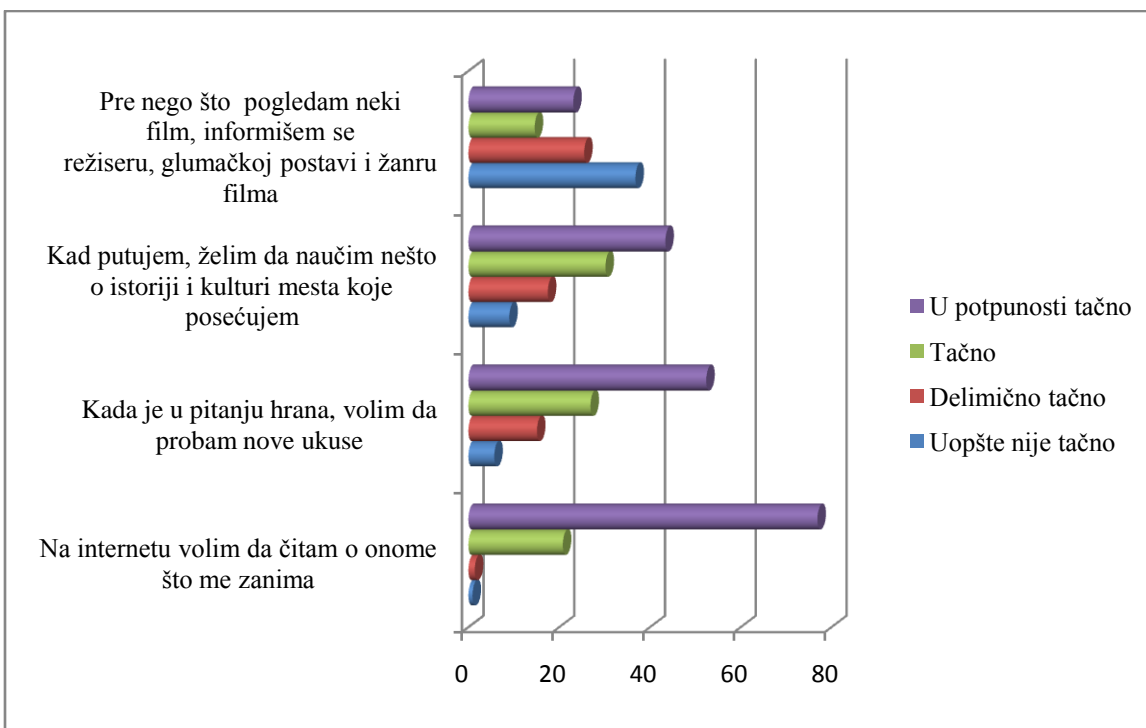
Kao jedan od elemenata otelovljenog kulturnog kapitala učenika, ispitivan je i njihov odnos prema umetnosti. Rezultati ukazuju na nizak nivo spremnosti ispitanika za bilo kakvom vrstom angažovanja na tom polju, s obzirom da 44.1% uopšte ne smatra bavljenje umetnošću sastavnim delom svog života. Suprotno tome, rezultati su pokazali sa su učenici zainteresovaniji i angažovaniji kada je u pitanju sport, gde 36.8% ove aktivnosti u potpunosti smatraju sastavnim delom svog života, za 20.8% je ovo važan segment, za 23.6% je to delimično tačno, dok se to ne odnosi na 18.9% ispitanika.

Dalje, u ispitivanju u domenu umetnosti, gotovo polovina ispitanika (48.6%) ni malo ne vlada znanjem o umetnosti kako da bi na nekoj izložbi mogli prepoznati stil i pravac umetnika, kod 33.5% je znanje o tome slabo razvijeno, zatim 13.7% raspolaže određenim znanjem u vidu prepoznavanja, dok znanje o tome na visokom nivou poseduje svega 4.2%. Oko 60% ispitanika nisu ljubitelji klasične muzike s obzirom da je 8.5% smatra dosadnom, 34.4% delimično dosadnom i 18.4% u potpunosti dosadnom, dok se 38.7% ispitanika ne slaže sa stavom da je klasična muzika dosadna. Ispitivanim učenicima malo bližom se pokazala pozorišna umetnost, s obzirom da 51.4% nema nikakvih problema da razume predstavu kada je gleda u pozorištu, 30.2% se slaže sa ovom tvrdnjom, ali ne u potpunosti, dok se to samo delimično odnosi na 6.6%

ispitanika. 11.8% učenika koji navelo je da imaju prepreke u razumevanju ovih kulturnih sadržaja.

Grafikon 20

Kulturna radoznalost



Očekivano, učenici do informacija koje su im od interesa prvenstveno dolaze putem upotrebe interneta s obzirom da se više od 90% ispitivanih učenika slaže sa tom tvdnjom. Kada su u pitanju elementi koje bismo mogli okarakterisati kao kulturnu radoznalost, odnosno zainteresovanost za sadržaje kulturnog tipa, ispitivali smo odnos prema filmskoj umetnosti i odnos prema drugim kulturama. Rezultati su pokazali da 23.1% učenika, pre nego što pogleda neki film, uvek praktikuje da se informiše o režiseru, žanru i glumačkoj postavi, dok to nikad ne čini 36.8% ispitanika. U odnosima prema drugim i drugačijim, zastupljeniji način ostvarivanja kulturne interakcije je putem kulture ishrane, s obzirom da 52.4% uživa u isprobavanju novih ukusa, ali se susreti da drugim kulturama odvijaju i kroz putovanja, gde se 43.4% ispitanika izjasnilo da za primarni cilj ima da upozna novu kulturu i nauči o njenoj istoriji.

Na osnovu dobijenih podataka, formiran je ukupan rezultat na skali otelovljeni kulturni kapital učenika koji se kreće u rasponu od minimalnih 35 do maksimalnih 84, dok srednja

vrednost iznosi $M=63.11$, $SD=9.3$. Kako bismo utvrdili postoje li statistički značajne razlike u nivou otelovljenog kulturnog kapitala u odnosu na sociodemografske karakteristike pola, mesta stanovanja i tipa škole, sprovedeni su **t-testovi nezavisnih uzoraka**.

Rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike u akumuliranom otelovljenom kulturnom kapitalu između muških i ženskih ispitanika: $t(210)=-3.73$ Prosečna vrednost za ženske ispitanike $M=64.95$, $SD=8.40$, veća je od prosečne vrednosti za muške ispitanike $M=60.20$, $SD=9.99$, dok je prosečna razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama -4.76, 95% CI: -7.27 do -2.24. Veličina uticaja je umerena, na šta ukazuje izračunati eta kvadrat u iznosu od .06.

Takođe, postoje statistički značajne razlike kada je u pitanju mesto stanovanja: $t(210)=3.67$. Dok je prosečna vrednost za učenike koji stanuju u gradu $M=64.75$, $SD=8.99$, prosečna vrednost za učenike kojima je mesto stanovanja selo je nešto niža i iznosi $M=59.93$, $SD=8.4$. Prosečna razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama iznosila je 4.82, 95% CI: 2.23 - 7.41, dok izračunati eta kvadrat u iznosu od .06 takođe ukazuje na umeren uticaj.

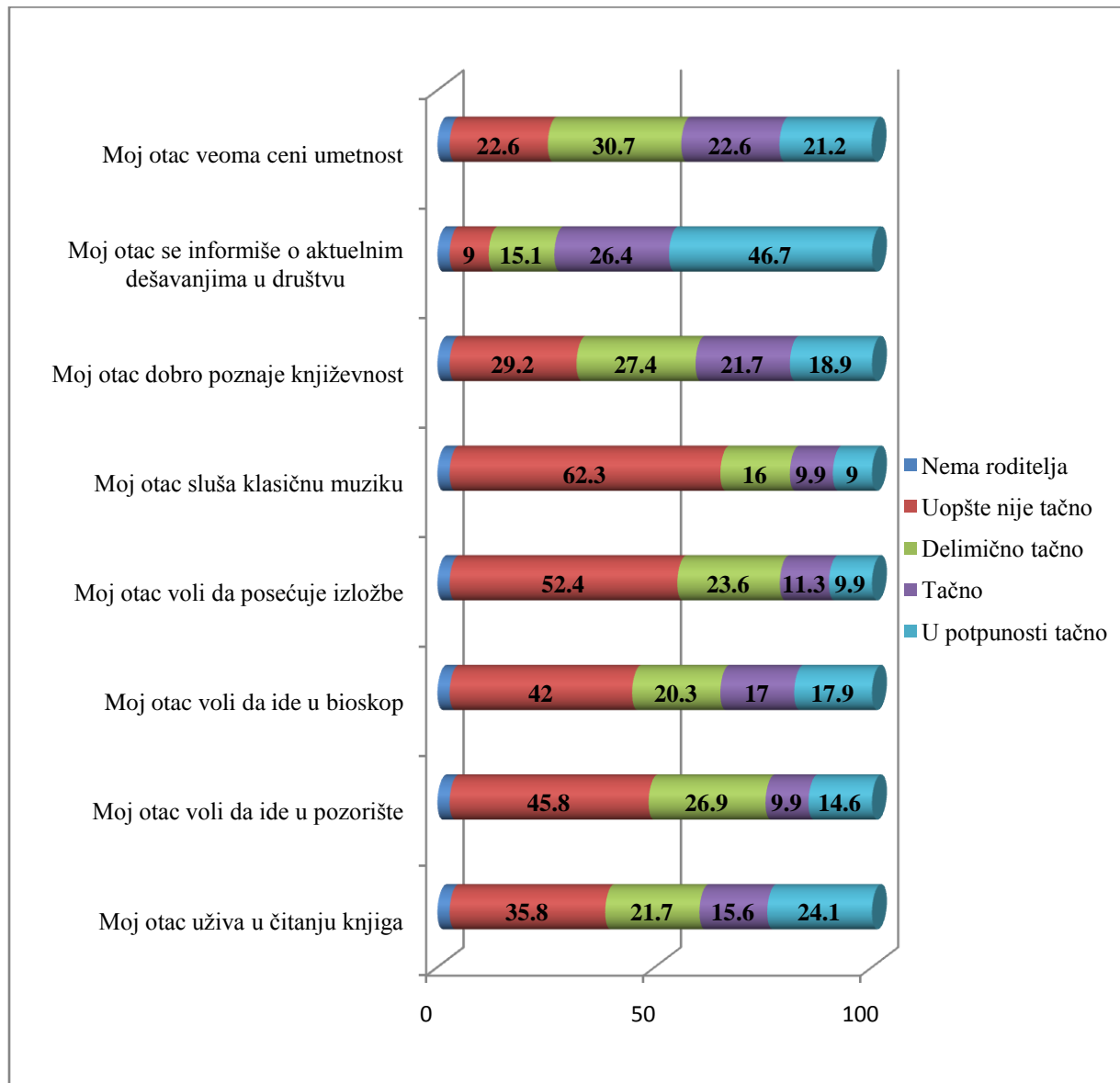
Razlike su statistički značajne i kada je u pitanju tip škole: $t(210)=-5.59$. Učenici Gimnazije imaju višu prosečnu vrednost $M=66.62$, $SD=8.4$, u odnosu na učenike Srednje ekonomske škole: $M=59.92$ $SD=8.99$. Prosečna razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama iznosi -6.7, 95% CI: -9.07 do -4.34. Kroz izračunati eta kvadrat u iznosu od .13 ponovo zaključujemo da je veličina uticaja umerena.

2.5. Otelovljeni kulturni kapital roditelja

Otelovljeni kulturni kapital kod roditelja ispitivan je putem osam varijabli koje se odnose na kulturne navike i ukuse, zasebno za očeve i majke ispitanika, kako bi bila omogućena eventualna poređenja među njima, s obzirom da je u ispitivanju kulturnog kapitala značajno ispitati i njegovu distribuciju među bračnim partnerima kao relacioni odnos roda i kulturnog kapitala (Silva and Le Roux, 2011).

Grafikon 21

Otelovljeni kulturni kapital oca

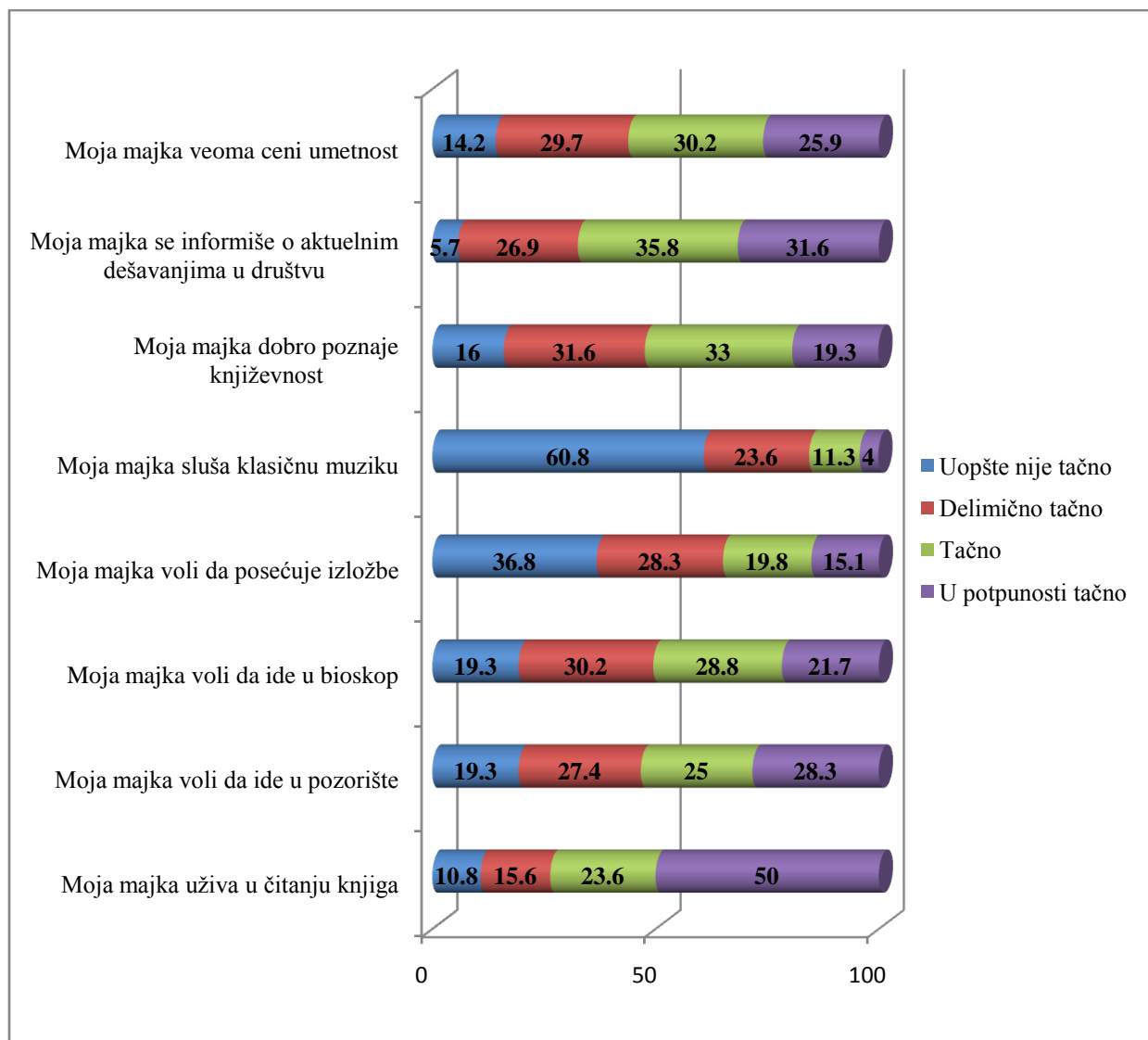


Grafikon 21 pokazuje da je najveći procenat učenika za svoje očeve ocenilo da se redovno informišu o aktuelnim dešavanjima u društvu: skoro polovina (46.7%) smatra da je to praksa koja se u potpunosti odnosi na njihove očeve. Kada je u pitanju odnos očeva prema umetnosti, rezultati pokazuju da 9% sluša klasičnu muziku, a 21.2% veoma ceni umetnost generalno. Participacija u javnim kulturnim praksama nije na visokom nivou među očevima: više od polovine (52.4%) ne posećuje izložbe, nešto niži procenat (45.8%) ne ide u pozorište, dok

42% ne ide u bioskop. Kada su u pitanju čitalačke navike, oko trećina ne čita knjige (35.8%) i ne poznaje književnost (29.2%).

Grafikon 22

Otelovljeni kulturni kapital majke



U odnosu na očeve, majke učenika se slabije informišu o aktuelnim događajima u društvu (31.6%). Ova aktivnost se i u prethodnom studijama pokazala kao najdominantnija među muškim ispitanicima (Silva and Le Roux, 2011), te ona predstavlja jednu od najizraženijih rodni distinkcija u domenu kulturnih praksi. Takođe, u našem istraživanju dobijeni podaci ukazuju da majke manje vole klasičnu muziku (4.2%), mada i kod jednih i kod drugih očitavamo

iste rezultate kada je u pitanju distanciranje od takve vrste muzike – 60% učenika je jednako i za svoje majke i za očeve označilo da uopšte ne vole klasičnu muziku. Kod majki ispitivanih učenika, naspram očeva, primećuje se viši nivo kulturne participacije kao što su odlazak u pozorište (28.3%), u bioskop (21.7%) i na izložbe (15.1%). Takođe, majke ispitanika imaju razvijenije čitalačke navike u vidu čitanja knjiga (50%) i poznavanja književnosti (19.3%), i više cene umetnost (25.9%) u odnosu na očeve ispitanika.

Generalno, srednja vrednost otelovljenog kulturnog kapitala majki ispitivanih učenika $M=20.17$, $SD=5.3$, viša je u odnosu na srednju vrednost otelovljenog kulturnog kapitala njihovih očeva $M=17.15$, $SD=6.8$, ali se oni nalaze u pozitivnoj korelaciji srednje jačine ($r=.42$), ukazujući na to da bračni parovi imaju tendenciju razvijanja sličnih kulturnih navika, iako se među supružnicima očitavaju određene razlike.

Kako bi se ustanovila povezanost među strukturalnim elementima kulturnog kapitala, kada je u pitanju nivo merenja roditeljskog kulturnog kapitala, sprovedena je višestruka linearna **regresiona analiza**. U svojstvu kriterijumske odnosno zavisne varijable postavljena je kompozitna varijabla otelovljeni kulturni kapital roditelja, dok su u svojstvu prediktora odnosno nezavisnih varijabli postavljene kompozitne varijable institucionalizovani kulturni kapital roditelja i opredmećeni kulturni kapital. Preliminarnim analizama provereno je da nisu narušene neophodne pretpostavke za sprovođenje regresione analize. Utvrđeno je da Pirsonov koeficijent korelacije između otelovljenog kulturnog kapitala roditelja i institucionalizovanog kulturnog kapitala iznosi .52, dok korelacija između varijabli otelovljenog kulturnog kapitala roditelja i opredmećenog kulturnog kapitala iznosi .57. S obzirom da je preporuka da se korelacija između zavisne i nezavisnih varijabli kreće između .3 i .7 (Pallant, 2009), možemo zaključiti da nije narušena pretpostavka o multikolinearnosti. Ovaj zaključak podržavaju i vrednosti Tolerance od .768 i vrednost VIF koja iznosi 1.301. Uvidom u dijagrame rasturanja koje prikazuje statistički program SPSS zaključeno je da nisu narušene pretpostavke linearnosti i normalnosti distribucije s obzirom na to da tačke leže u približno pravoj dijagonalnoj liniji. Takođe, nisu narušene ni pretpostavke o netipičnim tačkama s obzirom na to da nema tačaka koje čiji je standardizovani rezidual veći od 3.3 ili manji od -3.3.

Rezultati sprovedene regresione analize pokazali su da je celokupan model statistički značajan $F=59.629$ na nivou $p<.001$. Koeficijent multiple korelacije $R=.630$ ukazuje na visok intenzitet povezanosti među varijablama u modelu, dok koeficijent determinacije iznosi .397,

ukazujući na to da navedene komponente objašnjavaju 40% varijanse otelovljenog kulturnog kapitala roditelja. Kada su u pitanju pojedinačni uticaji prediktorskih varijabli, obe varijable daju jedinstven statistički značajan doprinos predikciji kriterijumske varijable, s tim da veći doprinos daje varijabla opredmećenog kulturnog kapitala sa vrednošću $\beta=.415$. jedinstveno objašnjavajući 13.2% varijanse otelovljeni kulturni kapital roditelja, dok varijabla institucionalizovani kulturni kapital ima vrednost $\beta=.315$. i jedinstveno objašnjava 7.6% varijanse otelovljenog kulturnog kapitala roditelja. Pozitivan predznak beta koeficijenta ukazuje na to viši obrazovni nivo i posedovanje više predmeta za kulturnu potrošnju utiče na akumulaciju otelovljenog kulturnog kapitala roditelja. Ovakvi nalazi ukazuju na strukturalnu povezanost sva tri oblika kulturnog kapitala – opredmećenog, institucionalizovanog i otelovljenog kulturnog kapitala, te se može zaključiti da je **prva hipoteza potvrđena**.

Tabela 3

Regresioni model: Povezanost otelovljenog kulturnog kapitala roditelja sa opredmećenim i institucionalizovanim kulturnim kapitalom

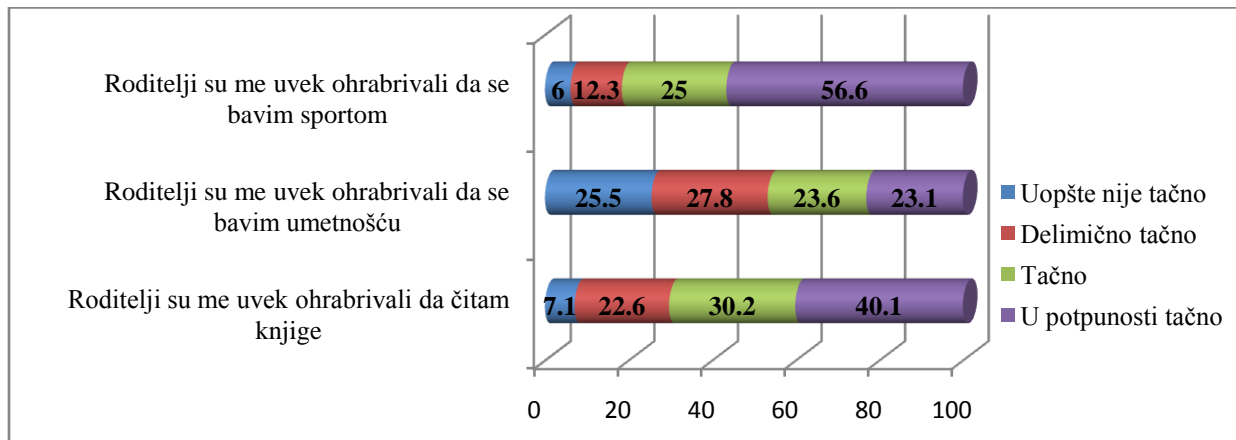
R=0.630		R ² =0.397		F = 59.629		Znač. F =0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	Opredmećeni kulturni kapital	.415	.364	6.777	.000		
2.	Institucionalizovani kulturni kapital	.315	.276	5.138	.000		

2.6. Socijalizacija za kulturne prakse kao mehanizam transmisije kulturnog kapitala

Mehanizmi transmisije kulturnog kapitala operacionalizovani su varijablama socijalizacije za kulturne prakse koje su se odnosile na podsticaje odnosno ohrabrivanje deteta od strane roditelja da razvije određene navike, njihovo interesovanje za obrazovanje deteta, međusobnu kulturnu komunikaciju, kao i zajedničke kulturne prakse.

Grafikon 23

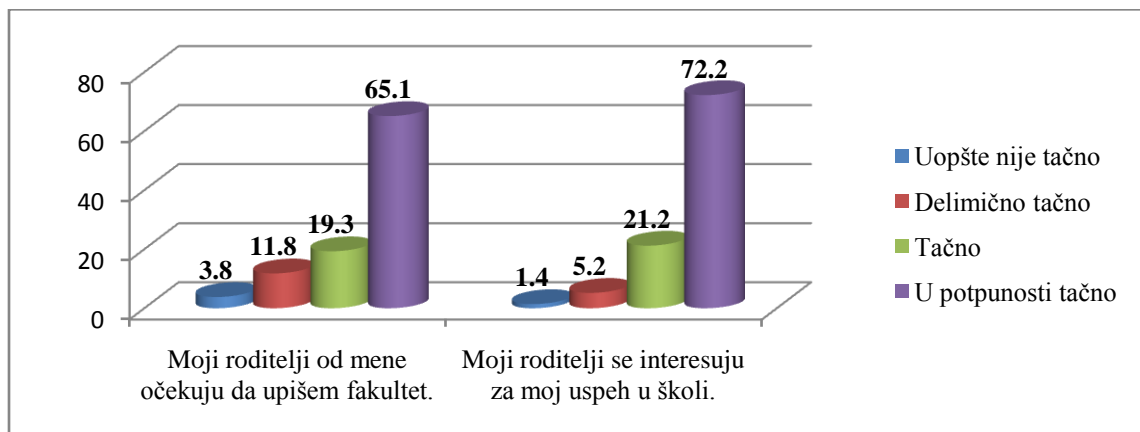
Podsticaji roditelja na pojedine kulturne prakse



Uvidom u grafikon 23, primetno je da roditelji najviše ohrabruju decu da se bave sportom, znatno manje da čitaju knjige, a najmanje ih usmeravaju na bavljenje umetnošću. U dosadašnjim istraživanjima kulturnog kapitala varijable podsticanja deteta na čitanje knjiga koje nisu obavezne u školi, zatim na samostalno izražavanje kroz raznovrsne umetničke forme kao što je slikanje, crtanje, pisanje pesama ili priča, ples, gluma, pevanje ili sviranje muzičkog instrumenta, kao i podsticanje na bavljenje sportom, pokazale su se značajnim za njegovo obrazovno postignuće (Scherger and Savage, 2009). Deskriptivni podaci dobijeni u našem istraživanju ukazuju da bi se, u cilju akumulacije otelovljenog kulturnog kapitala kod dece, najpre trebale podsticati roditeljske prakse kojima se vrši transmisija kulturnog kapitala.

Grafikon 24

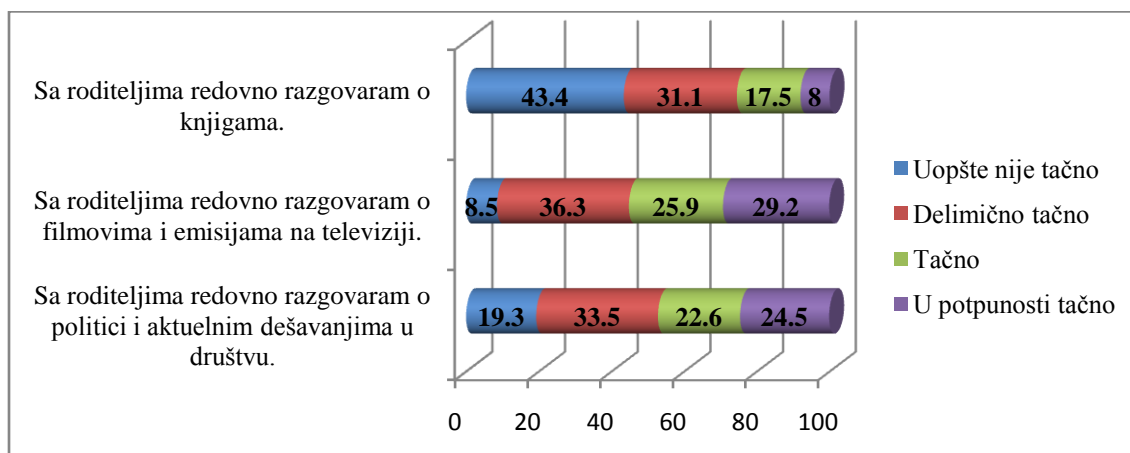
Interesovanje roditelja za obrazovanje deteta



Dalje, rezultati prikazani grafikonom 24 ukazuju na visok stepen zainteresovanosti roditelja za obrazovno postignuće svoje dece, kao i na izražena očekivanja za dalje obrazovanje, odnosno za njihovo studiranje.

Grafikon 25

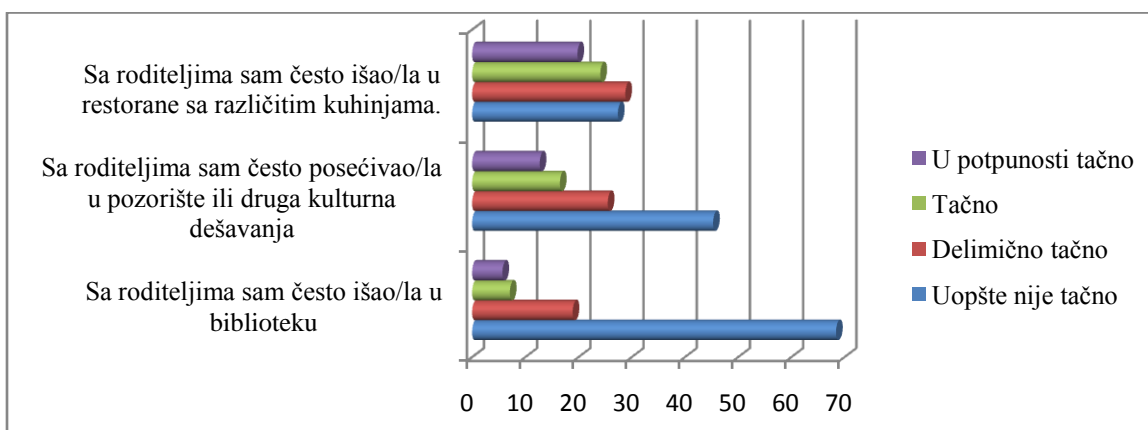
Kulturna komunikacija



Kada je u pitanju kulturna komunikacija, koja osvetljava dinamički i relacioni karakter otelovljenog kulturnog kapitala (Tramonte and Wilms, 2010), rezultati su pokazali da učenici sa svojim roditeljima najviše razgovaraju o filmovima i emisijama na televiziji, potom o politici i aktuelnim dešavanjima u društvu, dok najmanje razgovaraju o knjigama.

Grafikon 26

Zajedničke kulturne prakse



Uvidom u grafikon 26 primetno je da od zajedničkih kulturnih praksi roditelji sa deom češće posećuju restorane nego kulturne institucije kao što su pozorište ili odlazak na neko drugo javno kulturno dešavanje, a najređe odlaze zajedno u biblioteku. S obzirom da su prethodno navedeni rezultati pokazali da ispitanici od svih institucija kulture najčešće posećuju biblioteke, možemo zaključiti da su tu naviku nisi stekli putem zajedničkih praksi sa roditeljima, već drugim kanalima, kao što je uticaj obrazovnih institucija i vršnjačkih grupa. Takođe, takve su se navike mogle razviti i kroz ličnu inicijativu pojedinca, ili putem roditeljskog podsticanja i ohrabrivanja na samostalne prakse.

Kako bi se utvrdila povezanost između roditeljskog kulturnog kapitala i kulturnog kapitala deteta, odnosno kako bi se ustanovilo da li je kulturni kapital međugeneracijski prenosiv sa roditelja na dete, sprovedena je višestruka linearna **regresiona analiza**. U svojstvu kriterijumske odnosno zavisne varijable postavljena je kompozitna varijabla otelovljeni kulturni kapital učenika, dok su u svojstvu prediktora odnosno nezavisnih varijabli postavljene kompozitne varijable otelovljeni kulturni kapital roditelja i socijalizacija za kulturne prakse. Preliminarnim analizama provereno je da nisu narušene pretpostavke o multikolinearnosti, normalnosti distribucije, linearnosti i netipičnim tačkama (vrednost Tolerance iznosi .588, dok je VIF=1.7). Utvrđeno je da Pirsonov koeficijent korelacije između otelovljenog kulturnog kapitala roditelja i otelovljenog kulturnog kapitala učenika iznosi .52, dok korelacija između varijable socijalizacije za kulturne prakse i otelovljenog kulturnog kapitala učenika iznosi .57.

Nakon sprovedene regresione analize rezultati su pokazali da je celokupan model statistički značajan $F=59.629$ na nivou $p<.001$. Koeficijent multiple korelacije $R=.603$ ukazuje na visok intenzitet povezanosti među varijablama u modelu, dok koeficijent determinacije iznosi .363, ukazujući na to da navedene komponente objašnjavaju 36% varijanse otelovljenog kulturnog kapitala učenika. Kada su u pitanju pojedinačni uticaji prediktorskih varijabli, obe varijable daju jedinstven statistički značajan doprinos predikciji kriterijumske varijable, s tim da veći doprinos daje varijabla socijalizacije za kulturne prakse sa vrednošću $\beta=.408$ jedinstveno objašnjavajući 9.8% varijanse otelovljeni kulturni kapital učenika, dok varijabla otelovljenog kulturnog kapitala roditelja ima vrednost $\beta=.253$ i jedinstveno objašnjava 3.8% varijanse otelovljenog kulturnog kapitala učenika. Pozitivan predznak beta koeficijenta ukazuje na to da viši nivo kulturnog kapitala roditelja i viši intenzitet njihovog angažmana u procesu socijalizacije

za kulturne prakse utiču na porast nivoa otelovljenog kulturnog kapitala kod deteta. Na osnovu navedenih rezultata zaključuje se da je kulturni kapital generacijski prenosiv, sa roditelja na dete, tako da nivo kulturnog kapitala roditelja predstavlja prediktor nivoa kulturnog kapitala deteta. Prema tome, zaključuje se da je **druga hipoteza potvrđena**.

Tabela 4

Regresioni model: Povezanost otelovljenog kulturnog kapitala učenika sa otelovljenim kulturnim kapitalom roditelja i socijalizacijom za kulturne prakse

R =0.603		R ² =0.363		F = 59.629		Znač. F =0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	Otelovljeni kulturni kapital roditelja	.253	.194	3.513	.000		
2.	Socijalizacija za kulturne prakse	.408	.313	5.676	.000		

Uvidom u dobijene nalaze primetno je da su u procesu transmisije kulturnog kapitala značajni i pasivni i aktivni mehanizmi. Značaj pasivnih mehanizama ispitivali smo putem samog nivoa kulturnog kapitala roditelja, zaključujući da se deca ugledaju na roditelje, odnosno uče po modelu i na taj način stiču kulturne navike. U tom smislu, očekivano je da deca čiji roditelji imaju razvijene čitalačke navike i često učestvuju u javnim kulturnim praksama i sami početi da razvijaju takav odnos prema kulturi. Međutim, nalazi takođe ukazuju da, iako je pasivna komponenta mehanizma transmisije značajna, veći uticaj ima aktivna komponenta u smislu roditeljskog ohrabriranja deteta na određene kulturne prakse, zatim međusobna kulturna komunikacija, kao i zajedničke kulturne prakse.

Naredna **regresiona analiza** sprovedena je kako bi se ustanovilo koja od varijabli koje su bile uključene u kompozitnu varijablu socijalizacije za kulturne prakse ima najveći uticaj na akumulaciju otelovljenog kulturnog kapitala učenika. I u ovoj analizi je za zavisnu promenjivu postavljena kompozitna varijabla otelovljeni kulturni kapital učenika, dok su kao nezavisne varijable postavljene pojedinačno sve varijable socijalizacije za kulturne prakse. Varijable kod kojih je ustanovljeno da sa zavisnom varijablom imaju Pirsonov koeficijent korelacije niži od .3 su isključene iz regresionog modela. Koeficijenti korelacija prikazani su u tabeli 5.

Tabela 5

Izvod iz korelacione matrice: otelovljeni kulturni kapital učenika sa varijablama socijalizacije za kulturne prakse

		Otelovljeni kulturni kapital učenika
Pirsonova korelacija	Otelovljeni kulturni kapital	1.000
	Ohrabrivanje čitanja	.540
	Ohrabrivanje za umetnost	.464
	Ohrabrivanje za sport	.066
	Očekivanje upisa na fakultet	.300
	Interesovanje za školski uspeh	.168
	Razgovor o politici	.208
	Razgovor o filmovima	.201
	Razgovor o knjigama	.453
	Zajednički odlazak u biblioteku	.417
	Zajednički odlazak u pozorište	.490
	Zajednički odlazak u restoran	.150

Pretpostavke analize nisu bile narušene na šta ukazuje vrednost Tolerance u iznosu od .587, kao i vrednost VIF=1.703, a rezultati su pokazali da je regresioni model statistički značajan na nivou $p < .001$ i da se među varijablama javlja visok intenzitet povezanosti na šta ukazuje koeficijent multiple korelacije $R = .661$, te da je ovim varijablama objašnjeno 44% varijanse, s obzirom na to da koeficijent determinacije iznosi .437. Pokazalo se da je otelovljeni kulturni kapital najjače povezan sa ohrabrivanjem deteta od strane roditelja da samostalno stiču naviku čitanja. Takođe, praksa zajedničkog odlaska u pozorište se pokazala statistički značajnom. Na osnovu pozitivnog predznaka beta koeficijenta zaključujemo da sa razvijeniije navike čitanja i učestalija praksa zajedničkih odlazaka u pozorište utiče na porast nivoa otelovljenog kulturnog kapitala deteta, odnosno akumulaciju ovog oblika kulturnog kapitala. Rezultati regresione analize predstavljeni su u tabeli 6.

Tabela 6

Regresioni model: Povezanost otelovljenog kulturnog kapitala učenika i varijabli socijalizacije za kulturne prakse

R =0.661		R ² =0.437		F = 26.475		Znač. F =0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	Ohrabrivanje čitanja	.293	.224	4.280	.000		
2.	Ohrabrivanje za umetnost	.127	.103	1.956	.052		
3.	Očekivanje upisa na fakultet	.128	.122	2.319	.021		
4.	Razgovor o knjigama	.095	.072	1.365	.174		
5.	Zajednički odlazak u biblioteku	.050	.038	0.717	.474		
6.	Zajednički odlazak u pozorište	.239	.180	3.434	.001		

Navedene rezultate možemo uporediti sa nalazima dobijenim putem tehnike fokusgrupnog intervjua. U delu diskusije koja je za zadatak imala otkrivanje stavova učenika o mehanizmima transmisije kulturnog kapitala, ukazano je na povezanost nivoa kulturnog kapitala roditelja sa kulturnim kapitalom deteta:

Učenica 2: Važno je u kakvoj sredini odrastamo, da li je to proširena porodica pa živimo sa babom i dedom, da li su roditelji razvedeni, da li živimo samo sa jednim roditeljem. Jako utiče to koliko su ti sa kojima odrastamo sami upućeni u kulturu i koliko njih to interesuje. Mislim da oni probude u nama interesovanje za to u tom ranom periodu i to postane neka navika u našem životu, jednostavno ne možemo bez toga i to nas pokreće. Mene je mama stalno vodila u pozorište kad sam bila mala, jeste da ja tada te predstave baš i nisam razumela, ali razvila mi je tu naviku, htela je da me to kasnije zainteresuje.

Ipak, primećuje se da su ispitanici više ukazivali na značaj pasivnih mehanizama transmisije u odnosu na aktivne mehanizme u procesu socijalizacije:

Učenik 1: Nije dobro da roditelji previše utiču na dete jer to može da izazove kontra efekat, može da se stvori neka averzija prema tome. Važno je koliko je neko samoinicijativan. Na mene moji roditelji nisu puno uticali, ja sam jednostavno po prirodi radoznao, ali oni su me u svemu podržavali.

Učenica 2: Jeste, i kod mog brata je tako. U redu, važno je da roditelji kupuju deci knjige i svašta im pokazuju, ali kod njega je to tako prirodno razvijeno, on je toliko radoznao...

Učenica 3: Slažem se i želim na to da se nadovežem. Ja se eto nekako interesujem za stvari koje mi niko nije nametao, volim da čitam ono što sam videla da čitaju mama i deda, psihologiju na primer. A ono na šta su me usmeravali – istoriju, to baš ne volim!

Takođe, ukazano je i na značaj socijalnog kapitala u procesu sticanja kulturnih kompetencija:

Učenik 4. Kada smo govorili o toj radoznalosti, hteo sam da dodam da je važno povezati se sa drugim ljudima. Upoznavanjem novih ljudi mi možemo da steknemo novi ukus. Na primer, ja lično iz iskustva, po pitanju muzike u osnovnoj školi bio dosta nedefinisan, nisam mogao da se pronađem, ali onda sam upoznao ljude koji su mi predložili određenu muziku tako da sam onda i ja postao upućen. Sam shvatiš šta je dobro.

Kroz navedene stavove učesnika fokusgrupnog intervjua primećujemo naglašavanje značaja aktivne uloge deteta u procesu socijalizacije. Većina ispitivanih učenika je ugledanje na ponašanje roditelja ocenila kao neometano usmeravanje njihovog kulturnog samorazvoja, dok je angažovanje roditelja u tom domenu doživela kao mogućnost gušenja dečije kreativnosti. Ostaje otvoreno pitanje koliko su u razvoju te njihove samoinicijativnosti i podsticanju njihove radoznalosti ulogu imali upravo roditelji, odnosno koliko su oni svesno i planski uticali da se te osobine razvijaju kod dece:

Učenik 4: Te stvari mi ne primećujemo, ali ustvari je dovoljna samo sitnica, neki sitni detalj, možda samo neka rečenica koju zapamtimo, koja ostaje u nama i utiče na nas.

2.7. Obrazovni habitus

Obrazovni habitus ispitivan je pomoću skale stavova koju je činilo ukupno 26 tvrdnji odnosno varijabli. **Deskriptivnom statistikom** pojedinačnih varijabli možemo pobliže utvrditi na koji način ispitivani učenici doživljavaju školu i koliko vrednuju znanje i obrazovanje. Za

uspeh u životu učenici ocenjuju da je od znanja važnije biti *snalažljiv* – 33.5% ispitanika se slaže sa ovom tvrdnjom, a 55.9% se u potpunosti slaže, zatim da je od znanja potrebnije *imati vezu* – 33% se slaže, a 34% se u potpunosti slaže, i da treba imati sreće – 25% se slaže, a 15.1% se u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom. Ovakvi rezultati ne impliciraju da učenici slabo vrednuju znanje, naprotiv, sa tvrdnjom *Važno mi je da puno znam* slaže se 42.5%, a u potpunosti slaže 51.4%, dok se sa tvrdnjom *Volim da naučim nove stvari* slaže 28.8% i u potpunosti slaže 69.3%, Dobijeni nalazi mogu se interpretirati kao svojevrsna kritika društva s obzirom da ispitanici ocenjuju da se u našem društvu znanje ne ceni dovoljno i da je korisnije raspolagati socijalnim kapitalom. Takođe, pored kritike društva, primetna je i kritika škole kao institucije s obzirom da se sa tvrdnjama *U školi se uči puno beskorisnih stvari* slaže 30.2% a u potpunosti slaže 32.1% i *Školski uspeh nije merilo pameti* slaže 19.8%, a u potpunosti slaže čak 67.5% ispitivanih učenika.

I u okviru fokusgrupne diskusije naglašavana je kritika kurikuluma:

Učenik 1: Mi moramo da učimo gomilu stvari koje nam nikada neće trebati u životu!

Učenica 2: Dobro, jeste, ali gimnazija ipak pruža najbolje opšte obrazovanje...

Ipak, daljim uvidom u rezultate anketiranja, uočava se da je pored kritike škole, prisutno i priznavanje njene legitimnosti, što se očitava u podacima da se sa tvrdnjama *Želim da steknem dobro obrazovanje* slaže 32.5% a u potpunosti slaže 63.7% i *Važno mi je da imam dobre ocene* slaže 42%, a u potpunosti slaže 39.6% ispitanika. Osim toga, više od polovine ispitanika ne ocenjuje školu kao *dosadnu i napornu* (37.7% se ne slaže, a 24.1% se u potpunosti ne slaže), a preko 80% se ne slaže sa stavom *Škola je za štrebere, meni su važnije druge stvari* – 38.7% se ne slaže i 50% se u potpunosti ne slaže, što ukazuje na visoko vrednovanje obrazovanja.

Dalje, većina učenika školu doživljava kao prijatan ambijent s obzirom da se više od 75% učenika u školi ne oseća kao stranac i nema osećaj usamljenosti i neprijatnosti. Uglavnom se osećaju prihvaćeno od strane nastavnika (47.6% se slaže, 40.1% u potpunosti slaže), kao i od strane drugih učenika (34.9% se slaže, 52.4% u potpunosti slaže), te lako stiču prijatelje (34.9% se slaže, 41.5% u potpunosti slaže). Neznatno viši stepen neprijatnosti i uznemirenosti kod učenika se javlja u trenucima ispitivanja, jer oko trećine ispitanika povremeno oseća određeni stepen anksioznosti u vidu nervoze (24.1% se slaže i 19.8% se u potpunosti slaže) ili straha

(19.8% se slaže i 14.2% se u potpunosti slaže). Ovi rezultati se takođe mogu interpretirati u smislu visokog vrednovanja obrazovanja jer se pojačana napetost i nesigurnost javljaju u situacijama kada osoba strepi u anticipiranju ishoda za koji joj je značajno da bude pozitivan. Takvo viđenje podržavaju i podaci koji ukazuju da učenici mogu i žele da se prebrode takve trenutke jer veruju da mogu postići uspeh (35.4% se slaže i 56.1% se u potpunosti slaže) i dobre rezultate kao i njihovi vršnjaci (32.5% se slaže i 41% se u potpunosti slaže), čak i da mogu biti uspešniji od njih (36.3% se slaže i 40.1% se u potpunosti slaže).

Ukupan rezultat prilagođenosti obrazovnom sistemu ispitivali smo formiranjem kompozitne varijable obrazovnog habitusa, koja se za celokupan uzorak kreće se od vrednosti min=40 do max=98, tako da više vrednosti ukazuju na viši nivo prilagođenosti. Srednja vrednost za ispitivani uzorak iznosi $M=79.59$, $SD=8.7$, ukazujući na visok nivo prilagođenosti. Posmatrano prema polu, nešto više rezultate imaju dečaci $M=80.24$, $SD=8.3$ u odnosu na devojčice $M=79.18$, $SD=8.9$. Zatim, nešto višu srednju vrednost imaju gimnazijalci $M=80.39$, $SD=9$, u odnosu na učenike srednje ekonomske škole $M=78.86$, $SD=8.3$. Takođe, nešto više srednje vrednosti obrazovnog habitusa imaju učenici iz grada $M=79.80$, $SD=8.7$, u odnosu na učenike koji stanuju na selu $M=79.18$, $SD=8.8$. Međutim, primenom **t-testa nezavisnih uzoraka** nije se potvrdilo da su navedne razlike statistički značajne.

Kako bi se utvrdilo da li postoje statistički značajne razlike u obrazovnom habitusu među učenicima različitog socio-ekonomskog statusa, primenjena je **jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA**. Rezultati Levenovog testa u okviru preliminarne analize pokazali su značajnost od .723 i time ukazali da nije bilo narušavanja pretpostavke o homogenosti varijanse. Nakon sprovedenog ANOVA testa, statistička značajnost na nivou $p<.005$ utvrđena je za tri grupe SES-a: $F(2.203)=7.79$, dok je veličina uticaja ocenjena kao mala na osnovu izračunatog eta kvadrata koji je iznosio .04. Naknadna poređenja pomoću Tukeyevog HSD testa pokazuju da značajne razlike postoje samo između srednje vrednosti grupe niskog SES-a: $M=77.2$, $SD=8.9$ i srednje vrednosti grupe srednjeg SES-a: $M=81.64$, $SD=7.9$. Dakle, zaključuje se da pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa imaju značajno niži stepen prilagođenosti obrazovnom sistemu u odnosu pripadnike srednjeg socio-ekonomskog statusa.

Tabela 7

Post Hoc Test: Obrazovni habitus u tri grupe SES-a

SES	SES	Srednja razlika	Std. greška	Značajnost	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
Niski	Srednji	-4.446*	1.445	.007	-7.86	-1.03
	Visoki	-2.680	1.473	.166	-6.16	.80
Srednji	Niski	-4.446*	1.445	.007	1.03	7.86
	Visoki	1.766	1.478	.458	-1.72	5.26
Visoki	Niski	2.680	1.473	.166	-.80	6.16
	Srednji	-1.766	1.478	.458	-5.26	1.72

*. Srednja razlika je značajna na nivou .05.

Obrazovni habitus pokazao je značajno pozitivnu korelaciju sa otelovljenim oblikom kulturnog kapitala ($r=.24$), što ukazuje na to da akumulacijom otelovljenog kulturnog kapitala kod učenika dolazi i do višeg nivoa njihove prilagođenosti obrazovnom sistemu. Ipak, u ovom slučaju, međusobna korelacija je niska s obzirom da su u pitanju konceptualno distinktivni fenomeni. Pozitivna korelacija umerene jačine identifikovana je između obrazovnog habitusa i planova za dalje obrazovanje ($r=.35$), što je očekivano s obzirom da kompleksan pojam habitusa obuhvata i očekivanja i procenu šansi za uspeh.

U cilju sticanja uvida u strukturu habitusa primenjena je eksploratorna **faktorska analiza**. Skala habitusa pokazala je opravdanost upotrebe faktorske analize, što je provereno najpre testom Kaiser-Mezer-Olkin Measure of Samplin Adequacy ($KMO=0.74$) koji je premašio minimalno preporučenu vrednost od .6, a zatim i Barlett's Test of Sophericity koji je dostigao statističku značajnost $p<.001$ ukazujući na faktorijabilnost korelacione matrice. Principom glavnih komponenti uz Varimax rotaciju izdvojeno je tri komponente obrazovnog habitusa kojima je objašnjeno 41% varijanse. Odluka o ograničavanju broja faktora donešena je i u skladu sa skri dijagramom.

Tabela 8

Vrednosti objašnjene varijanse

Faktor	Vrednosti karakterističnih korenova		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1	4.27	16.44	16.44
2	3.22	12.41	28.84
3	3.15	12.14	40.98

Prvim faktorom objašnjen je najveći procenat varijanse. Na njega se grupisalo najveći broj varijabli i njime su obuhvaćene sve varijable koje se odnose na motivaciju za učenje, sve varijable koje se odnose na akademsko samopouzdanje, kao i nekoliko varijabli koje se odnose na pozitivnu percipiranost škole kao prijatnog ambijenta u kome se učenik oseća prihvaćeno kako od strane svojih vršnjaka, tako i od strane nastavnika. Na osnovu toga, prvi faktor možemo definistati kao *prilagođenost školskoj klimi*, a njegove vrednosti prikazane su u tabeli 9.

Tabela 9

Izvod iz matrice faktorske strukture skale habitusa za 1. faktor

Br	Br. stavke	Sadržaj stavke	Korel.
1	24	Uveren/a sam da mogu biti uspešan/a u školi.	.669
2	3	Želim da steknem dobro obrazovanje.	.659
3	11	Smatram da imam podršku nastavnika.	.586
4	10	Osećam se prihvaćeno od strane većine nastavnika.	.575
5	2	Volim da naučim nove stvari.	.499
6	26	Smatram da mogu postići bolje rezultate od većine učenika u svom razredu.	.439
7	25	Smatram da se mogu takmičiti sa drugima u razredu.	.437
8	4	Važno mi je da imam dobre ocene.	.425
9	5	Škola je mesto gde lako stičem prijatelje.	.376
10	1	Važno mi je da puno znam.	.369
11	8	U mojoj školi, drugi učenici me prihvataju.	.348

Drugim faktorom skale habitus, objašnjen je nešto niži procenat varijanse, a varijable koje ga definišu odnose se na pozicioniranje značaja koji se pridaje školi i obrazovanju. S obzirom a su ovim faktorom obuhvaćene sve varijable koje se odnose na vrednovanje obrazovanja, mogao bi se označiti kao vrednovanje obrazovanja, a njegove faktorske težine prikazane su u tabeli 10.

Tabela 10

Izvod iz matrice faktorske strukture skale habitusa za 2. faktor

Br	Br. stavke	Sadržaj stavke	Korel.
1	15	U školi se uči puno beskorisnih stvari.	.705
2	13	Stvarno važne stvari se pre nauče na drugim mestima, nego u školi.	.621
3	16	Škola je dosadna i naporna.	.582
4	17	U životu će uspeti oni koji su najsnalažljiviji.	.480
5	14	Škola je za štrebere, meni su važnije druge stvari.	.420
6	18	Za uspeh u životu kod nas je važnije imati vezu nego znanje.	.419
7	12	Školski uspeh nije merilo pameti.	.396
8	19	Za uspeh u životu mnogo je potrebija sreća nego znanje.	.301

Treći ekstrahovani faktor, prikazan u tabeli 11, kojim je objašnjen nešto niži procenat varijanse, karakterišu varijable koje se odnose na osećaj uznemirenosti u odnosima nastavnik-učenik, posebno u trenucima usmenog ili pismenog ispitivnja, kao i varijable koje se odnose na percepciju škole kao neprijatnog mesta gde se učenik ne oseća ugodno i prihvaćeno od strane drugih. Dakle, ovaj faktor obuhvata sve varijable skale školska anksioznost, kao i tri varijabe koje se odnose na percipiranje školskog ambijenta kao neprijatnog. Prema tome, treći faktor možemo definisati kao školska anksioznost i osećaj neprilagođenosti.

Tabela 11

Izvod iz matrice faktorske strukture skale habitusa za 3. faktor

Br	Br. stavke	Sadržaj stavke	Korel.
1	21	Danima sam uznemiren/a pred važno pismeno ili usmeno ispitivanje.	.689
2	22	Dok odgovaram (pismeno ili usmeno), neprekidno mislim da ću pogrešiti.	.661
3	23	Neki put se toliko uplašim da ne razumem šta me nastavik pita.	.626
4.	20	Kada odgovaram, neki put se toliko unervozim da ne mogu ničeg da se setim.	.600
5.	6	U školi se osećam usamljeno.	.478
6.	7	Škola je mesto gde se osećam kao stranac.	.439
7.	9	Škola je mesto gde se ne osećam prijatno.	.306

2.8. Kulturni kapital i socio-ekonomski status

Diskusija u okviru fokus grupe pokazala je da su ispitivani učenici svesni nejednake distribucije kapitala u društvu i njegovih efekata na obrazovno postignuće:

Učenik 1: Oni (učenici visokog socio-ekonomskog statusa) lako prolaze kroz život. Oni jednostavno imaju pristup različitim stvarima.

Naredne analize podataka prikupljenih anketiranjem sprovedene su radi utvrđivanja razlika u akumulaciji različitih oblika kulturnog kapitala u zavisnosti od socio-ekonomskog statusa učenika. Najpre su **jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA)** poredene grupe SES-a sa nivoom opredmećenog kulturnog kapitala. Na osnovu Levenovog testa homogenosti varijanse koji pokazuje značajnost .69 zaključuje se da nisu narušene pretpostavke za analizu. Rezultati ukazuju na statistički značajnu razliku na nivou $p < .005$ za tri grupe SES-a: $F(2,203)=10.58$, dok veličina razlike izražena pokazateljem eta kvadrat iznosi .09 i ukazuje na umeren uticaj. Uvidom u naknadna poređenja sprovedena pomoću Tukeyevog HSD testa utvrđene su značajne razlike između srednje vrednosti grupe niskog SES-a: $M=14.9$, $SD=2.61$ i srednje vrednosti grupe visokog SES-a: $M=16.8$, $SD=2.45$. Srednja vrednost srednje grupe SES-a $M=15.9$, $SD=2.32$ se značajno razlikuje samo od grupe niskog SES-a. Dakle, pripadnici nižeg

socio-ekonomskog statusa poseduju značajno manje opredmećenog kulturnog kapitala i od pripadnika srednjeg i od pripadnika višeg socio-ekonomskog statusa.

Tabela 12

Post Hoc Test: Opredmećeni kulturni kapital u tri grupe SES-a

SES	SES	Srednja razlika	Std. greška	Značajnost	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
Niski	Srednji	-.999*	.415	.045	-1.98	-.02
	Visoki	-1.945*	.423	.000	-2.94	-.95
Srednji	Niski	.999*	.415	.045	.02	1.98
	Visoki	-.946	.425	.069	-1.95	.06
Visoki	Niski	1.945*	.423	.000	.95	2.94
	Srednji	.946	.425	.069	-.06	1.95

*. Srednja razlika je značajna na nivou .05.

Zatim su **jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA)** ispitivane razlike u nivou otelovljanog kulturnog kapitala učenika prema socio-ekonomskom statusu. Značajnost .24 Levenovog testa potvrdila je da pretpostavke o homogenosti varijanse nisu narušene. Rezultati su pokazali statističku značajnost na nivou $p < .005$ za tri grupe SES-a: $F(2,203)=5.9$. Izračunati eta kvadrat u iznosu .06 ukazuje na umeren uticaj. Tukeyev HSD test naknadnih poređenja pokazuje značajne razlike između srednje vrednosti grupe niskog SES-a: $M=60.7$, $SD=8.24$ i srednje vrednosti grupe visokog SES-a: $M=66.08$, $SD=9.9$, dok se srednja vrednost grupe srednjeg SES-a: $M=63.03$, $SD=9.22$ ne razlikuje značajno od ostale dve grupe. Dakle, učenici koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu raspoložu sa značajno manje otelovljenog kulturnog kapitala u odnosu na učenike koji pripadaju višem socio-ekonomskom statusu.

Tabela 13

Post Hoc Test: Otelovljeni kulturni kapital učenika u tri grupe SES-a

SES	SES	Srednja razlika	Std. greška	Značajnost	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
Niski	Srednji	-2.324	1.537	.287	-5.95	1.30
	Visoki	-5.373*	1.566	.002	-9.07	-1.67
Srednji	Niski	2.324	1.537	.287	-1.30	5.95
	Visoki	-3.048	1.572	.130	-6.76	.66
Visoki	Niski	5,373*	1.566	.002	1.67	9.07
	Srednji	3.048	1.572	.130	-.66	6.76

*. Srednja razlika je značajna na nivou .05.

Takođe, kada je u pitanju otelovljeni kulturni kapital, razlike prema socio-ekonomskom statusu ispitivane su i na nivou merenja kulturnog kapitala roditelja. I u ovu svrhu primenjena je **jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA)**. Preliminarna analiza u vidu Levenovog testa potvrdila je da nije bilo narušavanja pretpostavke o homogenosti varijanse s obzirom da je značajnost iznosila .513. Nakon sprovedenog ANOVA testa statistička značajnost na nivou $p < .005$ utvrđena je za tri grupe SES-a: $F(2,203)=12.02$, dok je veličina uticaja ocenjena kao umerena na osnovu izračunatog eta kvadrata koji je iznosio .12. Naknadna poređenja pomoću Tukeyevog HSD testa ukazuju na značajne razlike između srednje vrednosti grupe niskog SES-a: $M=34.1$, $SD=9.1$ i srednje vrednosti grupe visokog SES-a: $M=42.17$, $SD=10.05$. Srednja vrednost srednje grupe SES-a: $M=37.29$, $SD=9.76$ značajno se razlikuje samo od grupe visokog SES-a. Dakle, kada je u pitanju roditeljski novo merenja kulturnog kapitala, rezultati ukazuju da pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa raspolazu sa značajno manje otelovljenog kulturnog kapitala u odnosu pripadnike višeg socio-ekonomskog statusa.

Tabela 14

Post Hoc Test: Otelovljeni kulturni kapital roditelja u tri grupe SES-a

SES	SES	Srednja razlika	Std. greška	Značajnost	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
Niski	Srednji	-3.187	1.623	.124	-7.02	.64
	Visoki	-8.071*	1.654	.000	-11.98	-4.17
Srednji	Niski	3.187	1.623	.124	-.64	7.02
	Visoki	-4.884*	1.660	.010	-8.80	-.97
Visoki	Niski	8.071*	1.654	.000	4.17	11.98
	Srednji	4.884*	1.660	.010	.97	8.80

*. Srednja razlika je značajna na nivou .05.

Poslednji, treći oblik kulturnog kapitala čiji bi nivo trebalo uporediti u različitim grupama socio-ekonomskog statusa je institucionalizovani oblik kulturnog kapitala. Međutim, s obzirom da su rezultati Levenovog testa homogenosti varijanse pokazali narušavanje petpostavki, nije bilo moguće spovesti jednofaktorsku analizu varijanse – ANOVA, te je sprovedena njena neparametarska alternativa: **Kruskal-Volisov test**. Rezultati sprovedenog Kruskal-Volisovog testa pokazali su statistički značajnu razliku $\chi^2(2,206)=49.63$, $p=.00$ u posedovanom institucionalizovanom kulturnom kapitalu prema tri grupe SES-a gde su srednji rankovi raspoređeni na sledeći način: 70.74 za grupu niskog SES-a, 101.86 za grupu srednjeg i 141.05 za grupu visokog SES-a. Naknadnim Man-Vitnijevim U testovima između parova grupa uz Bronferonijevo prilagođavanje alfa vrednosti, utvrđene su statistički značajne razlike među svim parovima: između grupe niskog i srednjeg SES-a, gde eta kvadrat .06 ukazuje na umerenu veličinu uticaja, zatim između grupe niskog i visokog SES-a gde eta kvadrat veličine .06 takođe ukazuje na umereni uticaj, kao i između srednjeg i visokog SES-a gde je uticaj mali s obzirom na visinu eta kvadrata od .03.

Prethodno navedeni rezultati pokazali su da postoje statistički značajne razlike među učenicima različitog socio-ekonomskog statusa u tom smislu da učenici višeg socio-ekonomskog statusa poseduju i raspolazu sa više kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima u odnosu na učenike koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu. Prema tome, zaključuje sa da je **treća hipoteza potvrđena**.

Takođe, ispitivali smo i socijalizaciju za kulturne prakse prema kriterijumu SES-a, ponovo primenom **jednofaktorske analize varijanse (ANOVA)**. Pretpostavke o homogenosti varijanse nisu bile narušene na šta je ukazala značajnost Levenovog testa od .537. Statistička značajnost ANOVA testa utvrđena je na nivou $p < .005$, $F(2.203) = 9.25$, kod srednje vrednosti grupe niskog SES-a: $M = 26.63$, $SD = 5.2$ koja se statistički značajno razlikuje i od srednje vrednosti grupe srednjeg SES-a: $M = 29.74$, $SD = 5.7$ i od srednje vrednosti grupe visokog SES-a: $M = 30.49$, $SD = 5.8$. Veličina uticaja, na osnovu izračunatog eta kvadrata koji iznosi .08, ocenjena je kao umerena. Među grupama srednjeg i visokog SES-a nema statistički značajne razlike.

Tabela 15

Post Hoc Test: Socijalizacija za kulturne prakse u tri grupe SES-a

SES	SES	Srednja razlika	Std. greška	Značajnost	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
Niski	Srednji	-3.109*	.943	.003	-5.33	-.88
	Visoki	-3.859*	.961	.000	-6.13	-1.59
Srednji	Niski	3.109*	.943	.003	.88	5.33
	Visoki	-.749	.964	.717	-3.03	1.53
Visoki	Niski	8.071*	.961	.000	1.59	6.13
	Srednji	.749	.964	.717	-1.53	3.03

*. Srednja razlika je značajna na nivou .05.

Analiza podataka prikupljenih fokusgrupnim intervjuom, u delu koji se indirektno odnosio na ulogu koju kulturni kapital ima za obrazovanje i uspeh u školi prema kriterijumu socio-ekonomskog statusa, pokazala je da učenici najveće distinkcije uočavaju kada je u pitanju opredmećeni kulturni kapital:

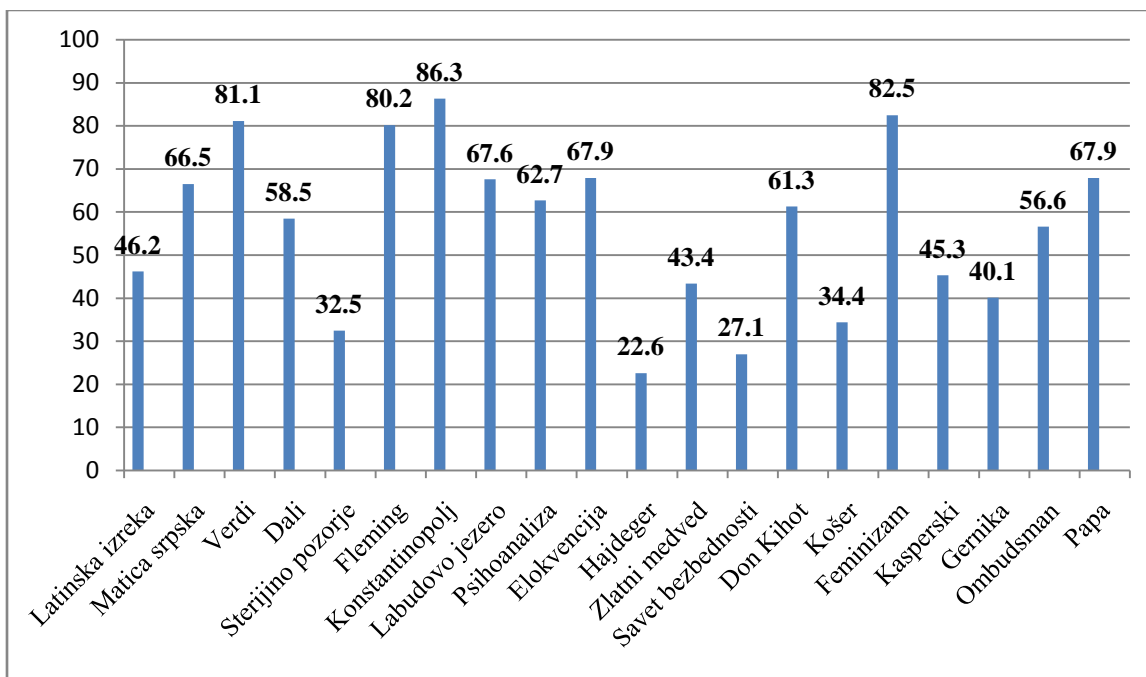
Učenik 1: Prvo da krenem od toga šta su sve oni u mogućnosti da kupe što im obezbeđuje prednost. Evo, knjige! Pa i sami udžbenici su skupi!

2.9. Znanje o legitimnoj kulturi

Znanje o legitimnoj kulturi ispitivano je putem testa znanja opšte kulture. Test se sastojao od 20 pitanja zatvorenog tipa. Svako pitanje imalo je četiri ponuđena odgovora, a od ispitanika je traženo da zaokruže jedan odgovor za koji smatraju da je tačan. Dobijeni su rezultati gde je srednja vrednost za ispitivani uzorak iznosila $M=11.31$, $SD=3.55$. Minimalni skor iznosio je 1, a maksimalni 19.

Grafikon 27

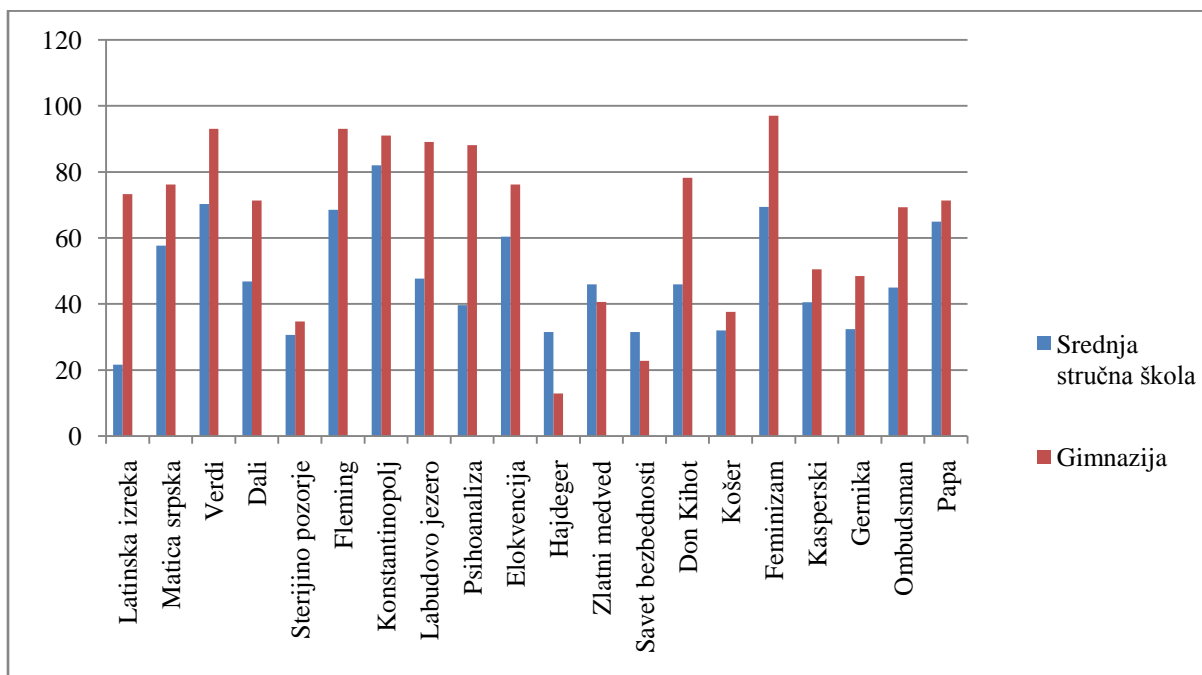
Ukupan rezultat testa znanja učenika



Na testu znanja opšte kulture, najniži procenat tačnih odgovora učenici su dali na pitanje iz oblasti filozofije, s obzirom da je samo 22.6 procenata ispitanika tačno odgovorilo na pitanje ko je bio Hajdeger. Dalje, manje od trećine ispitanika je tačno odgovorilo i na pitanje gde se održava Sterijino pozorje, kao i na pitanje iz oblasti politike, koje se odnosi na sedište Saveta bezbednosti. S druge strane, najviše tačnih odgovora dato iz oblasti istorije s obzirom da je 86.3% ispitanika znalo da je grad Konstantinopolj današnji Istanbul. Takođe, više od 80% ispitanika odgovorilo je tačno na pitanja šta je feminizam, kao i ko je bio Verdi i ko je otkrio penicilin.

Grafikon 28

Rezultati testa znanja učenika prema školi koju pohađaju



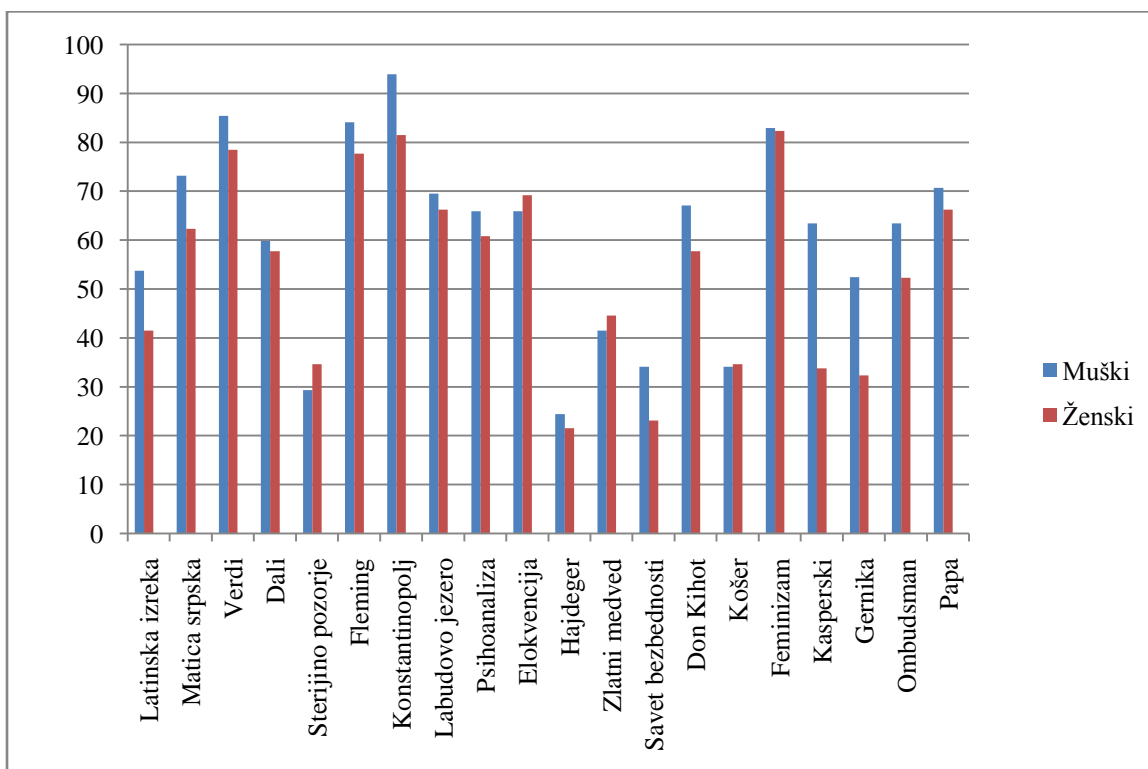
Od dvadeset pitanja u okviru testa opšte kulture, učenici gimnazije su na sedamnaest pitanja odgovorili uspješnije u odnosu na učenike srednje stručne škole, što nije iznenađujuće s obzirom da je nastavni plan i program u gimnaziji usmereniji ka usvajanju znanja iz opšte kulture, nego što su to srednje stručne škole koje se više fokusiraju na usvajanje tehničkih znanja i vještina. Jedno od pitanja na koje su uspješnije odgovorili učenici ekonomske škole je pitanje o Hajdegeru. Prepostavljeni razlog tome je što gimnazijalci u trenutku anketiranja još nisu bili obradili tu nastavnu jedinicu iz predmeta Filozofija. Ipak, kako test opše kulture pokriva teme koje se uče u školi, tako proverava i znanje koje je izvan kurikulumu i koje se stiče van škole putem samostalnog čitanja i informisanja. Na taj način, možemo zaključiti da je 12.9% gimnazijalaca koji su tačno odgovorili na ovo pitanje, znanje o tome steklo van škole. Takođe, učenici srednje stručne škole su imali više tačnih odgovora na pitanje gde se održava filmski festival Zlatni medved – 45.9% učenika ekonomske škole odgovorilo da je u pitanju Berlin, naspram 40.6% učenika gimnazije, kao i na pitanje o sedištu Saveta bezbednosti – 31.5% učenika ekonomske škole znalo da je to Njujork, naspram 22.8% gimnazijalaca. Upravo se ova pitanja odnose na znanje opšte kulture koje se stiče u svakodnevnom životu, praćenjem medija, a

ne učenjem gradiva školi, i u tim pitanjima su se uspešnijim pokazali učenici ekonomske škole. Najveće razlike u odgovorima, prema kriterijumu pohađane škole, nalazimo kod pitanja iz oblasti latinskog jezika jer je izreku *Panem et circences* prevelo kao *Hleba i igara* 73.3% gimnazijalaca, a 21.6% učenika srednje ekonomske škole. U ovom slučaju, učenici gimnazije imaju latinski jezik kao predmet u školi, za razliku od učenika srednje ekonomske škole, tako da možemo zaključiti da je 21.6% učenika ovo znanje opšte kulture steklo van škole.

Kako bi se utvrdile statistički značajne razlike u postignutim rezultatima na testu znanja između gimnazijalaca i učenika srednje stručne škole primenjen je **t-test nezavisnih uzoraka**. Srednja vrednost za učenike koji pohađaju srednju stručnu školu je $M=9.64$, $SD=3.43$, min.1 – max.18, dok je za učenike gimnazije srednja vrednost viša i iznosi $M=13.15$, $SD=2.7$, min.6 – max.19. Rezultati su pokazali da su razlike među njima statistički značajne: $t(205.88)=8.32$, $p=.000$. Prosečna razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama iznosila je -3.51 , 95% CI: -4.34 do -2.68 , dok veličina uticaja, iskazana kroz izračunati eta kvadrat (.25), ukazuje na veliki uticaj.

Grafikon 29

Rezultati testa znanja učenika prema polu



Kada posmatramo rezultate testa znanja na osnovu pola ispitanika, primećujemo da su na šesnaest od dvedeset pitanja učenici odgovorili uspešnije u odnosu na učenice.

Na pitanje šta znači elokvencija, više devojaka (69.2%) nego momaka (65.9%) zaokružilo tačan odgovor da je to rečitost. One su postigle bolje rezultate i na pitanjima iz oblasti pozorišne i filmske umetnosti, s obzirom da je njih 34.6% tačno odgovorilo da se Sterijino pozorje održava u Novom Sadu, u odnosu na 29.3% momaka, kao i da se filmska nagrada Zlatni medved dodeljuje u Berlinu – 44.6% ženskih, u odnosu na 41.5% muških ispitanika. Takođe, na pitanje za koju religijsku zajednicu je karakteristična košer ishrana, samo neznatno više tačnih odgovora imale su učenice – 31.6%, naspram 31.4% učenika.

Interesantno je da je još jedno od pitanja na koje su podjednako tačno odgovorili i učenici i učenice, pitanje o tome šta je feminizam, gde su ga kao pokret koji se zalaže za povećanje prava žena identifikovali oko 82% ispitanika i jednog i drugog pola.

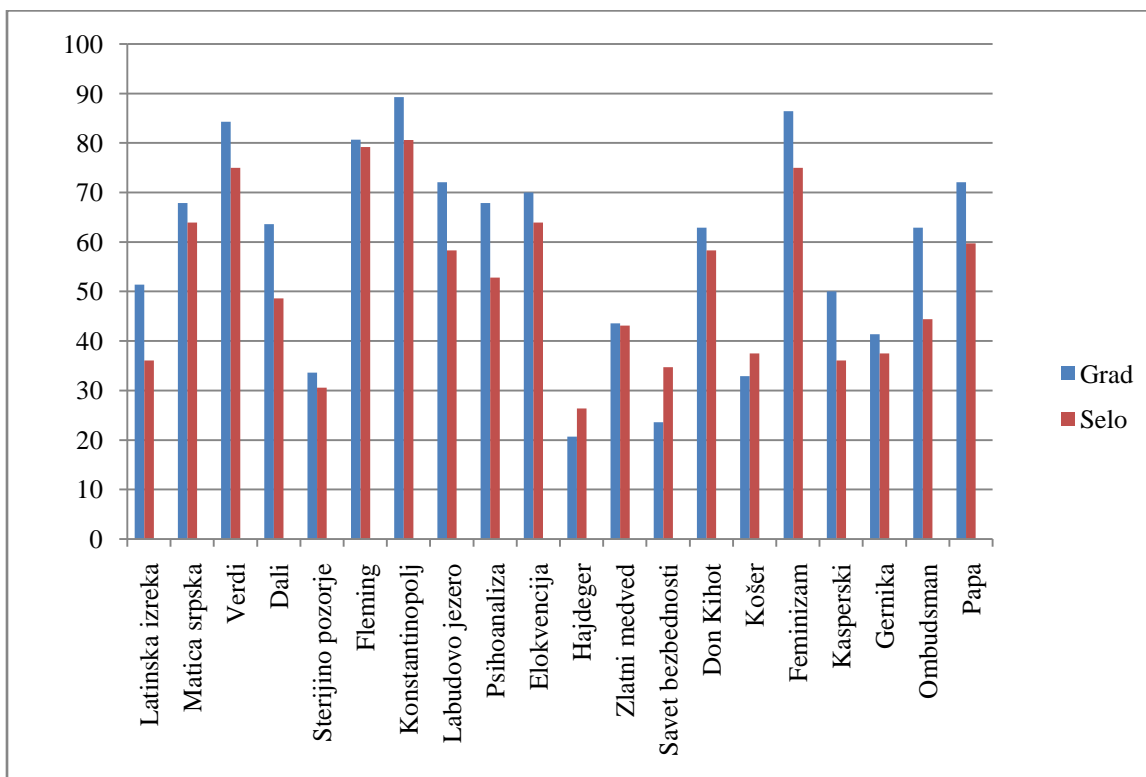
Dalje, pitanja za koje je broj tačnih odgovora bio približno jednak i kod momaka i devojaka, ali ipak u korist momaka, su pitanja iz oblasti umetnosti koja su se odnosila na identifikovanje Salvadora Dalija kao pripadnika nedrealizma i Čajkovskog kao kompozitora baleta Labudovo jezero.

Najveća razlika među učenicima prema kriterijumu pola, uočena je kod pitanja o Kasperskom, gde je znatno više učenika (63.4%) znalo da je u pitanju antivirus program, u odnosu na učenice među kojima je tačno odgovorilo 33.8%.

S obzirom da je srednja vrednost ukupnog skora na testu znanja za učenike $M=12.15$, $SD=3.98$, min. 1 – max. 18, veća u odnosu na srednju vrednost za učenice $M=10.78$, $SD=3.64$, min. 3 – max. 19, **t-testom nezavisnih uzoraka** provereno je da li su razlike među njima statistički značajne ili slučajne. Rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike u rezultatima na testu znanja kada je u pitanju pol: $t(210)=2.76$, $p=.006$. Prosečna razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama iznosila je 1.36, 95% CI: 0.38 - 2.34. Veličina uticaja je mala, na šta ukazuje izračunati eta kvadrat u iznosu od .03.

Grafikon 30

Rezultati testa znanja učenika prema mestu stanovanja



Kada su pitanju razlike u postignuću na testu znanja opšte kulture prema kriterijumu mesta prebivališta, na sedamnaest od dvadeset pitanja, učenici iz grada odgovorili su uspešnije u odnosu na učenike koji stanuju na selu.

Učenici koji stanuju na selu su imali više tačnih odgovora na pitanje o košer ishrani s obzirom da ju je 37.5% učenika sa sela povezal sa judaizmom, u odnosu na 32.9% učenika iz grada. Takođe su uspešnije odgovorili na pitanje vezano za Savet bezbednosti – 34.7% u odnosu na 23.6% stanovnika grada, kao i na pitanje iz oblasti filozofije – 26.4% je znalo ko je bio Hajdeger naspram 20.7% učenika koji žive u gradu.

Obe grupe ispitanika jednako uspešno su odgovorili na pitanje o filmskom festivalu Zlatni medved – 46% i učenika sa sela i učenika iz grada su dali tačne odgovore.

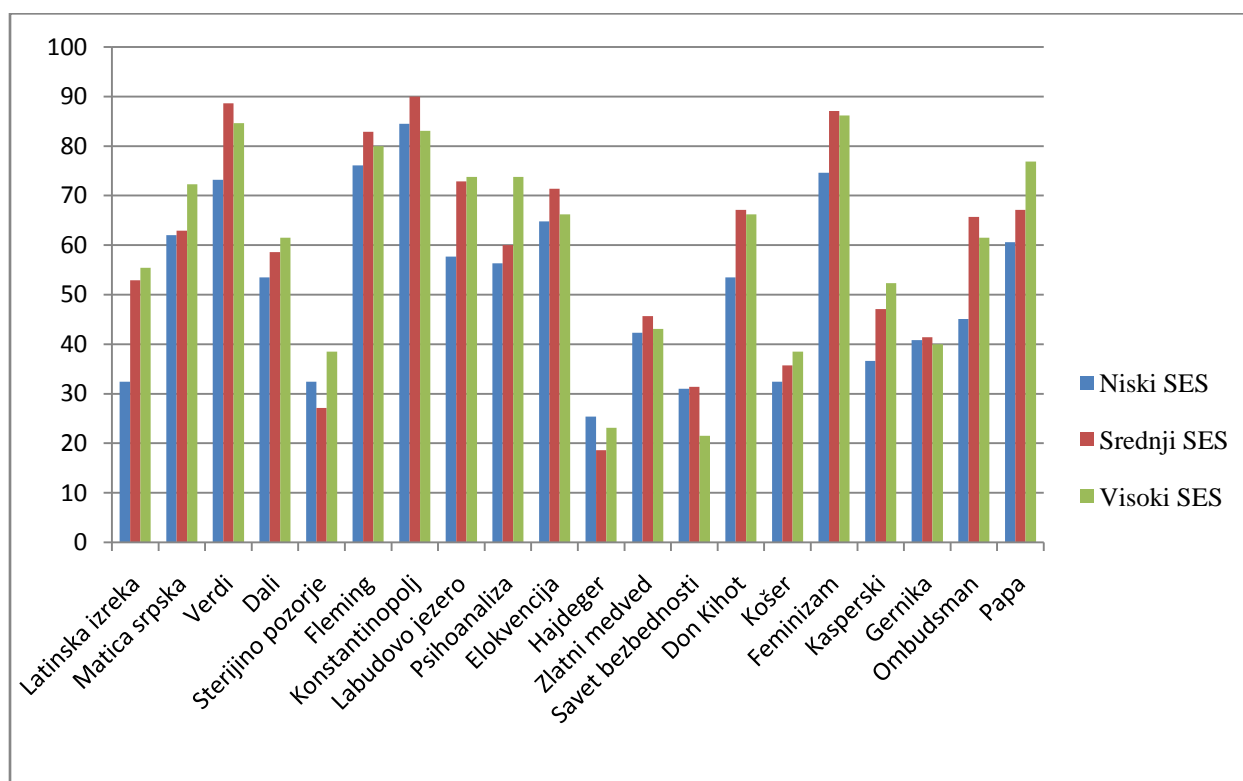
Najveća razlika u odgovorima uočava se kod pitanja iz oblasti latinskog jezika gde je tačno odgovorilo 51.4% učenika koji žive u gradu, naspram 36.1% učenika koji žive na selu, kao i kod pitanje iz oblasti umetnosti gde je 63.6% učenika iz grada tačno odgovorilo da Dali pripada

nadrealizmu kao umetničkom pravcu, u odnosu na učenike sa sela među kojima je njih 48.6% dalo tačan odgovor.

T-testom nezavisnih uzoraka ispitivano je da li postoje statistički značajne razlike u rezultatima na testu znanja između učenika koji stanuju u gradu: $M=11.77$, $SD=3.57$, 3-19, i učenika čije je mesto prebivališta selo, za koje je srednja vrednost manja i iznosi $M=10.42$, $SD=3.64$, min. 1 – max.18. Rezultati sprovedenog t-testa ukazuju da postoje značajne razlike u rezultatima na testu znanja kada je u pitanju mesto stanovanja: $t(210)=2.66$, $p=.008$. Prosečna razlika između srednjih vrednosti obeležja po grupama iznosila je 1.35, 95% CI: 0.35 - 2.36, dok izračunati eta kvadrat u iznosu od .03 takođe ukazuje na mali uticaj.

Grafikon 31

Rezultati testa znanja učenika prema SES-u



Prema kriterijumu socio-ekonomskog statusa, uvidom u grafikon 31, primećuje se da su učenici koji pripadaju poduzorku nižeg socio-ekonomskog statusa na samo jedno od pitanja na testu znanja odgovorili uspešnije od učenika iz poduzoraka srednjeg i visokog statusa, a to je pitanje iz oblasti filozofije, vezano za Martina Hajdegera. Takođe, na pitanje koje se odnosilo na

sedište Saveta bezbednosti, ovi učenici su bili jednako uspešni kao i učenici iz grupe srednjeg SES-a, a na tom pitanju su se najlošije pokazali učenici koji pripadaju grupi viskog SES-a.

Pripadnici sve tri grupe SES-a su podjednako uspešno odgovorili na pitanje iz oblasti umetnosti koje se odnosi na Gerniku, u kome je, kao njenog tvorca, trebalo prepoznati slikara Pabla Pikasa.

Jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) poređene su tri grupe učenika prema njihovom socio-ekonomskom statusu sa rezultatima koje su postigli na testu znanja opšte kulture kako bi se utvrdilo da li su razlike među njima statistički značajne. Na osnovu Levenovog testa homogenosti varijanse koji pokazuje značajnost .412 može se zaključiti da pretpostavke za analizu nisu narušene. Rezultati ukazuju na statistički značajnu razliku na nivou $p < .005$ za tri grupe SES-a: $F(2.203)=4.36$, dok veličina razlike izražena pokazateljem eta kvadrat iznosi .04 i ukazuje na mali uticaj. Uvidom u naknadna poređenja sprovedena pomoću Tukeyevog HSD testa utvrđene su značajne razlike između srednje vrednosti grupe niskog SES-a: $M=10.35$, $SD=3.3$ i srednje vrednosti grupe visokog SES-a: $M=11.98$, $SD=3.73$, dok se srednja vrednost srednje grupe SES-a $M=11.74$, $SD=3.45$ ne razlikuje statistički značajno od ostale dve grupe. Dakle, pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa postigli su značajno slabije rezultate na testu znanja opšte kulture od pripadnika višeg socio-ekonomskog statusa.

Tabela 16

Post Hoc Test: Znanje opšte kulture učenika u tri grupe SES-a

SES	SES	Srednja razlika	Std. greška	Značajnost	95% interval poverenja	
					Donja granica	Gornja granica
Niski	Srednji	-1.391	.592	.051	-2.79	.01
	Visoki	-1.633*	.603	.020	-3.06	-.21
Srednji	Niski	1.391	.592	.051	-.01	2.79
	Visoki	-.242	.605	.916	-1.67	1.19
Visoki	Niski	1.633*	.603	.020	.21	3.06
	Srednji	.242	.605	.316	-1.19	1.67

*. Srednja razlika je značajna na nivou .05.

2.9.1. Povezanost znanja o legitimnoj kulturi sa kulturnim kapitalom i obrazovnim postignućem

Kako bismo otkrili koji elementi doprinose uspješnijem rezultatu na testu znanja o legitimnoj kulturi, ispitivali smo povezanost ostvarenih rezultata na testu sa obrazovnim postignućem učenika i nivoom kulturnog kapitala kojim raspolažu. U tu svrhu spovedena je naredna multipla linearna **regresiona analiza**. U ovom slučaju, za kriterijumsku odnosno zavisnu varijablu postavljen je rezultat testa znanja, dok su u svojstvu prediktora odnosno nezavisnih varijabli postavljene kompozitne varijable otelovljeni kulturni kapital učenika i njihovo obrazovno postignuće. Preliminarnim analizama utvrđeno je da nisu narušene pretpostavke o multikolinearnosti, linearnosti, normalnosti i netipičnim tačkama što podržavaju i vrednosti Tolerance u visini od .979 i VIF=1.076. Pirsonov koeficijent korelacije između rezultata na testu znanja i otelovljenog kulturnog kapitala učenika iznosi .34, dok korelacija između rezultata na testu znanja i obrazovnog postignuća iznosi .33.

Rezultati spovedene regresione analize pokazali su da je celokupan regresioni model statistički značajan $F=22.542$ na nivou $p<.001$. Koeficijent multiple korelacije iznosi $R=.421$, što ukazuje na umereni intenzitet povezanosti među varijablama. Koeficijent determinacije iznosi .177 i ukazuje na to da navedene komponente objašnjavaju 17.8% varijanse rezultata na testu znanja. Kada su u pitanju pojedinačni uticaji prediktorskih varijabli, obe varijable daju jedinstven statistički značajan doprinos predikciji kriterijumske varijable, s tim da veći doprinos daje varijabla otelovljeni kulturni kapital učenika sa vrednošću $\beta=.274$ jedinstveno objašnjavajući 7% varijanse, dok varijabla obrazovnog postignuća ima vrednost $\beta=.256$ i jedinstveno objašnjava 6% varijanse rezultata na testu znanja. Pozitivan predznak beta koeficijenta ukazuje na to da viši nivo otelovljenog kulturnog kapitala učenika i više obrazovno postignuće utiču na postizanje boljeg rezultata na testu znanja.

Na osnovu navedenih rezultata zaključuje se da je otelovljeni kulturni kapital učenika prediktor znanja o legitimnoj kulturi na taj način da učenici koji raspolažu sa više otelovljenog kulturnog kapitala postižu bolje rezultate na testu znanja, te da je **četvrta hipoteza potvrđena**.

Tabela 17

Regresioni model: Povezanost znanja opšte kulture sa otelovljenim kulturnim kapitalom učenika i obrazovnim postignućem

R =0.421		R ² =0.177		F = 22.542		Znač. F =0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	Otelovljeni kulturni kapital učenika	.274	.264	4.205	.000		
2.	Obrazovno postignuće	.256	.246	3.928	.000		

Ovakav rezultat možemo povezati sa prethodno dobijenim nalazima. Najpre, kako se pokazalo da učenici koji stanuju na selu ređe učestvuju u javnim kulturnim praksama, pokazalo se i da je nivo otelovljenog kulturnog kapitala kojim raspolažu niži, te je iz toga proizišao i njihov niži rezultat na testu znanja opšte kulture u odnosu na učenike koji stanuju u gradu. Ipak, potrebno je naglasiti da, iako su se rezultati pokazali kao statistički značajni, veličina uticaja je mala. Dalje, rezultati su pokazali da učenici koji pohađaju gimnaziju, imaju viši nivo kulturne participacije i razvijenije čitalačke navike, te su akumulirali više otelovljenog kulturnog kapitala i time postigli značajnije bolje rezultate na testu znanja u odnosu na učenike srednje stručne škole. Takođe, kada je u pitanju socio-ekonomski status, pripadnici nižeg socioekonomskog statusa postigli su slabije rezultate na testu znanja s obzirom da, u skladu sa Burdijeovom teorijom, raspolažu sa manje otelovljenog kulturnog kapitala.

S druge strane, rezultati koji se odnose na postignuće na testu znanja u odnosu na pol nisu bili očekivani. Prethodno dobijeni su nalazi ukazivali su na to da su ispitanice češći posetoci kulturnih institucija od ispitanika, te da imaju viši nivo otelovljenog kulturnog kapitala. U tom smislu, očekivalo se da će ispitanice biti uspešnije na testu znanja opšte kulture u odnosu na ispitanike, jer je ustanovljeno da je otelovljeni kulturni kapital prediktor znanja, ali to se u ovom slučaju nije pokazalo kao tačno. I ovde je potrebno naglasiti da su razlike između muških i ženskih ispitanika, iako statistički značajne, takođe pokazale mali uticaj. Kako bi se stekao dublji uvid u ove relacije, narednom regresionom analizom na uzorku podeljenom prema polu, u svojstvu zavisne varijable postavljen je rezultat testa znanja, dok je kao nezavisna varijabla postavljena kompozitna varijabla otelovljeni kulturni kapital učenika. Tim putem omogućeno je posmatranje njegovog uticaja na obe grupe pojedinačno, kao i poređenje jačine tog uticaja. Rezultati su i za muške i za ženske ispitanike potvrdili statističku značajnost na nivou $p < .001$. Ali, nivo otelovljenog kulturnog kapitala i znanje opšte kulture kod muških ispitanika su u jačoj

korelaciji i kod njih nivo otelovljenog kulturnog kapitala ima veću moć predikcije znanja, nego što je to slučaj kod ženskih ispitanika. Kod učenika, koeficijent multiple korelacije iznosi $R=.450$ i ukazuje na umereni intenzitet povezanosti među varijablama, dok je kod učenica $R=.386$, ukazujući na nešto niži intenzitet. Rezultati regresione analize prikazani su u tabeli 18.

Tabela 18

Regresioni model: Povezanost znanja opšte kulture sa otelovljenim kulturnim kapitalom učenika prema polu

Pol	R	R kvadrat	F	Beta	t	Značajnost
Muški	.450	.202	20.308	.450	4.506	.000
Ženski	.386	.149	22.438	.386	4.737	.000

2.10. Kulturni kapital i obrazovno postignuće

Kako bi se utvrdila povezanost između komponenti kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća učenika sprovedena je multipla linearna **regresiona analiza**. Za kriterijumsku varijablu postavljena je kompozitna varijabla obrazovno postignuće, dok su kao nezavisne varijable određene kompozitne varijable institucionalizovani kulturni kapital, opredmećeni kulturni kapital, otelovljeni kulturni kapital učenika i obrazovni habitus. Kako je utvrđeno da je korelacija između varijable obrazovno postignuće i varijable otelovljeni kulturni kapital učenika niža od .3, varijabla otelovljeni kulturni kapital učenika isključena je iz regresionog modela. Međusobne korelacije između zavisne i nezavisnih varijabli prikazane su u tabeli 19.

Tabela 19

Izvod iz korelacione matrice: obrazovno postignuće sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom

		Obrazovno postignuće
Pirsonova korelacija	Obrazovno postignuće	1.000
	Institucionalizovani kapital	.323
	Opredmećeni kulturni kapital	.317
	Otelovljeni kulturni kapital	.249
	Obrazovni habitus	.356

Preliminarnim analizama provereno je da nisu narušene pretpostavke koje su neophodne za sprovođenje regresione analize a se tiču multikolinearnosti, linearnosti, normalnosti i netipičnih tačaka (Tolerance=.759, VIF=1.318). Nakon sprovedene analize, rezultati su pokazali da je celokupan regresioni model statistički značajan $F=20.273$ na nivou $p<.001$. Među ispitivanim varijablama javlja se umereni intenzitet povezanosti, na šta ukazuje koeficijent multiple korelacije $R=.476$, dok se na osnovu koeficijenta determinacije koji iznosi .226 zaključuje da navedne komponente objašnjavaju 23% varijanse obrazovnog postignuća. Kada su u pitanju pojedinačni uticaji prediktorskih varijabli, sve tri varijable daju jedinstven doprinos varijabli obrazovno postignuće s tim da varijabla obrazovni habitus ima najveći doprinos, na šta ukazuje vrednost $\beta=.301$, te ova varijabla jedinstveno objašnjava 8.8% varijanse obrazovnog postignuća. Manji doprinos daje varijabla opredmećenog kulturnog kapitala koja ima vrednost $\beta=.189$ jedinstveno objašnjavajući 2.7% varijanse, dok varijabla institucionalizovani kulturni kapital daje najmanji doprinos sa vrednošću $\beta=.183$ i jedinstveno objašnjava 2.6% varijanse obrazovno postignuće. Na osnovu pozitivnog predznaka beta koeficijenta možemo zaključiti da bolji uspeh u školi postižu učenici koji imaju visok nivo prilagođenosti obrazovnom sistemu koja je merena obrazovnim habitusom, zatim učenici koji u svom domu imaju više predmeta za kulturnu potrošnju i učenici čiji roditelji imaju viši obrazovni nivo.

Tabela 20

Regresioni model: Povezanost obrazovnog postignuća sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom

R =0.476		R ² =0.226		F = 20.273		Znač. F =0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	Institucionalizovani kulturni kapital	.183	.160	2.615	.001		
2.	Obrazovni habitus	.301	.297	4.862	.000		
3.	Opredmećeni kulturni kapital	.189	.165	2.709	.001		

Kao što je utvrđeno, kulturni kapital jeste prediktor obrazovnog postignuća učenika, međutim samo kada su u pitanju komponente institucionalizovanog i opredmećenog kulturnog kapitala. Otelovljeni kulturni kapital učenika nije pokazao direktan uticaj na obrazovno postignuće, ukoliko je ono posmatrano kao prosečan uspeh tokom celokupnog dosadašnjeg školovanja, što nije očekivani nalaz.

Ipak, otelovljeni kulturni kapital pokazao se statistički značajnim za obrazovno postignuće na nivou poduzorka prema socio-ekonomskom statusu. U grupi ispitanika sa nižim SES-om, obrazovno postignuće ovih učenika i njihov otelovljeni kulturni kapital nalaze se u pozitivnoj korelaciji srednje jačine $r=.36$. Rezultati **regresione analize** sprovedene na ovom poduzorku pokazali su statističku značajnost regresionog modela $F=10.33$ na nivou $p<.001$. Među ispitivanim varijablama javlja se nešto niži intenzitet povezanosti, na šta ukazuje koeficijent multiple korelacije $R=.361$, a varijabla otelovljenog kulturnog kapitala učenika objašnjava 13% varijanse obrazovnog postignuća učenika sa niskim SES-om.

Takođe, otelovljeni kulturni kapital učenika se na nivou celokupnog uzorka pokazao značajnim prediktorom ocene iz srpskog jezika o čemu svedoče rezultati sprovedene sledeće **regresione analize**. U ovom slučaju ocena iz srpskog jezika postavljena kao kriterijumska varijabla dok su kompozitne varijable otelovljeni kulturni kapital učenika, obrazovni habitus i opredmećeni kulturni kapital postavljene kao nezavisne varijable. Vrednost Tolerance iznosila je .944, vrednost $VIF=1.059$, te pretpostavke analize nisu bile narušene. Korelacije između nezavisnih i zavisne varijable prikaze su u tabeli 21.

Tabela 21

Izvod iz korelacione matrice: ocena iz srpskog jezika sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom

		Ocena iz srpskog jezika
Pirsonova korelacija	Ocena iz srpskog jezika	1.000
	Obrazovni habitus	.307
	Opredmećeni kulturni kapital	.325
	Otelovljeni kulturni kapital	.435

Celokupan regresioni model pokazao je statističku značajnost $F=22.522$ na nivou $p<.001$. Koeficijent multiple korelacije ima vrednost $R=.495$, ukazujući na umereni intenzitet povezanosti među varijablama. Koeficijent determinacije iznosi .245 i ukazuje na to da navedene komponente objašnjavaju 25% varijanse ocene. Posmatrajući pojedinačne uticaje prediktorskih varijabli, vidimo da varijable otelovljeni kulturni kapital učenika i varijabla obrazovni habitus daju jedinstven statistički značajan doprinos predikciji kriterijumske varijable, s tim da veći doprinos daje varijabla otelovljeni kulturni kapital učenika sa vrednošću $\beta=.316$ jedinstveno

objašnjavajući 6.9% varijanse. Varijabla obrazovnog habitusa ima vrednost $\beta=.216$ i jedinstveno objašnjava 4.4% varijanse ocene iz srpskog jezika, dok varijabla opredmećeni kulturni kapital ne daje jedinstven doprinos predikciji zavisne varijable. Pozitivan predznak beta koeficijenta ukazuje na to da učenici koji raspolažu sa više otelovljenog kulturnog kapitala i imaju viši stepen prilagođenosti obrazovnom sistemu, koja je prikazana rezultatom habitusa, imaju višu ocenu iz srpskog jezika. Na osnovu navedenih rezultata zaključuje se da je **peta hipoteza** koja glasi: Kulturni kapital učenika prediktor je njihovog obrazovnog postignuća, tako da sa većom količinom posedovanog odnosno akumuliranog kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima rastu i obrazovna postignuća – **delimično potvrđena**.

Tabela 22

Regresioni model: Povezanost ocene iz srpskog jezika sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom

R =0.495		R ² =0.245		F = 22.522		Znač. F =0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	Otelovljeni kulturni kapital učenika	.316	.263	4.361	.000		
2.	Obrazovni habitus	.216	.210	3.479	.000		
3.	Opredmećeni kulturni kapital	.129	.109	1.814	.071		

2.11. Obrazovno postignuće i socio-ekonomski status

Rezultati dobijeni putem tehnike fokusgrpnog intervjuja, u delu diskusije koja se odnosila na odnos između socio-ekonomskog statusa i obrazovnog postignuća, pokazali su da učenici smatraju da su pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa u nepovoljnijem položaju u obrazovnom sistemu u odnosu na učenike koji pripadaju višem socio-ekonomskom statusu, što se odražava i na njihov uspeh i školi:

Učenica 5: Meni je tata pričao kad je on išao u školu da je učiteljica sve pitala šta su im roditelji po zanimanju, a pošto je moj deda bio čuvar, učiteljica je odmah rekla mom tati: e pa onda ti nećeš moći biti dobar đak!

Moderatorka: Jeste li tako nešto slično doživeli sami tokom svog školovanja?

Učenica 5: Ne, ne tako naglašeno.

Na empirijskoj građi prikupljenoj anketiranjem, **jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA)** sprovedena je kako bi se ispitalo da li postoje razlike u obrazovnom postignuću učenika prema kriterijumu njihovog socio-ekonomskog statusa. Preliminarna analiza u vidu Levenovog testa homogenosti varijanse pokazala je značajnost .448, potvrdivši da nisu narušene pretpostavke za sprovođenje ANOVA-e. Prosečna vrednost obrazovnog postignuća grupe niskog SES-a je najniža i iznosi $M=10.44$, $SD=1.5$, prosečna vrednost srednje grupe SES-iznosi $M=10.59$, $SD=1.08$, dok je prosečno obrazovno postignuće grupe visokog SES-a najviše i iznosi $M=10.95$, $SD=1.33$. Ipak, rezultati jednofaktorske analize varijanse nisu potvrdili da su navedene razlike statistički značajne, odnosno nema statistički značajnih razlika u obrazovnom postignuću u srednjoj školi kada je u pitanju socio-ekonomski status učenika, što je prikazano u tabeli 23.

Tabela 23

ANOVA: Obrazovno postignuće u tri grupe SES-a

	Zbir kvadrata	df	Sred. kvadrata	F	Značajnost
Među grupama	9.523	2	4.761	2.751	.066
U grupama	351.312	203	1.731		
Ukupno	360.835	205			

Ipak, direktan uticaj SES-a utvrđen je kada su u pitanju planovi za dalje obrazovanje, što se može zaključiti na osnovu rezultata sprovedene **regresione analize** u kojoj je kompozitna varijabla SES-a postavljena u svojstvu prediktora, a varijabla koja se odnosi na planove za dalje obrazovanje u svojstvu kriterijumske varijable. S obzirom da su rezultati prethodno sprovedenih istraživanja pokazala da na obrazovne aspiracije učenika utiče obrazovanje roditelja (Radulović, Autor i Gundogan, 2017), u isti regresioni model, kao još jedna prediktorska varijabla, uključena je i kompozitna varijabla institucionalizovani kulturni kapital. Pretpostavke analize nisu bile narušene na šta ukazuje vrednost Tolerance u iznosu .744, kao i $VIF=1.344$. Regresioni model pokazao je statističku značajnost $F=$ na nivou $p<.001$. Koeficijent multiple korelacije $R=.447$ ukazuje da je povezanost među varijablama umerenog intenziteta, dok koeficijent determinacije implicira da kriterijumske varijable objašnjavaju 20% varijanse planova za dalje obrazovanje i da obe varijable daju jedinstven statistički značajan doprinos predikciji kriterijumske varijable. Varijabla SES-a daje veći doprinos sa vrednošću $\beta=.260$, jedinstveno objašnjavajući 5%

varijanse, dok varijabla institucionalizovani kulturni kapital sa vrednošću $\beta=.254$ jedinstveno objašnjava 4.8% varijanse planova za dalje obrazovanje. Na osnovu pozitivnog predznaka beta koeficijenta može se zaključiti da su viši SES i viši nivo institucionalizovanog kulturnog kapitala povezani sa pozitivnom odlukom da se nastavi formalno obrazovanje.

Tabela 24

Regresioni model: Povezanost planova za dalje obrazovanje sa SES-om učenika i institucionalizovanim kulturnim kapitalom

R=0.447		R ² =0.200		F=25.307		Znač. F=0.000	
Br.	Dimenzije	Beta	Part	t-vrednost	Znač. t		
1.	SES	.260	.225	3.576	.000		
2.	Institucionalizovani kulturni kapital	.254	.219	3.495	.001		

Naše istraživanje potvrdilo je rezultate dobijene u prethodno spovedenom istraživanju na uzorku od 1973 učenika završnih godina srednjih škola u Srbiji (Radulović, Autor i Gundogan, 2017) da je viši nivo obrazovanja roditelja povezan sa porastom obrazovnih aspiracija deteta. Autori tumače da su dobijeni rezultati u skladu sa Burdijeovom teorijom kulturnog kapitala. Takođe, istraživanje u Hrvatskoj na uzorku od 1909 srednjoškolaca pokazalo je pozitivnu povezanost kulturnog kapitala sa aspiracijama učenika prema visokom obrazovanju (Puzić i Košutić, 2017). U našem istraživanju, pored obrazovnog nivoa roditelja, na spremnost učenika da upiše fakultet u nešto intenzivnijoj meri utiče socio-ekonomski status. I u okviru fokusgrupe diskusije, učenici su prevashodno ukazivali na ovaj činilac, odnosno kao osnovnu prepreku u daljem napredovanju u obrazovanju vide finansijski faktor:

Učenik 4: Problem je jer onaj ko je nižeg statusa jednostavno ne može da plati obrazovanje iako bi mogao daleko da dogura.

Učenica 2: Pa evo pogledajte te privatne fakultete, to se samo plati i dobije se diploma, to nije nikakvo znanje...

Navedne rezultate možemo interpretirati u svetlu realističke procene obrazovnih šansi i procesa samoeliminacije učenika nižeg socio-ekonomskog statusa iz obrazovnog sistema, što potvrđuje da su oni u nepovoljnijem položaju u društvu u odnosu na pripadnike srednjeg i višeg

socio-ekonomskog statusa. Takođe, u daljem toku diskusije, ispitanici su ukazali i na značaj socijalnog kapitala i roditeljskog intervenisanja, odnosno na njihov doprinos obrazovnim i društvenim nejednakostima:

Učenica 2: Kod dece koja su boljeg materijalnog statusa, roditelji češće dolaze kod profesora, ako im nešto ne ide najbolje, traže da im se popusti, naravno da svaki roditelj teži da zaštiti svoje dete, ali ovde se primećuje ta razlika... Mislim da je to greška roditelja, oni nauče decu da misle: aha, moji imaju para, ja sad mogu da se izvlačim...

2.12. Kulturna reprodukcija ili kulturna mobilnost?

Kako je u prethodnim analizama u okviru statističke obrade podataka, dobijenih tehnikom anketiranja, utvrđeno da na obrazovno postignuće učenika utiču obrazovni habitus, institucionalizovani kulturni kapital i opredmećeni kulturni kapital, **regresionom analizom** ispitivano je u kojoj grupi SES-a ove komponente imaju najjači uticaj, odnosno najveću moć predikacije. Uzorak je podeljen prema kriterijumu SES-a na niski, srednji i visoki SES, te je regresionim analizama ispitivan uticaj navedenih komponentata koje su postavljene kao nezavisne varijable, na obrazovno postignuće koje je postavljeno u svojstvu kriterijumske varijable, za sve tri grupe pojedinačno. Regresioni model pokazao je statističku značajnost na nivou $p < .001$ za grupu niskog SES-a, kao i za grupu visokog SES-a, ukazujući na umeren intenzitet povezanosti među varijablama, dok se rezultati za grupu srednjeg SES-a nisu pokazali kao statistički značajni. Pozitivan predznak beta koeficijenta implicira da je sa višim nivoom prilagođenosti obrazovnom sistemu koja je merena obrazovnim habitusom, višim nivoom obrazovanja roditelja, kao i posedovanjem više predmeta za kulturnu potrošnju u okviru porodice, povezano i bolje obrazovno postignuće učenika, ali da ove komponente imaju najjaču moć predikacije u grupi niskog SES-a, odnosno kod učenika koji pripadaju nižim društvenim slojevima.

Tabela 25

Regresioni model: Povezanost obrazovnog postignuća, komponenti kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa prema tri grupe SES-a

SES	R	R kvadrat	F	Značajnost
Niski SES	.547	.300	9.555	.000
Srednji SES	.414	.172	4.559	.006
Visoki SES	.477	.228	5.989	.001

Prethodnim analizama u okviru statističke metode takođe je utvrđen uticaj otelovljenog kulturnog kapitala na visinu ocene iz srpskog jezika. Kako bi se ispitalo u kojoj grupi SES-a otelovljeni kulturni kapital ima najveći uticaj, ova kompozitna varijabla je u narednoj regresionoj analizi postavljena kao nezavisna, dok je u svojstvu zavisne varijable postavljena ocena iz srpskog jezika, a njihovi odnosi ponovo su ispitivani u okviru podeljenog uzorka na tri grupe prema kriterijumu SES-a. U ovom slučaju, regresioni model ima statističku značajnost na nivou $p < .001$ za grupe niskog i srednjeg SES-a, dok za grupu visokog SES-a regresioni model nije statistički značajan. Veća moć predikcije javlja se u grupi srednjeg SES-a: $F=24.982$ u odnosu na grupu niskog SES-a: $F=21.117$, a u obe grupe javlja se umeren intenzitet povezanosti među varijablama.

Tabela 26

Regresioni model: Povezanost ocene iz srpskog jezika i otelovljenog kulturnog kapitala učenika prema tri grupe SES-a

SES	R	R kvadrat	F	Beta	t	Značajnost
Niski SES	.484	.234	21.117	.484	4.595	.000
Srednji SES	.518	.269	24.982	.518	4.998	.000
Visoki SES	.311	.097	6.746	.311	2.597	.012

Kako se u navedenim rezultatima statistička značajnost oba puta utvrdila kod grupe niskog SES-a, možemo zaključiti da akumulacija svih oblika kulturnog kapitala i razvijeniji obrazovni habitus u smislu prilagođenosti obrazovnom sistemu najviše koristi za obrazovno postignuće donose učenicima koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu. Na osnovu toga zaključujemo da **šesta hipoteza** koja glasi: Viši nivo kulturnog kapitala ima jaču moć predikcije

višeg obrazovnog postignuća za učenike višeg socio-ekonomskog statusa u odnosu na učenike nižeg socio-ekonomskog statusa – **nije potvrđena**. Prema tome, rezultati govore više u prilog teorijskom modelu kulturne mobilnosti u odnosu na model kulturne i društvene reprodukcije.

3. Diskusija

U našem istraživanju potvrđena je strukturalna međuzavisnost tri oblika kulturnog kapitala – opredmećenog, otelovljenog i institucionalizovanog – na nivou merenja kulturnog kapitala roditelja. Rezultati su pokazali da roditelji ispitanika koji imaju viši nivo obrazovanja, u svom domu poseduju više predmeta za kulturnu potrošnju i imaju razvijenije kulturne prakse. Uočeno je da su majke ispitanika aktivnije u domenu recepcije kulture, odnosno više učestvuju u javnim kulturnim dešavanjima i imaju razvijenije čitalačke navike u odnosu na očeve, dok je kod očeva najzastupljenije interesovanje za praćenje aktuelnosti u društvu.

Pozitivna korelacija između nivoa otelovljenog kulturnog kapitala oca i majke ukazuje na to da bračni parovi imaju tendenciju razvijanja sličnih kulturnih navika, iako se među supružnicima očitavaju određene distinkcije. U okviru pojedinih studija koje se bavile kulturnim kapitalom bračnih partnera, pored toga što kulturni kapital utiče na sam izbor partnera (DiMaggio and Mohr, 1985), došlo se do zaključka da su žene te koje u bračnim zajednicama preuzimaju kontrolu nad kulturnom participacijom i da utiču na svoje muževe koji se vode kulturnim preferencijama i izborima svojih supruga (Silva and Le Roux, 2011; Upright, 2004).

Dalji rezultati su potvrdili da je kulturni kapital međugeneracijski prenosiv, sa roditelja na dete, što je u saglasnosti sa Burdijeovim teorijskim modelom, kao i sa rezultatima prethodnih empirijskih studija (Georg, 2015). U procesu transmisije kulturnog kapitala ulogu imaju i aktivni i pasivni mehanizmi, s obzirom na to da su se i otelovljeni kulturni kapital roditelja i socijalizacija za kulturne prakse pokazali kao značajni prediktori otelovljenog kulturnog kapitala učenika. Dakle, deca čiji roditelji raspolažu sa više otelovljenog kulturnog kapitala će, ugledanjem na njih, i sama razviti slične preferencije, što predstavlja pasivan mehanizam transmisije.

Međutim, veću moć predikcije pokazao je aktivan mehanizam transmisije u vidu svesnog i organizovanog angažovanja roditelja da kod dece razviju kulturne navike putem zajedničke

kulturne participacije, ohrabriranja i podsticanja deteta na samostalne kulturne prakse, zatim interesovanjem za proces obrazovanja deteta, kao i kroz razvijenu međusobnu kulturnu komunikaciju. Istraživanja su pokazala da, pored pozitivnog uticaja na uspeh u obrazovnom sistemu, ovakav prenos kulturnog kapitala podstiče i uzlaznu društvenu pokretljivost, odnosno smanjuje mogućnost silazne društvene pokretljivosti (Scherger and Savage, 2009). U našem istraživanju, kao najznačajniji elementi socijalizacije za kulturne prakse istakli su se ohrabriranje roditelja na detetovu samostalnu praksu čitanja i zajedničke posete institucijama kulture, konkretno – pozorištu.

Analizom stavova učenika koji su izneti u okviru fokusgrupnog intervjua takođe je ukazano na značaj transmisije kulturnog kapitala, ali je naglašavana aktivna uloga deteta u tom procesu. Većina ispitanika je ugledanje na ponašanje roditelja ocenila kao neometano usmeravanje njihovog kulturnog samorazvoja, dok je angažovanje roditelja u tom domenu doživela kao mogućnost gušenja dečije kreativnosti, ukazujući na negativne aspekte „hiper-roditeljstva“ (McCoy, Byrne and Banks, 2012). Navedene relacije potvrđuju da proces socijalizacije nije jednosmeran, od roditelja ka detetu, već predstavlja složen odnos deteta i okoline, u kome dete nije pasivan objekat socijalizacije, već aktivan učesnik. Možemo zaključiti da su u razvoju dečije samoinicijativnosti i podsticanju njihove radoznalosti ulogu imala i deca, ali i roditelji, ukoliko su na razvoj tih osobina uticali svesno i planski, a ipak nerepresivno.

Kada su u pitanju karakteristike otelovljenog kulturnog kapitala učenika, rezultati su pokazali da učenici imaju pozitivne stavove prema čitanju, ali relativno nizak nivo interesovanja za umetnost. Od institucija kulture srednjoškolci najčešće posećuju biblioteke, ali s obzirom da su rezultati takođe pokazali da je to praksa koju najređe praktikuju zajedno sa roditeljima, možemo zaključiti da su tu naviku stekli drugim kanalima, kao što je uticaj obrazovnih institucija i vršnjačkih grupa, ili putem roditeljskog podsticanja i ohrabriranja na samostalne prakse, ili pak kroz ličnu inicijativu pojedinca, što opet ukazuje na višesmernost procesa socijalizacije koji ne obuhvata samo dijadni odnos roditelja i deteta, već se poima kao reciprocitet akcija i reakcija deteta i okoline koji se odvija između više ličnosti unutar i izvan porodice (Milić, 2007:242).

Osim biblioteka, učenici posećuju i druge institucije kulture, kao na primer pozorište, što se posebno očitava među ženskom populacijom, a nalazi fokusgrupnog intervjua ukazuju da se takve navike najčešće razvijaju od ranog detinjstva putem zajedničke kulturne participacije sa roditeljima, dominantno sa majkama. Prepreke kulturnoj participaciji koje su definisane tokom

fokusgrupnog intervjua su najpre finansijski činilac, a potom i nedostatak vremena i interesovanja, što je saglasno prethodnim istraživanjima (Mrđa, 2004). Naše istraživanje potvrđuje da omladina već ima izgrađenu jasnu percepciju kulturnih nejednakosti. Prema analizi Jelene Petković, u savremenom srpskom društvu aktualizuje se stav da svakodnevna realnost koju pogađa siromaštvo, kako u materijalnom tako i u duhovnom smislu, umanjuje mogućnosti za aktivnije učestvovanje u kulturnom životu i za usavršavanje u skladu sa željama i potrebama, odnosno da čovek, premoren, užurban i preupan poslovima ne uspeva da pokrene sve intelektualne, stvaralačke i kritičke potencijale kojima raspolaže (Petković, 2015:219).

Daljom analizom otelovljenog kulturnog kapitala učenika, uočene su određene distinkcije među grupama ispitanika. Nivo otelovljenog kulturnog kapitala viši je među ženskim ispitanicima u odnosu na muške, viši je među stanovnicima grada nego sela i viši je među učenicima gimnazije u odnosu na učenike srednje stručne škole. Ovakvi nalazi su očekivani. Ranije navedena istraživanja su pokazala da su žene aktivnije od muškaraca u javnim kulturnim praksama, odnosno kulturnoj participaciji, kako u Srbiji (Hadžibulić, 2012; Mrđa, 2010; Mrđa, 2011; Petković, 2015), tako i u drugim zemljama (Bihagen and Katz-Gerro, 2000; Christin, 2010; DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Kane, 2003; Lizardo, 2006b; Mohr and DiMaggio, 1995; Sullivan, 2001). Zatim, gradovi su kulturni centri i u njima su kulturni sadržaji dostupniji nego na selu, te stanovnici grada imaju povoljnije uslove za razvijanje kulturnih navika odnosno pribavljanje kulturnog kapitala, posebno kada je kulturna participacija u pitanju, u odnosu na stanovnike sela. Dakle, pretpostavljeno, usled manje dostupnosti institucija kulture učenici koji stanuju na selu ređe učestvuju u javnim kulturnim praksama, te prema tome raspolažu sa manje otelovljenog kulturnog kapitala. Takođe, nastavni plan i program u gimnaziji usmereniji je ka opštoj kulturi nego što je to slučaj sa srednjim stručnim školama (Aschaffenburg and Mass, 1997), te tom tipu škole gravitiraju učenici koji za to već imaju razvijenija interesovanja. S obzirom na rezultate koji su pokazali da učenici gimnazije u porodici raspolažu sa više kulturnih resursa u vidu predmeta za kulturnu potrošnju, odnosno opredmećenim kulturnim kapitalom, i nešto višim institucionalizovanim kulturnim kapitalom, na koji ukazuje obrazovni nivo njihovih roditelja, kao i višim nivoom obrazovnih aspiracija, moguće je zaključiti se odlučuju za taj tip škole kako bi svoja interesovanja dalje razvijali.

Pored toga, uočene su razlike prema socio-ekonomskom statusu u tom smislu da učenici nižeg socio-ekonomskog statusa poseduju i raspolažu sa značajno manje otelovljenog,

opredmećenog i institucionalizovanog kulturnog kapitala u odnosu na učenike koji pripadaju srednjem i višem socio-ekonomskom statusu, ukazujući na nejednaku distribuciju kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima u savremenim kapitalističkim društvima, što je u skladu sa Burdijeovom teorijom. Pretpostavku da se navedene društvene nejednakosti međugeneracijski reprodukuju podržavaju i nalazi dobijeni na nivou merenja roditeljskog kulturnog kapitala koji ukazuju na to da roditelji koji pripadaju nižim socio-ekonomskim slojevima raspolažu sa značajno manje otelovljenog kulturnog kapitala. Ovakva nejednaka distribucija kapitala uslovljava razlike u samoj socijalizaciji za kulturne prakse, kao mehanizmu transmisije kulturnog kapitala, gde su takođe uočene navedene distinkcije. Dakle, pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa su već u procesu predškolske socijalizacije, usled slabije dostupnosti oblika kapitala, stavljeni u nepovoljniji društveni položaj što će, kada započnu formalno obrazovanje, umanjiti njihove šanse za visoko obrazovno postignuće jer će im otežati da se adaptiraju na obrazovni sistem i odgovore na njegove zahteve.

Istraživanjem je zatim utvrđeno da, na celokupnom uzorku, nivo otelovljenog kulturnog kapitala učenika predstavlja prediktor znanja o legitimnoj kulturi koje je mereno testom znanja opšte kulture. Upoređujući rezultate prema grupama ispitanika, uočeno je da su se na testu znanja uspešnijim pokazali učenici koji stanuju u gradu u odnosu na učenike sa sela, učenici gimnazije imali su bolje postignuće od učenika iz srednje stručne škole, zatim učenici višeg i srednjeg socio-ekonomskog statusa postigli su bolje rezultate od učenika nižeg socio-ekonomskog statusa, i takođe, dečaci su bili uspešniji od devojčica.

Neke od navedenih distinkcija možemo povezati i interpretirati u skladu sa prethodno dobijenim nalazima. Najpre, kako se pokazalo da učenici koji stanuju na selu, raspolažu sa manje otelovljenog kulturnog kapitala, postigli su i niži rezultat na testu znanja opšte kulture u odnosu na učenike koji stanuju u gradu. Dalje, rezultati su pokazali da učenici koji pohađaju gimnaziju, imaju viši nivo kulturne participacije i razvijenije čitalačke navike, te su akumulirali više otelovljenog kulturnog kapitala i time postigli značajnije bolje rezultate na testu znanja u odnosu na učenike srednje stručne škole. Takođe, kada je u pitanju socio-ekonomski status, pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa postigli su slabije rezultate na testu znanja s obzirom da, kako su prethodni rezultati pokazali, raspolažu sa manje otelovljenog kulturnog kapitala, što je odraz nejednake društvene distribucije znanja i oblika kapitala.

Međutim, diskrepancije pronalazimo kod rezultata koji se odnose na pol. Naime, kako je utvrđeno da su ispitanice češći posetioци kulturnih institucija od ispitanika, te da imaju viši nivo otelovljenog kulturnog kapitala, očekivalo se da će ispitanice biti uspješnije na testu znanja opšte kulture u odnosu na ispitanike, jer je ustanovljeno da je otelovljeni kulturni kapital prediktor znanja. Međutim, u ovom slučaju, to se nije pokazalo kao tačno. Nivo otelovljenog kulturnog kapitala i znanje opšte kulture kod muških ispitanika su u jačoj korelaciji i kod njih nivo otelovljenog kulturnog kapitala ima veću moć predikcije znanja, nego što je to slučaj kod ženskih ispitanika.

Dakle, prema ovakvim rezultatima, zaključuje se da su muškarci više nego žene orijentisani da, za manje učestvovanja u kulturnim dešavanjima, akumuliraju više kulturnog kapitala, odnosno pribave više informacija i steknu znanje, dok su žene više usmerene na samo učestvovanje. Napominjemo da se metodološka ograničenja tiču samog uzorka koji je prigodnog tipa, odabran u cilju testiranja odnosa koncepta kulturnog kapitala i znanja, te se može pretpostaviti da bi na većem i reprezentativnijem uzorku rezultati bili drugačiji. Studija kulturnog kapitala britanskih srednjoškolaca, sprovedena od strane već pomenute Elis Saliven, u kojoj je ispitivano znanje opšte kulture, takođe je pokazala da su nešto bolje postignuće na testu imali upravo dečaci, ali se te razlike nisu pokazale kao statistički značajne (Sullivan, 2001). Ipak, otvaraju se određena pitanja vezana za socijalizaciju za rodne uloge i rodnu determinisanost znanja koje bi u budućim istraživanjima trebalo uključiti u okvire ispitivanja kulturnog kapitala.

Jedno od mogućih objašnjenja dobijenih rezultata je pojava *staklenog plafona* (glass ceiling) koja pretpostavlja da se pred žene postavljaju prepreke koje bivaju internalizovane bez obzira što nemaju realnu osnovu (Blagojević, 1991; Popović i Duhaček, u: Milojević i Markov, 2011). Barijere staklenog plafona proizilaze iz dominantne kulture koja, pored toga što je klasno određena, ona je i patrijarhalna, te je usmerena na reprodukciju muške dominacije (Burdije, 2001) i uspostavljanje patrijarhalne hijerarhije znanja. Procesom rodne socijalizacije devojčice, više nego dečaci, bivaju usmeravane na sticanje kulturnog kapitala, međutim, to u izvesnom smislu postaje samo sebi svrha, gubeći instrumentalnu funkciju, dok se kod vaspitanja muškog deteta više naglašava praktična strana. Dok sticanje kulturnog kapitala kod devojčica, iako rezultira znanjem, više ima intrinzičnu vrednost po sebi, za dečake kulturni kapital više predstavlja valutu koju treba pretvoriti u znanje koje će doneti korist. Pod uticajem rodnog habitusa, oni veruju da će im znanje opšte kulture, koje u daljem procesu obrazovanja povežu sa

specijalističkim znanjem, obezbediti kulturnu superiornost i kredibilitet kako na tržištu rada, tako i u društvu uopšte, čime će potvrditi svoju, tradicionalno prihvaćenu, instrumentalnu funkciju hranioca porodice.

S druge strane, rodni habitus kod devojčica uslovljava prihvatanje podređenog položaja, tako da one imaju skromniju sliku o svojim potencijalima i nisu usmerene na sticanje znanja u tom praktičnom smislu u tolikoj meri kao dečaci. Ovakvu interpretaciju podupiru prethodno navedeni nalazi našeg istraživanja koji ukazuju na to da viši nivo obrazovnih aspiracija imaju muški ispitanici u odnosu na ženske. Rezultati kros-kulturalne studije koja je ispitivanjem kulturnog kapitala i kulturnih vrednosti obuhvatila više od četrdeset zemalja, podržala je teoriju da očekivanja vezana za rodne uloge, koja su ukorenjena u okvirima tradicionalno orijentisanih kultura, kod devojaka utiču na njihova sopstvena očekivanja i na njihove izbore vezane za obrazovanje (Chiu and Chow, 2010). Nalazi istraživanja kulturnog kapitala u Japanu sugerišu da visok nivo obrazovanja za žene u tom društvu više znači da one tim putem uče da budu „dobre supruge i mudre majke“ nego što otvara mogućnosti za karijeru, te da visoko obrazovanje više služi u pronalaženju odgovarajućeg partnera za brak, nego pri uspostavljanju društvenog statusa (Yamamoto and Brinton, 2010).

U okviru feminističkog pristupa izneta je kritika da se kroz obrazovni sistem vrši prenos tradicionalnih rodni uloga koje nanose štetu samopoštovanju devojčica i uče ih neuspehu (Spender and Sara, 1988). Saliven u svojoj studiji takođe zaključuje da žene imaju manje samopozdanja u proceni svojih akademskih sposobnosti (Sullivan, 2001). U našem istraživanju, iako jesu očitani nešto viši rezultati kod dečaka kada je u pitanju prilagođenost obrazovnom sistemu koju smo ispitivali putem obrazovnog habitusa, razlike se nisu pokazale statistički značajnim.

Rezultati istraživanja kvaliteta i obrazaca svakodnevice u Srbiji iz rodne perspektive pokazali su da se rodne razlike najviše urušavaju upravo na polju obrazovanja koje se shvata kao svojevrsna „zaštita od patrijarhata“ kao strukturalno nepogodnog položaja za žene (Blagojević Hjuson, 2013). U skladu sa nalazima našeg istraživanja možemo zaključiti da se, u kontekstu savremenog srpskog društva, kada je u pitanju sam obrazovni sistem, žene nalaze u relativno ravnopravnom položaju sa muškarcima ali one, putem svog rodnog habitusa, anticipiraju svoj podređeni položaj kada izađu iz obrazovnog sistema, odnosno na tržištu rada.

Birešev navodi da, iako bi se u burdijeovskoj perspektivi žene mogle posmatrati kao „objekti koji nose kapital“ a ne kao subjekti koji akumuliraju kapital u društvenom prostoru, ipak, mnogobrojne feminističke studije identifikuju žene kao subjekte sa kapital-akumulirajućim strategijama (Birešev, 2014:263). Rezultati našeg istraživanja potvrđuju viđenje žena kao subjekata sa navedenim strategijama, iako ta akumulacija nije u potpunosti ravnopravna, odnosno ne uspeva da se aktualizuje i artikuliše prema jednakim normama koje važe za muškarce, što otvara puteve za dalja istraživanja.

Segment habitusa ispitivan u našem istraživanju odnosio se percepciju obrazovnog sistema kod učenika. Pozitivni efekti prilagođenosti obrazovnom sistemu, odnosno, obrazovnog habitusa, utvrđeni su na nivou celokupnog uzorka i kada je u pitanju obrazovno postignuće i kada je u pitanju visina ocene iz srpskog jezika. Uočen je i uticaj socio-ekonomskog statusa na obrazovni habitus u tom smislu da pripadnici nižeg socio-ekonomskog statusa imaju značajno niži stepen prilagođenosti obrazovnom sistemu u odnosu na pripadnike srednjeg i visokog socio-ekonomskog statusa.

Izdvojene su tri komponente obrazovnog habitusa koje su definisane kao *prilagođenost školskoj klimi*, zatim *vrednovanje obrazovanja* kao drugi faktor, dok je treći faktor označen kao *školska anksioznost i osećaj neprilagođenosti*. Prilagođenost školskoj klimi odnosi se na pozitivnu percipiranost škole kao prijatnog ambijenta u kome se učenik oseća prihvaćeno kako od strane svojih vršnjaka, tako i od strane nastavnika, što je povezano i sa razvijenim osećajem akademskog samopozdanja i motivacijom za učenje. Rezultati sekundarne analize PISA studije iz 2000. godine na uzorku učenika iz više od četrdeset zemalja pokazali su da učenici koji raspolazu sa više kulturnog kapitala, izraženim kroz posedovanje kulturnih resursa i kulturnu komunikaciju, pokazuju više nivoe motivacije i zalaganja za postizanje uspeha u školi (Chiu and Chow, 2010).

Drugi faktor obrazovnog habitusa podrazumeva percipiranje obrazovanja kao određene vrednosti i predstavlja stavove koji se odnose na pozicioniranje obrazovanja, škole i znanja u sistemu vrednosti učenika, kao i njihove stavove o svrsishodnosti obrazovanja. Sekundarna analiza PISA studije iz 2009. godine na uzorku učenika srednjih škola u Srbiji pokazala je da visoko vrednovanje obrazovanja u značajnoj meri doprinosi razvoju ključnih kompetencija, a povezano je i sa višim nivoom otelovljenog oblika kulturnog kapitala (Marić, Rodić Lukić i Štrangarić, 2018), što ukazuje na to da su visoko vrednovanje kulture i obrazovanja međusobno

povezani i prožimaju se. Ovakvi nalazi otvaraju mogućnosti za koncipiranje strategija za obrazovne i kulturne politike kao integrisanih i konvergentnih.

Kada je u pitanju samo vrednovanje obrazovanja i znanja, nalazi dobijeni u našem istraživanju mogu se interpretirati kao svojevrsna kritika društva s obzirom da ispitivani učenici ocenjuju da se u srpskom društvu znanje ne ceni u onoj meri u kojoj oni smatraju da bi trebalo i da je za uspeh i postizanje višeg društvenog položaja korisnije raspolagati socijalnim kapitalom. Takođe, pored kritike društva, primetna je i određena kritika škole kao institucije.

U empirijskom istraživanju položaja omladine u Srbiji spovedenog početkom 21. veka, rađenog sa teorijskog stanovišta sociologije generacija, zaključuje se da omladina ima razvijenu svest o tome da formalno obrazovanje ne predstavlja značajan činilac u poboljšanju društvenog položaja, odnosno da se obrazovanje ne može identifikovati kao mehanizam vertikalne društvene pokretljivosti, što dodatno doprinosi njihovom razočarenju i nepoverenju u fundamentalne institucije društva. Ovakvi rezultati tumače se ne samo kao indikator društvene krize, već i kao simptom moralnog bankrota Srbije (Novaković, 2017:46) i otvaraju pitanje da li i koliko u tranzicionim okolnostima kulturni kapital, znanje i obrazovanje prestaju da budu faktor društvene promocije ili čak postaju faktor društvene degradacije. U uslovima ekspanzije obrazovnog nivoa stanovništva i hiperprodukcije diploma odnosno kredencijalizacije, koji predstavljaju karakterističnu tendenciju u savremenim društvima, ali koji su locirani u napovoljni transformacijski društveni kontekst post-socijalističke Srbije, primetno je da se šanse da se stečeni kulturni kapital kapitalizuje na tržištu rada znatno umanjuju (Stanojević, 2013).

Komparacijom rezultata istraživanja obrazovnih resursa, orijentacija i delanja mladih u Srbiji primećuje se da se nakon 2000. godine, obrazovanje smatra najvažnijim faktorom uzlazne društvene pokretljivosti, dok u periodu od 2003. do 2007. godine, mladi pokazuju „sve manje uverenja da obrazovanje, ambicioznost, naporan rad i preuzimanje rizika mogu da dovedu do društvenog uspona priznajući već poznatu činjenicu da poznavanje „pravih ljudi“ (uključujući nosioce političke moći) postaje daleko važnije“ (Mojić, 2012:103). Dakle, u rangiranju različitih oblika kapitala, 2000. godine mladi su najviše isticali značaj kulturnog kapitala, dok se vremenom prednost počinje davati socijalnom kapitalu. Ipak, većina ispitanika u navedenom istraživanju i dalje smatra „da bi kvalitetno obrazovanje trebalo da bude najvažniji faktor društvenog napredovanja“ (Mojić, 2012:103). Naši rezultati istraživanja takođe ukazuju na to da formalno obrazovanje za omladinu i dalje predstavlja vrednost po sebi i pored toga što se se gubi

poverenje u institucije i anticipira da će se izlaskom iz obrazovnog sistema naići na zatvorena vrata sistema za zapošljavanje (Bek, 2001:253). Moglo bi se reći da formalno obrazovanje i kulturni kapital u Srbiji zadržavaju status najlegitimnijeg, ali ne i najefikasnijeg kanala društvene promocije.

Treća komponenta, odnosno, treći ekstrahovani faktor obrazovnog habitusa odnosi se na percepciju škole kao neprijatnog mesta, gde se učenik ne oseća prilagođeno i prihvaćeno od strane drugih. U ovakvim uslovima javlja se i školska anksioznost koja se odnosi na stanja unutrašnje tenzije, uplašenosti i nesigurnosti. Školsku anksioznost prate određene psihosomatske manifestacije koje se vezuju za školski kontekst i ona može biti odraz anticipiranja nepovoljnih situacija i okolnosti, a može biti uslovljena i direktnim neprijatnim iskustvom u školi. U istraživanjima se pokazalo da, sa porastom školskog uspeha, simptomi anksioznosti slabe i imaju tendenciju povlačenja, i obrnuto, sa padom uspeha i simptomi školske anksioznosti postaju izraženiji (Marić, 2010; Marić, Rodić Lukić i Štrangarić, 2018).

Ipak, relacija uspeha u školi i anksioznosti je kompleksna i na nju deluje veći broj unutrašnjih i spoljašnjih činilaca, tako da se simptomi anksioznosti u izvesnoj meri mogu javiti kod i učenika sa visokim postignućem, kod kojih uspeh može doneti i zabrinutost i strah, upravo usled značaja koji mu se pripisuje, prenaplašenih očekivanja i brige u vezi sa potencijalnim neuspehom. Morov ukazuje na potencijalne negativne posledice koje uvećane akademske obaveze i pritisci mogu imati na samopoštovanje kod dece i da u takvoj klimi dolazi do uvećanja njihovog kulturnog kapitala, ali i do podriivanja njihovog emocionalnog kapitala (Morrow, 1999). Na poduzorku učenika iz Srbije, koji su 2009. godine učestvovali u PISA studiji, utvrđene su veze između školske anksioznosti i opredmećenog oblika kulturnog kapitala koje podrazumevaju da raspolaganje opredmećenim kulturnim kapitalom deluje na smanjenje školske anksioznosti. Ovi rezultati ukazuju na to da deca, koja su od svog najranijeg detinjstva u svom domu okružena knjigama i drugim predmetima namenjenim kulturnoj potrošnji, razvijaju prisnost prema takvom ambijentu, koja se kasnije prenosi i na školski kontekst, te se oni u školi osećaju kao kod kuće, bez straha, tenzije i napetosti u kontaktu sa školskim obavezama (Marić, Rodić Lukić i Štrangarić, 2018).

Daljom analizom prikupljenih podataka u našem istraživanju ispitivani su efekti koje kulturni kapital ima na uspeh u školi. Rezultati su pokazali da je za obrazovno postignuće, mereno prosečnim uspehom u osnovnoj školi i uspehom u prethodnoj školskoj godini u srednjoj

školi, kulturni kapital na celokupnom uzorku značajan samo u svom institucionalizovanom i opredmećenom obliku. Dakle, rezultati ukazuju na to da veće šanse za bolji uspeh tokom celokupnog formalnog obrazovanja imaju deca koja su rasla u o domovima koji su opremljeniji predmetima za kulturnu potrošnju i čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja. Otelovljeni oblik kulturnog kapitala pokazao se značajnim za obrazovno postignuće samo u grupi učenika sa nižim socio-ekonomskim statusom. Takođe, otelovljeni oblik kulturnog kapitala se na nivou celokupnog uzorka pokazao značajnim za visinu ocene iz srpskog jezika. To je očekivan nalaz s obzirom da razvijenije čitalačke prakse, koje su integralni deo otelovljenog kulturnog kapitala, doprinose proširivanju vokabulara i unapređivanju lingvističkih kompetencija, što je od krucijalnog značaja za uspeh iz tog školskog predmeta.

Kada su ispitani direktni uticaji socio-ekonomskog statusa učenika na njihovo obrazovno postignuće, nisu očitani statistički značajni rezultati. Ipak, socio-ekonomski status je identifikovan kao značajan činilac u procesu donošenja odluke za dalje obrazovanje, što se interpretira kao realistička procena učenika koji pripadaju nižim društvenim slojevima o nejednakostima šansi, te možemo zaključiti da se procesi eliminacije i samoeliminacije iz obrazovnog sistema koje je naznačio Burdije, odvijaju na prelasku iz srednjoškolskog u visoko obrazovanje. Socio-ekonomski status ima indirektan uticaj na obrazovno postignuće učenika jer, kako su rezultati pokazali, utiče na nivo akumulacije kulturnog kapitala u svim oblicima, kao i na prilagođenost obrazovnom sistemu izraženu kroz obrazovni habitus, koji opet, zajedno direktno utiču na obrazovno postignuće. U tom smislu, kulturni kapital i obrazovni habitus bi se mogli označiti kao određena vrsta medijatora između socio-ekonomskog statusa i obrazovnog sistema.

Dakle, u određenoj meri, prisvajanje kulturnog kapitala ima pozitivne efekte za obrazovno postignuće kod svih učenika. Ovo je naročito izraženo kod učenika koji potiču iz nižih društvenih slojeva, što zaključujemo na osnovu rezultata našeg istraživanja koji su pokazali da u grupi ispitanika sa nižim socio-ekonomskim statusom kulturni kapital u svim svojim oblicima i prilagođenost obrazovnom sistemu koja je merena obrazovnim habitusom, imaju veću moć predikcije obrazovnog postignuća i visine ocene iz srpskog jezika, nego kod učenika sa višim socio-ekonomskim statusom.

Prema tome, rezultati govore više u prilog teorijskom modelu kulturne mobilnosti u odnosu na model kulturne i društvene reprodukcije, što implicira da su odnosi između obrazovanja i društvenih nejednakosti, izraženih kroz kulturni kapital, u savremenom srpskom

društvu, ispitivani na primeru učenika srednjih školi u Somboru, nešto fleksibilniji u odnosu na teorijski okvir koji je postavio Burdije.

Prema modelu kulturne mobilnosti (DiMaggio, 1982), obrazovne institucije, kroz obrazovno postignuće, nagrađuju posedovanje kulturnog kapitala, posebno ukoliko kulturnim kapitalom raspolažu učenici nižeg socio-ekonomskog statusa, omogućavajući im uzlaznu kulturnu i društvenu pokretljivost na taj način. To ipak ne znači da kulturni kapital nije neravnomerno raspoređen u društvenoj strukturi i da on nije dostupniji pripadnicima viših društvenih slojeva, već implicira da se nagrađuju istaknuti pojedinci (Dumais, 2006) koji su uspeli da prisvoje kulturni kapital kao oskudno dobro (Andersen and Jaeger, 2015). U odnosu na Burdijeov model kulturne i društvene reprodukcije, model kulturne mobilnosti nudi više mogućnosti za razvijanje strategija kojima bi se umanjile razlike u dostupnosti i raspoloživosti kulturnih resursa, omogućavajući pripadnicima nižih društvenih slojeva bolji pristup tim resursima koje bi oni, kroz akumulaciju kulturnog kapitala kao znanja, konvertovali u obrazovni uspeh.

3.1. Implikacije za obrazovne i kulturne politike

U skladu sa rezultatima dobijenim u našem istraživanju, otvaraju se mogućnosti za promišljanje i razvoj obrazovnih i kulturnih politika koje bi bile usmerene ka akumulaciji kulturnog kapitala učenika, što bi posebno bilo značajno za učenike nižeg socio-ekonomskog statusa, čime se može doprineti smanjenju društvenih nejednakosti u obrazovanju. U tom smislu, praktične implikacije podrazumevale bi razvoj individualnih i nacionalnih strategija, kao i strategija na nivou lokalnih zajednica, koje bi omogućile prisvajanje kulturnog kapitala, pre svega u njegovom otelovljenom i opredmećenom obliku, što bi se odrazilo i na institucionalizovan oblik, a sa krajnjim ciljem dostizanja većeg nivoa pravednosti obrazovanja, i to prvenstveno putem podsticanja: *posedovanja knjiga, razvijanja navika čitanja, učestvovanja u javnim kulturnim manifestacijama, kao i modernizacije i popularizacije biblioteka.*

Pri ispitivanju opredmećenog oblika kulturnog kapitala naše istraživanje potvrdilo je njegove pozitivne efekte na obrazovno postignuće učenika, kao i njegovu pozitivnu korelaciju sa ocenom iz srpskog jezika. Iz tog razloga, značajne su strategije kojima bi se omogućilo i podsticalo posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju, posebno – knjiga. Okruženost knjigama

predstavlja određen način života, a deca koja rastu u takvim domovima stiču kognitivne sposobnosti i znanje, ali i ukuse i veštine koje ih podstiču na dalje obrazovanje, a tim putem vrši se akumulacija otelovljenog kulturnog kapitala. Ovakva kultura trebala bi da se neguje kako u okviru porodice, tako i u školi. Putem organizovanja razmene knjiga među učenicima i prikupljanjem knjiga za učenike nižeg socio-ekonomskog statusa, odnosno organizacijom pružanja finansijske pomoći u nabavci knjiga, doprinelo bi se tome da knjige budu u većoj meri dostupne svim učenicima (Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017a; Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017b).

Takođe, u našem istraživanju potvrđen je značaj poseta biblioteka s obzirom da se ta kulturna praksa pokazala kao najučestaliji oblik kulturne participacije učenika. Obogaćivanjem bibliotečkog fonda i modernizacijom biblioteka kojom bi one prerasle u informacione centre, radilo bi se na očuvanju i daljem podizanju njihovog ugleda i popularnosti, te bi one postale mesta koja bi deca i adolescenti još češće i rađe posećivali. Preporuke se odnose i na organizovanje čitalačkih klubova, redovnih gostovanja pisaca, manifestacija javnih čitanja, književnih večeri, tribina i predavanja, koje bi bile medijski promovisane i praćene, kako bi ove kulturne prakse bile otvorenije za širu javnost, te više uključivale pripadnike nižeg socio-ekonomskog statusa. Animacioni programi te vrste mogli bi obuhvatiti i organizovanje pesničkih radionica i kurseva kreativnog pisanja. Smatra se da biblioteke jesu i moraju biti osnovni nosilac kulturne i animacione akcije u domenu knjige i čitanja, ukoliko se one ne percipiraju kao centar za pozajmljivanje knjiga već kao istinski kulturni centar lokalne zajednice (Dragičević-Šešić, 1993). U tom smislu, od posebne je važnosti obezbeđivanje sredstava pomoću kojih bi se biblioteke, kao značajne institucije obrazovanja i kulture zadržale, očuvale i osavremenile u seoskim sredinama (Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017a; Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017b). Time bi se radilo na smanjivanju razlika u dostupnosti kulturnih resursa prema kriterijumu mesta stanovanja.

Dalje, kada je u pitanju otelovljeni kulturni kapital, pozitivan uticaj na obrazovno postignuće pokazale su čitalačke navike. Kao važna strategija u empirijskim istraživanjima kulturnog kapitala ističe se roditeljsko ohrabrivanje dece da stiču naviku čitanja. Razvijanje navike čitanja počinje od najranijeg uzasta, u okviru procesa predškolske socijalizacije, te je važno, putem različitih medijskih kampanja, organizovanja školi roditeljstva i slično, raditi na podizanju svesti roditelja o značaju ove prakse koja bi najpre podrazumevala čitanje deci, zatim

zajedničko porodično čitanje, a potom i podstičaje roditelja na dečije samostalno čitanje, kao i kulturnu komunikaciju odnosno razgovor u okviru porodice o pročitanim knjigama i kritičko promišljanje o njima, što bi doprinelo uvećanju znanja, a time i otelovljenog kulturnog kapitala.

Međutim, navedena strategija bi trebala biti inkorporirana i u rad nastavnika, kao i kroz saradnju porodice i škole. Organizacija različitih čitalačkih aktivnosti, književnih sekcija i radionica u školi, doprinela bi razvoju učeničkih interesovanja i navika u sferi čitanja, pri čemu bi trebalo voditi računa o uključenosti svih učenika. U ovakve vannstavne aktivnosti bi mogli biti uključeni i roditelji, čime bi se radilo na konvergenciji kulture porodice i svakodnevice deteta sa kulturom škole, što bi značajno doprinelo boljoj adaptaciji učenika na školski ambijent, posebno kod učenika sa nižim socio-ekonomskim statusom. Takođe, na nivou škole, važno je podržati inicijative opremanja i osavremenjivanja školskih biblioteka (Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017b).

Zatim, kao nacionalna strategija usmerena ka povećanju kulturnog kapitala, posebno u njegovom otelovljenom obliku, preporučuju se česte i organizovane posete manifestacijama i festivalima koje promovišu kulturu čitanja i učenja kao što su Sajam knjiga, Sajam nauke, Noć knjige, Noć muzeja, Muzeji Srbije i slično. Manifestacije tog tipa ne bi trebalo da budu ograničene samo na veće gradove i kulturne centre, već bi neke od njih, uz podršku relevantnih ministarstava, mogle biti organizovane i u manjim sredinama širom Srbije, kako bi bile dostupnije učenicima nižeg socio-ekonomskog statusa (Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017a).

Takođe, u našem istraživanju, kao posebno značajan oblik kulturne participacije pokazala se poseta pozorištima. Zajedno sa razvojem čitalačkih navika, porodične posete pozorištu ubrajaju u elemente socijalizacije za kulturne prakse koje u procesu međugeneracijske transmisije kulturnog kapitala imaju najveći uticaj na akumulaciju otelovljenog kulturnog kapitala učenika. Preporuke se takođe odnose na podizanje svesti roditelja o značaju ove prakse sa kojom bi trebalo početi i koju bi trebalo ustanoviti kao naviku od najranijeg uzrasta deteta. Pojedina pozorišta su prepoznala ovakve promene potreba publike, te u svojim repertoarima nude više predstava za decu, primerene čak i bebama. Nakon predškolske socijalizacije, u periodu formalnog obrazovanja, preporuke se tiču redovnih poseta u organizaciji škole, kako bi one postale integrativni deo školske prakse.

Pored pozorišta, smernice se odnose i na redovne posete drugim institucijama kulture kao što su muzeji ili galerije. Istraživanje muzejske publike u Srbiji pokazalo je da se muzeji opažaju

kao obrazovne i korisne, ali nedovoljno zanimljive i dinamične institucije, te su na osnovu toga navedene preporuke za preispitivanje mogućnosti kojima bi se muzeji pozicionirali kao mesta za provođenje edukativnog slobodnog vremena (Jokić i Mrđa, 2017), što je posebno značajno za srednjoškolsku omladinu (Mrđa, 2011). Pokazalo se da je organizovanje muzejskih festivala u prethodnim godinama doprinelo značajnom porastu broja posetilaca, mada, samo u periodu festivala, dok je van njih posećenost i dalje slaba. S obzirom da su rezultati našeg, ali i drugih istraživanja, dali očekivane nalaze da se srednjoškolci dominantno informišu korišćenjem interneta, ukazuje se na potrebu da se muzeji i druge institucije kulture prilagođavaju novim izazovima koji nastaju razvojem informacionih tehnologija, te da se usmere na još bolju prezentaciju svoje ponude upravo putem interneta, kao i da rade na razvijanju bolje komunikacije putem profila na društvenim mrežama (Jokić i Mrđa, 2017). Prateći savremene trendove, muzeji u Srbiji trebalo bi da dopru do srednjoškolske omladine, kao svoje publike, tako što će uočiti svoj potencijal u sferi društvenog angažovanja, socijalne inkluzije i obrazovanja (Đorđić i Milutinović, 2017).

S obzirom da se, kao jedna od značajnih prepreka za kulturnu potrošnju, kako u našem, tako i u drugim istraživanjima na nivou Srbije, (Mrđa, 2011; Petković, 2015) navodi finansijski činilac, implikacije za ublažavanje ovog problema odnose se na raznovrsne programe grupnih popusta, sindikalne prodaje ulaznica i češće organizovanje besplatnih kulturnih sadržaja koji time ne bi gubili na kvalitetu.

Navedene implikacije iznete su u cilju isticanja povezanosti obrazovnih i kulturnih institucija, odnosno potrebe da se strategije za obrazovne i kulturne politike promišljaju kao integralne i neodvojive. Posebno u domenu obrazovnih strategija, jedan od značajnih ciljeva je doprinos smanjivanju društvenih nejednakosti u obrazovnom sistemu, a time i dostizanje većeg nivoa pravednosti obrazovanja. Tim putem moguće je doprineti povećanju kulturne mobilnosti, međutim, s obzirom da u društvu u celini postoje duboko ukorenjene nejednakosti, one će se odražavati i na obrazovni sistem i na nejednakost obrazovnih šansi. Ipak, važno je da donosioci odluka u kreiranju obrazovnih politika i planeri nastavnog programa razviju i održavaju refleksivan odnos prema hijerarhijama (Gevirc i Krib, 2012). U tom smislu, sprovođenje navedenih strategija obezbedilo mali pomak za ukupni društveni razvoj ali, smatramo, ipak relevantan.

IV ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pitanja preciznog definisanja i operacionalizacije koncepta kulturnog kapitala, utemeljenog od strane Pjera Burdijea, i dalje su otvorena, te se ovaj rad bavi mogućnostima njegove nadogradnje i primene u istraživanjima obrazovnih nejednakosti u savremenim uslovima.

Neusaglašenosti u empirijskim istraživanjima javljaju se iz razloga što se ovaj problem ne zahvata u svojoj celini i dinamičnosti. Kulturni kapital najčešće se ispituje putem sekundarne analize empirijske građe prikupljene u istraživanjima obrazovanja na velikom uzorku ispitanika, u okviru studija međunarodnog tipa kao što je PISA (Andersen and Jaeger, 2015; Aschaffenburg and Mass, 1997; Barone, 2006; Caro et al., 2014; Chiu and Chow, 2010; Tramonte and Willms, 2010; Xu and Hampden-Thompson, 2012), ili sveobuhvatnih nacionalnih istraživanja (Anderson and Hansen, 2012; De Graaf et al, 2000; DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985; Dumais, 2002; 2006; Jaeger, 2011; Kalmijn and Kraykaamp, 1996; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Silva and Le Roux, 2011; Yamamoto and Brinton, 2010). Značaj ovih studija, zbog velikih i reprezentativnih uzoraka, ogleda se u mogućnostima uopštavanja zaključaka o obrazovnom sistemu globalnog društva, kao i međunarodnim komparacijama. Takođe, one pružaju mnogobrojne podatke koji zaista jesu indikatori kulturnog kapitala, međutim, kako nisu u tu svrhu dizajnirane, pružaju ograničen uvid u ovaj kompleksan problem (Štrangarić, 2017).

U radu je ukazano na značaj uključivanja znanja u operacionalizaciju kulturnog kapitala. Prikazano je na koji način je znanje integrisano u sva tri oblika kulturnog kapitala. Takođe je argumentovano da je upravo znanje spona između otelovljenog kulturnog kapitala i habitusa, koji je još jedan od ključnih pojmova Burdijeove teorije. U tom smislu, indikatori habitusa koji bi trebali biti uključeni u ispitivanje kulturnog kapitala i njegovog uticaja na obrazovno postignuće tiču se znanja o obrazovnom sistemu, ali znanja koja se ne stiču u okviru obrazovnog sistema, a koja kao ishod imaju stvaranje osećaja pripadnosti školskoj sredini, sticanje akademskog samopozdanja, povećanje motivacije za dalje sticanje znanja i razvoj ambicija za dalje obrazovanje, što bi se sveobuhvatno moglo odrediti kao prilagođenost zahtevima obrazovnog sistema.

Šira konceptualizacija kulturnog kapitala u ovom radu podrazumevala je njegovo određivanje kao znanja o legitimnoj kulturi koje se, između ostalog, stiče u okviru primarne

socijalizacije, a koje se vrednuje u obrazovnom sistemu tokom procesa formalnog obrazovanja, što doprinosi društvenim nejednakostima. Dakle, akumulacija kulturnog kapitala predstavlja proces sticanja znanja o legitimnoj kulturi. Ovo je celoživotni proces, ali njegov intenzitet u periodu predškolske socijalizacije uslovljava bolje startne pozicije u formalnom obrazovnjju, lakše prilagođavanje zahtevima obrazovnog sistema, a samim tim i bolje obrazovno postignuće. Vrednujući kulturni kapital i nagrađujući učenike koji njime raspolažu, obrazovne institucije doprinose legitimizaciji kulturnog kapitala.

Kulturni kapital povezan je sa socio-ekonomskim statusom u tom smislu da učenici koji pripadaju višim društvenim slojevima, usled nejednake distribucije znanja i kapitala u savremenom kapitalističkom poretku, imaju povoljnije društvene uslove za sticanje znanja i kapitala, te oni raspolažu strategijama i praksama pomoću kojih znaju *pravila igre* i pomoću kojih mogu uspešnije pregovarati u različitim institucionalnim poljima, posebno kada je u pitanju obrazovni sistem. Iz toga proizilaze društvene razlike koje imaju tendenciju da međugeneracijski održavaju.

U skladu sa navedenim, konstruisali smo istraživački instrument u vidu anketnog upitnika kojim smo težili obuhvatiti osnovne strukturalne elemente kulturnog kapitala. Upitnikom je najpre obuhvaćen institucionalizovani kulturni kapital u vidu obrazovnog nivoa roditelja. Potom je ispitivan nivo raspolaganja opredmećenim kulturnim kapitalom kao porodičnim resursom, u vidu posedovanja predmeta namenjenih kulturnoj potrošnji u domu ispitanika, kao što su knjige, slike, muzički instrumenti i slično. Ispitivanje trećeg oblika kulturnog kapitala, odnosno, otevljenog kulturnog kapitala kao ličnog resursa učenika, obuhvatilo je ispitivanje procesa njegove akumulacije putem razvijenosti čitalačkih navika, učestalosti učestvovanja u javnim kulturnim praksama i odnosa prema umetnosti.

Dalje, kako bi se prikazala međugeneracijska transmisija kulturnog kapitala, upitnikom je obuhvaćeno ispitivanje kulturnog kapitala u njegovim osnovnim nivoima merenja – i kod roditelja i kod dece – s tim da su ispitanici u ovoj studiji bili samo deca koja su ispitivana o vlastitom kulturnom kapitalu, kao i o kulturnom kapitalu svojih roditelja. Takođe, u svrhu identifikacije mehanizma transmisije kulturnog kapitala, uključene su i varijable socijalizacije za kulturne prakse. Upitnikom je obuhvaćen i određeni segment habitusa, koji se odnosi na percepciju obrazovnog sistema i adaptaciju na njega i koji smo definisali kao obrazovni habitus.

Poslednju fazu u prikupljanju podataka predstavljalo je testiranje znanja opšte kulture kao integralnog dela legitimne kulture.

Ključne dimenzije upitnika smo, pre njegove primene u okviru tehnike anketiranja, potvrdili primenom tehnike fokusgrupnog intervjua, koji je, pored metodološke uloge, imao i sazajnu funkciju jer su rezultati dobijeni tim putem pružili i značajan kvalitativni uvid u kompleksnost ispitivane pojave.

Rezultati empirijskog istraživanja, koje smo sprovedi u nameri da na konkretnom primeru pokažemo primenjivost razmatrane šire konceptualizacije kulturnog kapitala, ukazuju na to da kulturni kapital predstavlja relevantan koncept i adekvatan okvir za istraživanje obrazovnih nejednakosti u savremenim društvima, konkretno u savremenom srpskom društvu. Cilj istraživanja bio je da se na prigodnom uzorku 212 učenika četvrtog razreda dve srednje škole u Somboru – gimnazija i srednja ekonomska škola, utvrdi nivo i karakteristike raspoloživog kulturnog kapitala i otkriju njegove sociološki relevantne povezanosti sa znanjem i obrazovnim postignućem.

U našem istraživanju potvrđena je strukturalna povezanost tri oblika kulturnog kapitala – opredmećenog, otelovljenog i institucionalizovanog na nivou merenja kulturnog kapitala roditelja. Rezultati su potvrdili hipotezu da je kulturni kapital međugeneracijski prenosiv, sa roditelja na dete. U procesu transmisije kulturnog kapitala ulogu imaju i aktivni i pasivni mehanizmi, međutim, veću moć predikcije pokazao je aktivan mehanizam transmisije u vidu svesnog i organizovanog angažovanja roditelja da kod dece razviju kulturne navike putem zajedničke kulturne participacije, ohrabivanja i podsticanja deteta na samostalne kulturne prakse, interesovanjem za proces obrazovanja deteta, kao i kroz razvijenu međusobnu kulturnu komunikaciju, čime je osvetljen dinamički i relacioni karakter kulturnog kapitala.

Potvrđena je hipoteza da otelovljeni kulturni kapital učenika predstavlja prediktor znanja o legitimnoj kulturi na taj način da učenici koji raspolažu sa više kulturnog kapitala postižu bolje rezultate na testu znanja opšte kulture. Na osnovu dobijenih nalaza možemo zaključiti da znanje o legitimnoj kulturi predstavlja artikulaciju i aktualizaciju otelovljenog kulturnog kapitala, te da je pri operacionalizaciji ovog oblika kapitala u sociološkim istraživanjima nužno uključivanje tog tipa znanja.

Takođe je potvrđeno da postoje razlike među učenicima različitog socio-ekonomskog statusa u tom smislu da učenici višeg socio-ekonomskog statusa poseduju i raspolažu sa više

kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima i postižu bolje rezultate na testu znanja opšte kulture, u odnosu na učenike koji pripadaju nižem socio-ekonomskom statusu. Takve razlike uočene su i u stepenu prilagođenosti obrazovnom sistemu koja je merena obrazovnim habitusom, što ukazuje na njegov klasno-slojni karakter. Dakle, s obzirom na to da su i znanje i različiti oblici kapitala nejednako distribuirani u društvu, pripadnici viših društvenih slojeva poseduju više ekonomskih, kulturnih i socijalnih resursa u odnosu na pripadnike nižih društvenih slojeva, kao i strategije kojima se služe pri mobilizaciji navedenih resursa u cilju akumulacije znanja koje obrazovni sistem zahteva. Na taj način su im obezbeđene bolje startne pozicije za lakšu adaptaciju na obrazovni sistem i ispunjavanje zahteva koji se u obrazovnom sistemu postavljaju, a time i postizanje boljeg uspeha u školi i održavanje privilegovanog društvenog statusa.

U tom smislu, testirana je i hipoteza da je kulturni kapital učenika prediktor njihovog obrazovnog postignuća, tako da sa većom količinom posedovanog, odnosno akumuliranog kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima, rastu i obrazovna postignuća, koja je delimično potvrđena. Rezultati su pokazali da je za obrazovno postignuće, mereno prosečnim uspehom u osnovnoj školi i uspehom u prethodnoj školskoj godini u srednjoj školi, kulturni kapital na celokupnom uzorku značajan samo u svom institucionalizovanom i opredmećenom obliku, što implicira da veće šanse za više postignuće tokom celokupnog formalnog obrazovanja imaju deca koja su rasla u o domovima koji su opremljeniji predmetima za kulturnu potrošnju i čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja.

Otelovljeni oblik kulturnog kapitala pokazao se značajnim za obrazovno postignuće samo u grupi učenika sa nižim socio-ekonomskim statusom. Takođe, otelovljeni kulturni kapital se na nivou celokupnog uzorka pokazao značajnim za visinu ocene iz srpskog jezika. Pozitivni efekti prilagođenosti obrazovnom sistemu, odnosno obrazovnog habitusa utvrđeni su na nivou celokupnog uzorka i kada je u pitanju obrazovno postignuće i kada je u pitanju visina ocene iz srpskog jezika. Zaključuje se da kulturni kapital, iako adekvatan, nije i ispan faktor kojim se objašnjavaju obrazovne nejednakosti, već u tom procesu učestvuju i ostali činioci koji nisu bili obuhvaćeni predmetom istraživanja, kao što je, na primer, socijalni kapital.

Kada je u pitanju sam socio-ekonomski status učenika, on nije pokazao svoj direktan uticaj na obrazovno postignuće učenika, ali je identifikovan kao značajan činilac u procesu donošenja odluke za dalje obrazovanje, što se može označiti kao realistička procena učenika koji pripadaju nižim društvenim slojevima o nejednakostima šansi, te se procesi eliminacije i

samoeliminacije iz obrazovnog sistema koje je naznačio Burdije, odvijaju na prelasku iz srednjoškolskog u visoko obrazovanje.

Dakle, u određenoj meri, prisvajanje kulturnog kapitala ima pozitivne efekte za obrazovno postignuće kod svih učenika. Ovo je naročito izraženo kod učenika koji potiču iz nižih društvenih slojeva, što zaključujemo na osnovu rezultata našeg istraživanja koji su pokazali da u grupi ispitanika sa nižim socio-ekonomskim statusom kulturni kapital u svim svojim oblicima i prilagođenost obrazovnom sistemu koja je merena obrazovnim habitusom, imaju veću moć predikcije obrazovnog postignuća i visine ocene iz srpskog jezika, nego kod učenika sa srednjim i višim socio-ekonomskim statusom.

Ovakvi nalazi podržavaju model kulturne mobilnosti, a njegov značaj ogleda se u tome što, u odnosu na model kulturne i društvene reprodukcije koji je ustanovio Burdije, otvara više mogućnosti za kreiranje obrazovnih politika i osmišljavanje školske prakse, kao i za implikacije za kulturne politike, koje bi bile usmerene ka smanjenju društvenih nejednakosti u obrazovanju. Smernice se odnose na organizovane strategije podsticanja: posedovanja knjiga kao porodičnog resursa, razvijanja navike čitanja kod dece, učestvovanja u javnim kulturnim praksama kao što su posete kulturnim institucijama – pozorištima, muzejima, galerijama, kao i raznovrsnim kulturnim manifestacijama koje promovišu kulturu čitanja, učenja, prikupljanja i obrade informacija i sticanje znanja, kako kroz zajedničku participaciju sa roditeljima, tako i sa vršnjačkim grupama i nastavnicima u organizaciji škole. Takođe, preporuke se odnose i na očuvanje, opremanje, modernizaciju i popularizaciju biblioteka, kako školskih, tako i javnih, što je od posebnog značaja za biblioteke u seoskim sredinama.

Metodološka ograničenja sprovedenog istraživanja tiču se uzorka koji je reprezentativan za teoriju, odnosno adekvatan je kao primer na kome su testirani razmatrani teorijski koncepti kulturnog kapitala i njegove veze sa znanjem i obrazovnim postignućem učenika srednjih škola. Na ovom uzorku potvrđena je validnost novokonstruisanog anketnog upitnika kao istraživačkog instrumenta, međutim, odabrani uzorak, s obzirom da je prigodnog tipa, nije reprezentativan za srednjoškolsku populaciju. Iz tog razloga, preporuke i smernice za dalja istraživanja odnose na upotrebu istog upitnika, koji je pokazao svoju primenljivost, na većem i reprezentativnijem uzorku učenika srednjih škola u Srbiji. Time bi se dobili precizniji podaci i rezultati koji bi se mogli uopštiti na globalno društvo, a na osnovu dobijenih zaključaka bilo bi omogućeno

koncipiranje konkretnijih preporuka za obrazovne i kulturne politike koje bi bile usmerene ka smanjivanju društvenih nejednakosti.

Takođe, preporuke i smernice za dalja istraživanja tiču se i uključivanja varijabli socijalizacije za rodne uloge, s obzirom da su rezultati našeg istraživanja pokazali rodne distinkcije pri sticanju kulturnog kapitala i njegove aktualizacije i artikulacije u znanje legitimne kulture, u tom smislu da su učenice aktivnije i angažovanije u kulturnim praksama i imaju razvijenije čitalačke navike u odnosu na učenike, te time poseduju i raspolažu sa više otelovljenog kulturnog kapitala, međutim, postižu nešto slabije rezultate na testu znanja opšte kulture u čemu, pretpostavljeno, ulogu ima rodni habitus.

V LITERATURA

- Adorno, T. and Benjamin, W. (1999). *The Complete Correspondence 1928-1940*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Adorno, T. i Horkhajmer, M. (2012). Kulturna industrija. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 66-99). Beograd: Službeni glasnik.
- Aleksander, V. (2007). *Sociologija umetnosti: istraživanja lepih i popularnih formi*. Beograd: Clio.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In: Murchison, C. (Ed.). *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester MA: Clark University Press.
- Altiser, L. (2012). Ideologija i državni ideološki aparati (beleške za jedno istraživanje). U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 143-147). Beograd: Službeni glasnik.
- Andersen, I.G. and Jaeger, M.M. (2015). Cultural Capital in Context: Heterogeneous Returns to Cultural Capital across Schooling Environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Andersen, P.L. and Hansen, M.N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality of Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621.
- Apple, M. (2012a). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. (2012b). Šta postmodernisti zaboravljaju: kulturni kapital i oficijelno znanje. *Reč*, 82, 153-167.
- Apple, M., Ball, S. and Gandin, L. (Ed.) (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Aschaffenburg, K. and Mass, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Atkinson, D. (1998). The Production of the Pupil as a Subject within the Art Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 27-42.
- Avramović, Z. (2006). Kultura i obrazovanje – pozitivni socijalni kapital Srbije. U: Tripković, M. (pr.). *Socijalni kapital i društvena integracija* (str.203-214). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Babović, M. (2005). Socijalne mreže – povezivanje društvenih aktera u sferi ekonomskih aktivnosti. *Sociologija*, 47(4), 351-370.
- Bačević, J. (2006). Kraljev savetnik ili kraljev luda? Pjer Burdije i antropologija obrazovanja u

- Srbiji danas. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (pr.). *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća* (str. 49-58). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Ball, S. (1988). 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1996). School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40(6), 1039-1058.
- Bart, R. (2004). *Svetla komora*. Beograd: Rad.
- Barte, R.D. and Brown, M.C. (2007). *School Matters: Why African American Students Need Multiple Forms of Capital*. New York: Peter Lang Publishing.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5-24.
- Baucal, A. i Pavlović, Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih – analiza podataka PISA 2003 i 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije; Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Baucal, A. i Pavlović, Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati – Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
- Baucal, A. i Pavlović, Babić, D. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati – Podrži me, inspiriši me*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
- Bauman, Z. (2009). *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Beck, U. and Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization*. London: SAGE.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bek, U. (2001). *Rizično društvo*. Beograd: Filip Višnjić.
- Benjamin, W. (1974). *Eseji*. Beograd: Nolit.
- Benjamin, V. (2011). *Izabrana dela 1: Jednosmerna ulica; Berlinsko detinjstvo; O fotografiji i umetnosti*. Beograd: Službeni glasnik.

- Benjamin, V. (2012). Umetničko delo u veku svoje tehničke reprodukcije. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 100-123). Beograd: Službeni glasnik.
- Bennett, T. (2011). Culture, Choice, Necessity: A Political Critique of Bourdieu's Aesthetic. *Poetic*, 39, 530-546.
- Bennett, T. and Silva, E. (2006). Cultural Capital and Inequality: Policy Issues and Context. *Cultural Trends*, 15(2-3), 87-106.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. and Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. New York: Routledge.
- Berger, P. i Lukman, T. (2015). Problem sociologije znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 384-401). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. *Language and Society*, 19, 327-363.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2005). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2012). Klase i pedagogije: vidljive i nevidljive. *Reč*, 82, 123-152.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Bianchi, S.M. and Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332-344.
- Bihagen, E. and Katz-Gero, T. (2000). Culture Consumption in Sweden: The stability of gender differences. *Poetics*, 27, 327-349.
- Birešev, A. (2014). *Orionov vodič: otkrivanje dominacije u sociologiji Pjera Burdijea*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Birešev, A. (2014). Politika habitusa kao sociološki utemeljena utopija. *Sociologija*, 56(1), 41-59.
- Blagojević, M. (1991). *Žene van kruga: Profesija i porodica*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Blagojević, M. (2009). *Knowledge Production at the Semiperiphery. A Gender Perspective*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.

- Blagojević, H. M. (2013). *Rodni barometar u Srbiji: Razvoj i svakodnevni život*. Beograd: Publikum.
- Blasius, J. and Friedrichs, J. (2008). Lifestyles in Distressed Neighborhoods: A Test of Bourdieu's Taste of Necessity Hypothesis. *Poetics*, 36, 24-44.
- Bobić, M. (2009). Dijaspورا kao ekonomski i socijalni kapital Srbije. *Sociološki pregled*, 43(3), 361-377.
- Bogardus, E. (1926). The group interview. *Journal of Applied Sociology*, 10, 372-382.
- Bošković, A. (2010). *Kratak uvod u antropologiju*. Beograd: Službini glasnik.
- Bottero, W. (2005). *Stratification: Social Division and Inequality*. New York: Routledge.
- Bottomor, T. (Ed.) (2001). *A Dictionary of Marxist Thought*. Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1974). School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. In: Eggleston, J. (Ed). *Contemporary Research in the Sociology of Education* (pp. 32-46). London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988). *Practical Reason*. Stanford: University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage publications.
- Bowls, S. and Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3-30.
- Bögenhold, D. (2001). Social Inequality and the Sociology of Lifestyles, Material and Cultural Aspects of Social Stratification. *American Journal of Economics and Sociology*, 60(4), 829-847.
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173-184.

- Brubaker, R. (1985). Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, 14, 745-775.
- Bryson, B. (1996). Anything but Heavy Metal: Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. *American Sociological Review*, 61(5), 884-899.
- Bryson, B. (1997). What about univores? Musical dislikes and group-based identity construction among Americans with low levels of education. *Poetics*, 25(2-2), 141-156.
- Burdije, P. (1967). Škola kao zaštitnik nejednakosti. *Gledišta*, 2.
- Burdije, P. (1976). Klasna funkcija umetnosti. *Kultura*, 32, 90-113.
- Burdije, P. (1999a). *Nacrt za jednu teoriju prakse: tri studije o kabilskoj etnologiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burdije, P. (1999b). *Signalna svetla: Prilog za otpor neoliberalnoj ideologiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burdije, P. (2001). *Vladavina muškaraca*. Podgorica: Cid.
- Burdije, P. (2011). *Predavanje o predavanju*. Loznica: Karpos.
- Burdije, P. (2012). Klasni ukusi i životni stilovi. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 155-177). Beograd: Službeni glasnik.
- Burdije, P. i Paseron, Ž.K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Cardona, A., Diewald, M., Kaiser, T. and Osmanowski, M. (2015). *Measuring cultural capital: Sense of entitlement, concerted cultivation, leisure activities, gatekeeper bias and skills*. Bielefeld: DFG Research Center (SFB).
- Carlson, S., Gerhards, J. and Hans, S. (2017). Educating Children in Times of Globalisation: Class-specific Child-rearing Practices and the Acquisition of Transnational Cultural Capital. *Sociology* 51(4), 749-765.
- Caro, D.H., Sandoval-Hernandez, A. & Lüdtke, O. (2014). Cultural, Social, and Economic Capital Constructs in International Assessments: An Evaluation Using Exploratory Structural Equation Modeling. *School Effectiveness and School Improvement*. 25(3), 433-450.
- Cepić, D. i Doolan, K. (2017). Suvremena istraživanja o klasama: trendovi i prijepori. U:

- Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: *VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 29). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Chan, T.W. and Goldthorpe, J. (2007). Social Stratification and Cultural Consumption: The Visual Arts in England. *Poetics*, 35, 168-190.
- Cheadle, J.E. (2009). Parent educational investment and children's general knowledge development. *Social Science Research*, 38, 477-491.
- Chiu, M.M. and Chow, B.W.Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20, 579-592.
- Christin, A. (2010). *Gender and Highbrow Cultural Participation in the United States*, working paper 42. Princeton University: Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coulangeon, P. and Lemel, Y. (2007). Is Distinction Really Outdated? Questioning the Meaning of the Omnivorization of Musical Taste in Contemporary France. *Poetics*, 35(2-3), 93-111.
- Crook, C.J. (1997). *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: The Australian Experience*. Westport Connecticut: Greenwood Press.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.
- Cvetičanin, P. (2007). *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*. Niš: Odbor za građansku inicijativu.
- Cvetičanin, P. i Milankov, M. (2011). *Kulturne prakse građana Srbije – preliminarni rezultati*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Cvetičanin, P. (Ed). (2012). *Social and Cultural Capital in Serbia*. Niš: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- Cvetičanin, P. i Birešev, A. (Ed.) (2012). *Social and Cultural Capital in Western Balkan Societies*. Niš: Centre for Empirical cultural Studies of South-East Europe.
- Čejni, D. (2003). *Životni stilovi*. Beograd: Clío.
- da Col, G. (2015). Tsundoku. *HAI: Journal of Ethnographic Theory*, 5(2), i-iii.
<https://doi.org/10.14318/hau5.2.001>

- Davis, K. and Moore, W. (1944). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Davies, S. and Rizk, J. (2017). The Three Generations on Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-35.
- Dika, S.L. and Singh. K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- DiMaggio, P. (1987). Classification in Art. *American Sociological Review* 52(4), 440-455.
- DiMaggio, P. and Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90, 1231-1261.
- DiMaggio, P. and Useem, M. (1978). Social Class and Arts Consumption in America. *Theory and Society*, 5, 109-132.
- DiMaggio, P. and Ostrower, F. (1990). Participation in the Arts by Black and White Americans. *Social Forces*, 63, 753-778.
- DiMaggio, P. and Mukhtar, T. (2004). Arts participation as cultural capital in the United States 1982-2002: Signs of Decline? *Poetics*, 32, 169-194.
- Dimitriadis, G. (2010). Popular culture and the sociology of education. In: Apple, M., Ball, S. and Gandin, L. (Ed.) *The Routledge International Handbook of Sociology of Education* (pp. 190-199). London and New York: Routledge.
- Dirkem, E. 1981. *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- De Graaf, P.M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59(4), 237-246.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. and Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Despotović, Lj. (2006). Društveni kapital, demokratske vrednosti i civilno društvo u Srbiji. U: Tripković, M. (pr.). *Socijalni kapital i društvena integracija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dragičević-Šešić M. (1993). *Horizonti čitanja*. Beograd: Pont.

- Dragičević-Šešić M. (1994). *Neofolk kultura: publika i njena zvezde*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Dremel, A. (2017). Rodna ravnopravnost, obrazovanje i nulti kurikulum. U: *Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 34). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Dumais, S. (2002). Cultural Capital, gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Dumais, S. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teacher's perception, *Poetics*, 34, 83-107.
- Đorđević, J. (pr.) (2012). *Studije kulture – zbornik*. Beograd: Službeni glasnik.
- Dorđić, D. i Milutinović, J. (2017). Muzej kao socijalno inkluzivna institucija. *Kultura*, 154, 315-334.
- Đurić, S. (2005). Metodologija fokusgrupnog istraživanja. *Sociologija*, 47(1), 1-26.
- Džejmson, F. (2012). Postmodernizam ili kulturna logika kasnog kapitalizma. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 489-528). Beograd: Službeni glasnik.
- Edgerton, J.D. and Roberts L.W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12 (2), 193-220.
- Edwards, B., Foli, M. i Dajani, M. (2004). *Posle Tokvila: debata o građanskom društvu i društvenom kapitalu u uporednoj perspektivi*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Eliot, T.C. (1995). *Ka definiciji kulture*. Niš: Prosveta.
- Emmison, M. (2003). Social Class and Cultural Mobility. Australian Sociological Association: *Journal of Sociology*, 39(3), 211-230.
- Eriksen, T. H. (2003). *Tiranija trenutka*. Beograd: XX vek.
- Erickson, B. (1996). Culture, Class and Connection. *American Journal of Sociology* 102(1), 217-251.
- Evans, M.D., Kelley, J., Sikora, J. and Treiman, D. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Evans, M.D., Kelley, J. and Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in

- 42 Nations. *Social Forces*, 1-34.
- Fanuko, N. (2008). Kulturni kapital i simbolička moć. Tri aspekta Bourdieove teorije ideologije. *Školski vjesnik*, 57(1-2), 7-41.
- Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviours in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562.
- Farkas, G., Grobe, R.P. Sheehan, D. and Shuan, Z. (1990). Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity and Poverty Groups within an Urban School District. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.
- Fern, E.F. (1982). Why Do Focus Groups Work: A Review and Integration of Small Group Process Theories. *Advances in Consumer Research*, 9, 444-451.
- Fuko, M. (2012). *Moć/Znanje: odabrani spisi i razgovori 1972-1977*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Fukuyama, F. (2000). *Social Capital and Civil Society*. IMF Working paper 74.
- Gaddis, S.M. (2013). The Influence of Habitus in the Relationship between Cultural Capital and Academic Achievement. *Social Science Research*, 42, 1-13.
- Ganzeboom, H.B. (1982). Explaining Differential Participation in High-Cultural Activities – A Confrontation of Information-Processing and Status-Seeking Theories. In: Raub, W. (Ed.) *Theoretical Models and Empirical Analyses: Contributions to the Explanation of Individual Actions and Collective Phenomena* (pp. 186-205). Utrecht: E.S. Publications.
- Ganzeboom, H.B., De Graaf, P.M. and Robert, P. (1990). Cultural Reproduction Theory on Socialist Ground: Intergenerational Transmission on Inequalities in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*, 9, 79-104.
- Gartman, D. (1991). Culture as Class Symbolization or Mass Reification? A Critique of Bourdieu's 'Distinction'. *American Journal of Sociology*, 97(2), 421-447.
- Georg, W. (2016). Transmission of Cultural Capital and Status Attainment – An Analysis of Development Between 15 and 45 Years of Age. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(2), 106-123.
- Gevirc, Š. i Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Gidens, E. 1998. *Posledice modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
- Gidens, E. (1996). *Dirkem*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- Gidens, E. (2007). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and the Resistance in the new Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Goffman, E. (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, 2(4), 294-304.
- Goldthorpe, J. (2007). Cultural Capital: Some Critical Observations. *Sociologica*, 2, 1-23.
- Goldthorpe, J. (2010). *Habitus and Social Inequalities in Education*. University of Oxford, Nuffield College, Department of Sociology.
- Golubović, N. (2009). Teorija kapitala i racionalni izbor. *Sociologija*, 51(2), 189-204.
- Gramši, A. (2012). Hegemonija, intelektualci i država. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 148-154). Beograd: Službeni glasnik.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Gronow, J. (2000). *Sociologija ukusa*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Hadžibulić, S. (2012). Jedno sociološko istraživanje publike Opere narodnog pozorišta u Beogradu. *Filozofija i društvo*, 23(3), 295-312.
- Haralambos, M. i Holborn M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Harker, R. and May, S. (1993). Code and Habitus: Comparing the Accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 169-178.
- Harris, R. 2001. *A Primer of Multivariate Statistics*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodgson, G. (2014). What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: should it be changed back? *Cambridge Journal of Economics*, 1-24.
- Hoog, M. and Vaughan, G. (2005). *Social Psychology (4th Edition)*. London: Prentice Hall.
- Hol, S. (2012). Beleške o dekonstruisanju "popularnog". U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 317-328). Beograd: Službeni glasnik.
- Holt, D. (1997). Distinction in America? Recovering Bourdieu's Theory of Tastes from its Critics. *Poetics*, 25, 93-120.
- Ilić, V. (2013). Odnos posmatranja i drugih istraživačkih postupaka. U: Lazić, M. i Cvejić, S. (pr.). *Promene osnovnih struktura društva Srbije u periodu ubrzane transformacije* (str. 78-96). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Israel, G.D., Beaulieu, L.J. and Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43-68.
- Jaeger, M.M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1972.
- Jaeger, M.M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Jaeger, M.M. and Holm, A. (2003). *Which background factors matters more in intergenerational educational attainment: Social class, cultural capital or cognitive ability? A random effects approach*. University of Copenhagen: CAM.
- Jelačić, S. (2014). Obrazovanje u kontekstu društvenih nejednakosti. U: *Prvi međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka Konteksti – zbornik radova* (str. 927-940). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jokić, B. i Mrđa, S. (2017). Odnos stavova i ponašanja u domenu kulturne potrošnje: slučaj muzejskih festivala. *Sociološki pregled*, 51(2), 255-275.
- Kalmijn, M. and Kraykaamp, G. (1996). Race, Cultural Capital and Schooling. *Sociology of Education*, 96(1), 22-34.
- Kane, (2003). Distinction Worldwide? Bourdieu's Theory of Taste in International Context. *Poetics*, 31, 403-421.
- Katz-Gerro, T. (2004). Cultural Consumption Research: Review of Methodology, Theory and Consequence. *International Review of Sociology*, 14(1), 11-29.
- Katz-Gerro, T. and Yaish, M. (2012). Disentangling Cultural Capital: The Consequences of Cultural and Economic Resources for Taste and Participation. *European Sociological Review*, 28(2), 169-185.
- Kaufman, J. and Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32, 145-168.
- Keddie, N. (1971). The Organization of Classroom Knowledge. *English in Education*, 5(2), 63-68.
- Kennedy, C., Kools, S., and Krueger, R. (2001). Methodological Considerations in Children's Focus Groups. *Nursing Research*, 50(3), 184-187.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu Against Bourdieu: A Practical Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 18(3), 417-433.

- Kingston, P. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99.
- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction Between Participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Koković, D. (2005). *Pukotine kulture*. Novi Sad: Prometej.
- Koković, D. (2006a). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (pr.) *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća* (str. 39-48). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Koković, D. (2006b). Kulturni kapital kao predmet sociologije obrazovanja. U: Tripković, M. (pr.) *Socijalni kapital i društvena integracija* (str. 191-202). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Koković, D. (2008). *Socijalna antropologija sa antropologijom obrazovanja*. Banja Luka: Grafid.
- Koković, D. (2009a). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Koković, D. (2009b). *Sociologija obrazovanja*. Banja Luka: Nubl.
- Košutić, I. i Jokić, B. (2017). Društvo znanja ili nasleđivanje znanja? Refleksija društvenih nejednakosti u obrazovnim apiracijama učenika i njihovih roditelja. U: Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: *VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 42). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Kraaykamp, G. and Van Eijck, K. (2010). The Intergeneration Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89(1), 209-231.
- Krolo, K., Marčelić, S. i Tonković, Ž. (2017). Kulturna potrošnja i kulturni kapital kao pokazatelj nejdnakosti među mladima u većim urbanim središtima na Jadranu. U: Struktura i dinamika društvenih njednakosti: *VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 43). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Krueger, R. A. and Casey, MA. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of individual. *Poetics*, 31, 329-355.
- Lamb, S. (1989). Cultural Consumption and the Educational Plans of Australian Secondary School Students. *Sociology of Education*, 62, 95-108.

- Lamont, M. (1992). *Symbolic Boundaries*, retrieved from:
<http://educ.jmu.edu/~brysonbp/symbound/papers2001/LamontEncyclo.html>
- Lamont, M. and Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Lamont, M. and Molnar, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. and McNamara Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class and Cultural Capital in Family-School Relations. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A. and Weininger, E. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606.
- Lash, K. (1987). *Narcistička kultura*. Zagreb: Naprijed.
- Lazar, Ž. i Koković, D. (2017). *Sociologija kulture sa elementima kulturne antropologije*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Lemiš, D. (2008). *Televizija i deca*. Beograd: Clio.
- Leopold, L. and Shavit Y. (2013). Cultural Capital Does Not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement Israeli Schools. *European Sociological Review*, 29(3), 450-463.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A theory of Social Structure and Action*. New York: Cambridge University Press.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Liotar, Ž. F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Svetovi.
- Lipovecki, Ž. (1987). *Doba praznine – ogledi o savremenom individualizmu*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Lizardo, O. (2004). The Cognitive Origins of Bourdieu's *Habitus*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(4), 375- 401.
- Lizardo, O. (2006a). How Cultural Tastes Shape Personal Networks. *American Sociological*

- Review*, 71, 778-807.
- Lizardo, O. (2006b). The Puzzle of Women's 'Highbrow' Culture Consumption: Integrating Gender and Work Into Bourdieu's Class Theory of Taste. *Poetics*, 34, 1-23.
- Lizardo, O. and Strand, M. (2010). Skills, Toolkits, Contexts and Institutions: Clarifying the Relationship Between Different Approaches to Cognition in Cultural Sociology. *Poetics*, 38, 204-227.
- Lukacs, G. (1971). *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics*. Massachusetts: Cambridge.
- Makarti, D. (2015). Šta je znanje? U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje*. (str. 402-425). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Manhajm, K. (1978). *Ideologija i utopija*. Beograd: Nolit.
- Manojlović, N. i Petrović, D. (2009). Klasa – zaboravljeni konstituent identiteta u savremenom društvu. *Sintezis*, 1, 95-111.
- Marinković, D. (2003). *Refleksivna sociologija Alvina Guldnera*. Novi Sad: Visio mundi.
- Marinković, D. (2006). Ideologija i sociologija znanja: od kognitivne patologije ka socijalnom kapitalu. U: Tripković, M. (pr.). *Socijalni kapital i društvena integracija* (str.73-92). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Marinković, D. (2008). *Uvod u sociologiju: osnovni pristupi i teme*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) (2015). *Društvo i znanje*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Marinković, D. i Ristić, D. (2017). Genealogija transformacija klasnih strategija: videti, govoriti, znati. *Sociologija* 59(3), 253-274.
- Marić, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata. *Primenjena psihologija*, 1, 39–57.
- Marić, M., Rodić Lukić, V. i Štrangarić, S. (2018). Model uticaja kulturnog kapitala i individualnih motivacionih činilaca na ključne kompetencije učenika. *Primenjena psihologija*, 11(1), 9-26.
- Marks, K. (1974). Prilog kritici političke ekonomije. Sarajevo: Svjetlost.
- Marks, K. (1975). *Kapital: kritika političke ekonomije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marks, K. i Engels, F. (2015). Društvena proizvodnja svesti. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 29-51). Novi Sad: Mediterran publishing.

- Martinović, D. (2010). *Muzejska publika u Srbiji. Analiza istraživanja*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), 70-78.
- McCarty, E.D. (1996). *Knowledge as Culture – The New Sociology of Knowledge*. Routledge: London and New York.
- McCoy, S., Byrne, D. and Banks, J. (2012). Too much of a good thing? Gender, 'concerted cultivation' and unequal achievement in primary education. *Child Indicators Research*, 5(1), 155–178.
- McDonough, P. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- McNamara Horvat, E., Weininger, E. and Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
- McNeal, R.B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- Merton, R., Fiske, M. and Kendall, P. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.
- Merryweather, D. (2010). Using Focus Group Research in Exploring the Relationships Between Youth, Risk and Social Position. *Sociological Research Online*, 15(1).
- Mihalski, K. (1987). *O krizi*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Miladinović, S. (2006). Problem tumačenja rezultata istraživanja (društvene) strukture i pokretljivosti: ideja socijalnog i kulturnog kapitala. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (pr.). *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća* (str. 123-135). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Milić, A. (2007). *Sociologija porodice: kritika i izazovi*. Beograd: Čigoja.
- Milić, V. (1996). *Sociološki metod*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milošević, B. (2006). Socijalni i/ili sociokulturni kapital: saznajni dometi i moguća upotreba u analizama i objašnjenjima tranzicije srpskog društva. U: Tripković, M. (pr.). *Socijalni kapital i društvena integracija* (str. 93-110). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milošević, B. i Šljukić, M. (2010). Uloga društvenog i kulturnog kapitala u procesu socijalizacije. *Sociološki godišnjak – Časopis Sociološkog društva Republike Srpske*, 5,

51-63.

- Miles, A. and Sullivan, A. (2012). Understanding Participation in Culture and Sport: Mixing Methods, Reordering Knowledges. *Cultural Trends*, 21(4), 311-324.
- Mils, R. (1964). *Sociološka imaginacija*. Beograd: Prosveta.
- Mils, R. (2013). *Moć, politika i ljudi – sabrani eseji*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Milutinović, J. (2012). Kritički konstruktivizam: uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 141(4), 583-594.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437-451.
- Mohr, J. and DiMaggio, P. (1995). The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 169-200.
- Mojić, D. (2012). Obrazovni resursi, orijentacije i delanje mladih. U: Tomanović, S., Stanojević, D., Jarić, I., Mojić, D., Dragišić Labaš, S., Ljubičić, M. i Živadinović, I. (pr.). *Mladi – naša sadašnjost* (str. 95-110). Beograd: Čigoja štampa.
- Moore, R. and Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- Morgan, D.L. (1995). Why Things (Sometimes) Go Wrong in Focus Groups. *Qualitative Health Research*, 5(4), 516-523.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.
- Morgan, D.L. and Spanish, M.T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7(3), 253-270.
- Morrone, A. (2006). *Guidelines for Measuring Cultural Participation*. UNESCO: Institute for Statistics.
- Morrow, (1999). Conceptualising Social Capital in Relation to Health and Well-Being for Children and Young People: A Critical Review. *The Sociological Review*, 47(4), 744-765.
- Mrđa, S. (2004). Kulturni habitus omladine. U: Mihajlović, S. (pr.) *Mladi zagubljeni u tranziciji* (str. 157-175). Beograd: Centar za proučavanje alternativa.
- Mrđa, S. (2010). *Pozorišna publika u Srbiji*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Mrđa, S. (2011). *Kulturni život i potrebe učenika srednjih škola u Srbiji*. Beograd: Zavod za

- proučavanje kulturnog razvitka.
- Mutekwe, E. (2014). Manifestations of Differential Cultural Capital in a University Classroom: Views from Classrooms Observations and Focus Groups Discussions in a South African University. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 349-362.
- Nash, R. (1990). Boudieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Nash, R. (1999). Bourdieu, 'Habitus', and Educational Research: Is It All Worth the Candle? *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 175-187.
- Nash, R. (2002). The educated habitus, progress at school, and real knowledge. *Interchange*, 33(1), 27-48.
- Nash, R. (2003). Inequality/difference in New Zealand education: Social Reproduction and the cognitive habitus. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 171-191.
- Nisbet, R. (1959). The Decline and Fall of Social Class. *The Pacific Sociological Review*, 2(1), 11-17.
- Noble, (2017). Learning with Bourdieu: pedagogy, cosmology and potty training. In: Adkins, L., Brosnan, C. and Thereadgold, S. (Eds). *Bourdiesian Prospects*. London and New York: Routledge.
- Nora, A. (2004). The role of habitus and cultural capital in choosing a college, transitioning from high school to higher education, and persisting in college among minority and non-minority students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(3), 180-208.
- Novaković, S. (2017). Položaj dece i omladine u Srbiji – nejednake šanse. U: Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: *VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 46). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Nemanjić, M. (1991). *Filmska i pozorišna publika Beograda: Socio-kulturni uslovi formiranja u periodu 1961-1984*. Beograd: IDEA.
- Nemanjić, M. (2006). Savremena vojvodanska inteligencija i socijalni kapital Vojvodine. U: Tripković, M. (pr.). *Socijalni kapital i društvena integracija* (str. 223-232). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Nemanjić, M., Nikolić, M. i Stojković, B. (1983). *Kulturna ponuda Beograda. Publika centara za kulturu*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Nemanjić, M. i Spasić, I. (pr.) (2006). *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća*.

- Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Ostrower, F. (1998). The arts as cultural capital among elites: Bourdieu's theory reconsidered. *Poetics*, 26, 43-53.
- Pakulski, J. And Waters, M. (1996). *The death of class*. London: SAGE.
- Pallant, J. 2009. *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Parcel, T.L. and Dufur. M.J. (2001). Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Parsons, T. (1959). The School Class as Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Patnam, R. (2008). *Kuglati sam*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Pellerin, L.A. and Stearns, E. (2001). Status Honor and the Valuing of Cultural and Material Capital. *Poetics*, 29, 1-24.
- Peterson, R. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics*, 33, 257-282.
- Peterson, R. and Kern, R. (1996). Changing Highborow taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900-907.
- Peterson, R. and Simkus, A. (1992). Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In: Lamont, M., Fournier, M. (ed.) *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Petković, J. (2015). *Kulturna dimenzija razvoja urbanog i ruralnog društva u procesu modernizacije i evrointegracije Srbije (istraživanje kulturne participacije gradskog i seoskog stanovništva Grada Niša)* – doktorska disertacija. Univezitet u Nišu: Filozofski fakultet.
- Pishghadam, R., Noghani, M. and Zabihi, R. (2011). The Construct Validation of a Questionnaire of Social and Cultural Capital. *English Language Teaching*, 4(4), 195-203.
- Popović, D. i Duhaček, N. (2011). Rod i obrazovanje. U: Milojevič, I. i Markov, S. (ur.) *Uvod u rodne teorije* (str. 309-319). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Portes. A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Potter, G. (2000). For Bourdieu against Alexander: Reality and Reduction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(2), 229-246.

- Prnjat, D. (2006). Aktualnost Burdijeove kritike škole. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (pr.). *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća* (str. 59-62). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Puzić, S. i Košutić, I. (2017). Povezanost društvenih nejednakosti sa školskim uspjehom i aspiracijama za visoko obrazovanje. U: *Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 53). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Pušić, Lj. (2006). Socijalno ekološki okviri socijalnog kapitala u Vojvodini. *Sociološki pregled* 40(3), 347-363.
- Radulović, M. (2014). Jednakost u obrazovanju: pogled iz perspektive Pjera Burdijea. U: Pavlovič Breneselovič, D., Krnjaja, Ž. i Radulović, L. (ur.). *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 87-103). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, M., Autor, S. i Gundogan, D. (2017). Obrazovanje roditelja i obrazovne aspiracije dece: Slučaj Srbije i Slovenije. *Sociologija*, 59(3), 339-350.
- Rahkonen, K. (1999). *Not Class But Struggle: Critical Ouvertures to Pierre Bourdieu's Sociology*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Social Policy.
- Reay, D. (1997). Feminist Theory, Habitus and Social Class: Disrupting Notions of Classlessness. *Women's Studies International Forum*, 20(2), 225-233.
- Reay, D. (1998). Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender. *Sociology*, 32(2), 259-275.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological review*, 5, 568-585.
- Reay, D. (2004a). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 353-371.
- Reay, D. (2004b). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73-86.
- Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307.
- Ricer, Dž. (2009). *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*. Beograd: Službeni

glasnik.

- Risman, D. (2007). *Usamljena gomila*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Ristić, D. (2015). *Značenja delanja: sociološka analiza diskurzivnih praksi ideologije* – doktorska disertacija. Univezitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.
- Robson, K. and Sanders, C. (Ed.) (2009). *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*. New York: Springer.
- Roscigno, V.J. and Ainsworth-Darnell, J.W. (1999). Race, Cultural Capital, and educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.
- Rössel, J. (2008). Conditions for the Explanatory Power of Life Styles. *European Sociological Review*, 24(2), 231-241.
- Santon-Salazar, R.D. and Dornbush, S.M. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-origin High School Students. *Sociology of Education*, 68, 116-135.
- Savage, M. and Egerton, M. (1997). Social Mobility, Individual Ability and the Inheritance of Class Inequality. *Sociology*, 31(4), 645-672.
- Savage, M., Warde, A. and Devine, F. (2005). Capitals, assets and resources: some critical issues. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47.
- Schatzki, T. R., Cetina, K.K. and Von Savigny, E. (2005). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London and New York: Routledge.
- Scherger, S. and Savage, M. (2009). *Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility*. Centre for Research on Socio-Cultural Change.
- Silva, E. (2006). Homologies of Social Space and Electives Affinities: Researching Cultural Capital. *Sociology*, 40(6), 1171-1189.
- Silva, E. and Le Roux, B. (2011). Cultural capital of couples: Tensions of elective affinities. *Poetics*, 39: 547-565.
- Silva, E. and Wright, D. (2005). The Judgement of Taste and Social Position in Focus Groups. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 76-77. Milan: Angeli.
- Silva, E. and Wright, D. (2008). Researching Cultural Capital: Complexities in Mixing Methods. *Methodological Innovations Online*, 2(3), 50-62.
- Silva, E. and Wright, D. (2009). Displaying Desire and Distinction in Housing. *Cultural*

- Sociology*, 3, 31-50.
- Silva, E., Warde, A. and Wright, D. (2009). Using Mixed Methods for Analysing Culture: The Cultural Capital and Exclusion Project. *Cultural Sociology*, 3(2), 299-316.
- Simmel, G. (1957). Fashion. *American Journal of Sociology*, 62(6), 541-558.
- Simmel, G. (1991). The Problem of Style. *Theory, Culture & Society*, 8, 63-71.
- Simmel, G. (1997). Sociology of the Meal. In: Frisby, D. and Featherstone, M. (Ed.) *Simmel on Culture: Selected Writings* (pp. 130-136). London: Sage.
- Sisiainen, M. (2000). Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam. *Forth International Conference „The Third Sector: For What and For Whom?“*. Dublin: Trinity College.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primene. *Politička misao*, 46(3), 217-236.
- Smit, A. (1998). *Istraživanje prirode i uzroka bogatstva naroda*. Novi Sad: Global Book.
- Sokolovska, V. (2011). Socijalne mreže, socijalni kapital i društveni status. *Sociološki pregled*, 45(2), 221-234.
- Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spasić, I. (2013). *Kultura na delu. Društvena transformacija Srbije iz burdijeovske perspektive*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Sprender, D. and Sarah, E. (Ed.) (1988). *Learning to Lose: Sexism in Education*. London: Women' Press.
- Stampnitzky, L. (2006). How Does "Culture" Become "Capital"? Cultural and Institutional Struggles Over "Character and Personality" at Harvard. *Sociological Perspectives*, 49(4), 461-481.
- Stanković, P. (2000). Practice, habitus and field: Pierre Bourdieu's sociological theory as an attempt at theoretical integration. *Sociologija*, 42(4), 617-636.
- Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. U: Lazić, M. i Cvejić, S. (pr.). *Promene osnovnih struktura društva Srbije u periodu ubrzane transformacije* (str. 119-139). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stuart, M. (2009). *The Impact of Social Identity and Cultural and Social Capital on Different*

Ethnic Student Groups at University. Full Research Report ESRC Grant 2007/09 – RES-000-22-2485

- Subašić, B., Opačić B. i Damnjanović. J. (2013). *Bioskopi u Srbiji*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Sullivan, A. (2000). *Cultural Capital, Rational Choice and Educational Inequalities*. D.Phil Thesis. Oxford University.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-165.
- Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, 12(6). <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>
- Sullivan, A. and Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. London: Centre for Longitudinal Studies, Working Papers (13/10).
- Sullivan, O. and Katz-Gerro, T. (2007). The Omnivore Thesis Revisited: Voracious Cultural Consumers. *European Sociological Review*, 23, 123-137.
- Sulkunen, P. (1982). Society Made Visible – on the Cultural Sociology of Pierre Bourdieu. *Acta Sociologica*, 25(2), 103-115.
- Svidler, E. i Ardit, H. (2015). Nova sociologija znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.). *Društvo i znanje* (str. 426-464). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swartz, D. (2002). The Sociology of Habit: The perspective of Pierre Bourdieu. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 22, 615-625.
- Swartz, D. and Zolberg, V. (2005). (Ed). *After Bourdieu: Influence, Critique, Elaboration*. New York: Springer.
- Swidler, A. (1986). Culture and Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286.
- Swidler, A. (2005). What anchors cultural practices. In: T. R. Schatzki, K.K. Cetina and E. Von Savigny. *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 83-102). London and New York: Routledge.
- Šartije, R. (2002). Zapis i njegove primene. U: Arijes, F. i Dibi, Ž. (pr.) *Istorija privatnog*

- života 3 – od renesanse do prosvjećenosti* (str. 100-142). Beograd: Clio.
- Škorić, M. (2006). Mikrosociologija socijalnog kapitala i mogućnosti mikro-makro translacije. U: Tripković, M. (pr.). *Socijalni kapital i društvena integracija* (str. 35-72). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Šljukić, S. (2006). U: Tripković, M. (pr.). Socijalni kapital i ruralni razvoj: seljaštvo i kooperacija u AP Vojvodini. *Socijalni kapital i društvena integracija* (str. 257-266). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Šljukić, M. i Šljukić, S. (2013). Obrazovanje i društvena pokretljivost: Mit o meritokratiji i socijalni kapital. *Teme*, 37(2), 535-553.
- Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.
- Štrangarić, S., Rodić Lukić, V. i Marić, M. (2017a). Efekti kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika – sekundarna analiza PISA studije. *Nastava i vaspitanje*, 46(2), 207-219.
- Štrangarić, S., Rodić Lukić, V. i Marić, M. (2017b). Kako kulturni kapital doprinosi unapređenju čitalačke pismenosti svih učenika. U: *Obrazovanje u fokusu 1*. Beograd: Institut za psihologiju; UNICEF. <http://www.unicef.rs/publikacije-2017/>
- Teachman, J.D. (1987). Family Background, Educational Resources and Educational Attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557.
- Thomas. L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Tofler, A. (1975). *Šok budućnosti*. Rijeka: Otokar Keršovani.
- Tomanović, S. (2004a). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomanović, S. (2004b). Family Habitus as th Cultural Context for Childhood. *Childhood*, 11, 339-360.
- Tomanović, S. (2006). Primenljivost Burdijeovog koncepta socijalnog kapitala na proučavanje porodica u Srbiji. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (pr.). *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća* (str. 111-122). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Tramonte, L. and Willms, J. D. (2010). Cultural Capital and its Effects in Education Outcomes. *Economic of Education Review*, 29, 200-213.
- Trigg, A. (2001). Veblen, Bourdieu, and Conspicuous Consumption. *Journal of Economic*

- Issues*, 35(1), 99-115.
- Tripković, M. (pr.). (2006.) *Socijalni kapital i društvena integracija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Tumin, M. (1953). Some Principles of Stratification: A Critical Analysis. *American Sociological Review*, 18(4), 387-394.
- Turner, H.J. (Ed.) (2006). *Handbook of Sociological Theory*. New York: Springer.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and the Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate*, 11(1), 76-90.
- Upright, C. (2004). Social capital and cultural participation: spousal influences on attendance at arts events. *Poetics*, 32, 129-143.
- van de Werfhorst, H. (2010). Cultural Capital: Strengths, Weaknesses and Two Advancements. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 157-169.
- Van Eijck, K. (2000). Richard A. Peterson and the Culture of Consumption. *Poetics*, 28(2-3), 207-224.
- van Eijck, K. (2001). Social Differentiation in Musical Taste Patterns. *Social Forces*, 79(3), 1163-1184.
- Veber, M. (2011). *Protestantska etika i duh kapitalizma*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Veber, M. (2015). *Sociologija religije: Tipovi religijskih zajednica*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Veber, M. (2015). Racionalizacija Zapada. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 65-79). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Veblen, T. (1966). *Teorija dokoličarske klase*. Beograd: Kultura.
- Vučković Juroš, T. i Ogresta, J. (2017). Iznimka, a ne pravilo: pristup visokom obrazovanju mladih odraslih u siromaštvu. U: *Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 69). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Wacquant, L. (1989). Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1), 26-63.
- Wacquant, L. (2004). *Body & Soul. Notebooks of an Apprentice Boxer*. New York: Oxford University Press.

- Wacquant, L. (2006). Pierre Bourdieu, in: Rob Stones (Ed.) *Key Contemporary Thinkers*. London and New York: Macmillan.
- Warde, A. (1994). Consumption, Identity-Formation and Uncertainty. *Sociology*, 28, 877-898.
- Warde, A. (1997). *Consumption, Food and Taste*. London: Sage.
- Warde, A. (2004). *Practice and field: revising Bourdieusian concepts*. The University of Manchester: Centre for Research on Innovation & Competition.
- Warde, A. (2007). Does Taste Still Serve Power: The Fate of Distinction in Britain. *Sociologica*, Italian Online Sociological Review, 3, 1-26.
- Warde, A., Martens, L. and Olsen, W. (1999). Consumption and the Problem of Variety: Cultural Omnivorousness, Social Distinction and Dining Out. *Sociology*, 33(1), 105-127.
- Warde, A., Bennett, T., Gayo-Cal, M., LeRoux, B., Rouanet, H., Silva, E., Savage, M. and Wright, D. (2007). *Cultural Taste and Participation in Britain*. Glasgow: Sociology of Consumption Working Group Conference.
- Weber, M. (2010). The distribution of power within the community: Classes, Stände, Parties. *Journal of Classical Sociology*, 10(2), 137-152.
- Wildhagen, T. (2009). Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *Sociological Quarterly*, 50(1), 173–200.
- Willekens, M. and Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98-113.
- Wolfreys, J. (2000). In perspective: Pierre Bourdieu. *International socialism journal*, 87.
- Woolsey Biggart, N. (Ed.) (2002). *Readings in Economic Sociology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wright, D. (2006). Cultural Capital and the Literary Field. *Cultural Trends*, 15 (2-3): 123-139.
- Wright, D. (2011). Making Tastes for Everything: Omnivorousness and Cultural Abundance. *Journal for Cultural Research*, 15(4), 355-371.
- Xu, J. and Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural Reproduction, Cultural Mobility, Cultural Resources, or Trivial Effect? A Comparative Approach to Cultural Capital and Educational Performance. *Comparative Education Review*, Available at: <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

- Yamamoto, Y. and Brinton, M. C. (2010). Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of Japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67–83.
- Young, M. and Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- Zevenbergen, R. (2005). The construction of mathematical habitus: Implications of ability grouping in the middle years. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 607-619.
- Zimdars, A., Sullivan, A. and Heath, A. (2009). Elite Higher Education in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? *Sociology*, 43(4), 648-666.

VI PRILOZI

Prilog 1. Vodič za razgovor

1.	Šta je za vas kultura?	<p>a) Šta za vas znači ukus? Da li je ukus karakteristika pojedinca? Da li je nečiji ukus odraz njegove kulture?</p> <p>b) Ko u našem društvu ima ukusa?</p> <p>c) Sa kim se družite i zašto? Da li imate isti ukus?</p>
2.	Kako pojedinac stiče kulturu?	<p>a) Kako vaspitanje u porodici utiče na sticanje kulture pojedinca?</p> <p>b) Ko ima značajniju ulogu u vaspitanju deteta, otac ili majka? Zašto?</p> <p>c) U kakvoj su vezi obrazovanje roditelja i sticanje kulture kod deteta?</p> <p>d) Koliko je važna opremljenost doma predmetima kao što su knjige ili umetničke slike?</p>
3.	Kakve su vaše kulturne navike?	<p>a) Da li i koliko često idete u pozorište, muzej ili galeriju? Zašto? Ako ste nekada išli, s kim ste išli? Kakvi su vaši utisci, da li volite da idete i zašto?</p> <p>b) Da li čitate knjige koje nisu lektira? Zašto? Ako čitate, šta ste poslednje čitali? Kakvi su vaši utisci? Šta ste zapamtili? Da li ste naučili nešto novo?</p>
4.	Kako doživljavate školu?	<p>a) Kakvi su vaši planovi za dalje školovanje? Kakva su vaša očekivanja?</p> <p>b) Kako doživljavate profesore u srednjoj školi? A kako ste doživljavali nastavnike i učitelje u osnovnoj školi?</p> <p>c) Kakav je vaš uspeh u školi i kako doživljavate svoj uspeh?</p> <p>d) Da li vašu školu ocenjujete kao prijatno okruženje? Da li se nekada plašite ili ste uznemireni? Zašto?</p>

		e) Prema vašem mišljenju, koliko obrazovanje u našem društvu danas obezbeđuje uspeh pojedinca u životu? Šta još utiče?
5.	Da li i kako kultura pojedinca utiče na njegov/njen uspeh u školi?	a) Da li neko ko ide u pozorište ili puno čita ima veće šanse za bolji uspeh u školi? Objasnite.
6.	Da li je kultura pojedinca povezana sa njegovim/njenim materijalnim statusom?	a) Da li su pojedinci visokog materijalnog statusa „kulturniji“ od pojedinaca sa niskim materijalnim statusom?
7.	Da li je nečiji materijalni status povezan sa njegovim/njenim uspehom u školi?	<p>a) Da li profesori u vašoj školi imaju različit odnos prema učenicima koji su boljeg materijalnog statusa? Ako ste primetili da imaju, navedite primere.</p> <p>b) Da li takvih primera bilo u vašoj osnovnoj školi?</p> <p>c) Da li novac može da obezbedi bolji uspeh u školi? Ako smatrate da može, kako?</p> <p>d) Da li su učenici lošijeg materijalnog statusa u lošijem položaju u školi? Ako jesu, šta bi moglo da se uradi da bi se njihov položaj popravi? Da li bi oni sami mogli nešto da urade? Navedite primere.</p>

Prilog 2. Upitnik

UPITNIK : KULTURNI KAPITAL

Upitnik koji je pred tobom namenjen je učenicima srednjih škola i predstavlja osnov za istraživanje koje se sprovodi za potrebe izrade doktorske disertacije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. U njemu se nalaze pitanja vezana za tvoj uspeh u školi, tvoje stavove prema školi i tvoje kulturne navike, kao i kulturne navike tvoje porodice. Na kraju upitnika nalazi se test znanja iz opšte kulture.

Upitnik je anoniman, a podaci koji budu prikupljeni ovim putem biće korišćeni isključivo u naučne svrhe. Zato je važno da pažljivo pročitaš sva pitanja i iskreno odgovoriš na njih zaokruživanjem nekog od ponuđenih odgovora. Unapred hvala!

1.	Pol:	1. Muški 2. Ženski
2.	Razred:	1. I 2. II 3. III 4. IV
3.	Škola:	1. Stručna škola 2. Gimnazija
4.	Mesto stanovanja:	1. Grad 2. Selo
5.	Ukupan mesečni prihod vašeg domaćinstva:	1. Manje od 20.000 din. 2. 21.000-50.000 din. 3. 51.000-100.000 din. 4. 101.000-150.000 din. 5. Više od 150.000 din.
6.	Kako ocenjuješ materijalni status tvoje porodice?	1. Veoma loš, teško „sastavljamo kraj s krajem“ 2. Relativno loš, često imamo finansijskih poteškoća 3. Osrednji, možemo da priuštimo sve što nam je neophodno, ali ne živimo luksuzno 4. Relativno dobar, možemo da priuštimo sve što nam je potrebno 5. Veoma dobar, ne moramo da razmišljamo o novcu
7.	Radni status oca:	1. Nezaposlen 2. Penzioner 3. Zaposlen na određeno vreme 4. Zaposlen za stalno
8.	Radni status majke:	1. Nezaposlena 2. Penzionerka 3. Zaposlena na određeno vreme 4. Zaposlena za stalno

9. Zanimanje oca:		
1. Zemljoradnik	10. Administrativni radnik	19. Advokat
2. NK i PK radnik	11. Prosvetni radnik	20. Lekar
3. KV, VKV radnik, radnik zaštite	12. Pravnik	21. Umetnik
4. Poslovođa	13. Ekonomista	22. Profesor univerziteta/naučnik
5. Zanatlija	14. Radnik MUP-a/carinik	23. Sudija/tužilac/inspektor
6. Šofer/autoprevoznik/taksista	15. Vojno lice	24. Sveštenik
7. Trgovac	16. Rukovodilac	25. Domaćin
8. Ugostiteljski radnik	17. Novinar	26. Student
9. Tehničar (elektro, medicinski..)	18. Inženjer	27. Nešto drugo:

10. Zanimanje majke:		
1. Zemljoradnica	10. Administrativna radnica	19. Advokatica
2. NK i PK radnica	11. Prosvetna radnica	20. Lekarka
3. KV, VKV radnica/ radnica obezbeđenja i zaštite	12. Pravnica	21. Umetnica
4. Poslovođa	13. Ekonomista	22. Profesorka univerziteta /naučnica
5. Zanatlija	14. Radnica MUP-a/carinik	23. Sutkinja/tužilac/inspektorka
6. Šofer/autoprevoznica/taksista	15. Vojno lice	24. Sveštenica
7. Trgovakinja	16. Rukovodilac	25. Domaćica
8. Ugostiteljska radnica	17. Novinarka	26. Studentkinja
9. Tehničar (elektro, medicinski..)	18. Inženjerka	27. Nešto drugo:

11. Obrazovanje oca:	
1. Nezavršena osnovna škola	6. Viša škola
2. Osnovna škola	7. Fakultet
3. Srednja trogodišnja škola	8. Magistratura
4. Srednja četvorogodišnja škola	9. Doktorat
5. Gimnazija	

12. Obrazovanje majke:	
1. Nezavršena osnovna škola	6. Viša škola
2. Osnovna škola	7. Fakultet
3. Srednja trogodišnja škola	8. Magistratura
4. Srednja četvorogodišnja škola	9. Doktorat
5. Gimnazija	

13.	Da li si nekada ponavljao/la razred?	1. Da 2. Ne
14.	Uspeh u osnovnoj školi ti je najčešće bio:	1. Nedovoljan 2. Dovoljan 3. Dobar 4. Vrlo dobar 5. Odličan

15.	Uspeh u prethodnoj školskoj godini:	1. Nedovoljan 2. Dovoljan 3. Dobar 4. Vrlo dobar 5. Odličan		
16.	Ocena iz srpskog jezika na kraju prethodne školske godine:	1. 1 2. 2 3. 3 4. 4 5. 5		
17.	Da li u srednjoj školi učestvuješ u vannastavnim aktivnostima?	1. Hor i/ili orkestar 2. Dramska sekcija 3. Novinarska sekcija 4. Sekcija iz društvenih nauka (jezik, istorija...) 5. Sekcija iz prirodnih nauka (matematika, fizika...) 6. Sportska sekcija	1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne	2. Da 2. Da 2. Da 2. Da 2. Da 2. Da
18.	Da li si tokom školovanja učestvao/la na takmičenjima?	1. Ne 2. Da		
19.	Da li je srednja škola koju pohađaš tvoj prvi izbor škole?	1. Ne, želeo/la sam neku drugu školu da upišem 2. Da, baš sam ovu školu želeo/la da upišem		
20.	Kakvi su tvoji planovi za dalje školovanje?	1. Ne planiram da studiram kad završim srednju školu 2. Ne znam da li ću upisivati fakultet 3. Planiram da studiram ali nisam siguran/a koji fakultet bih da upišem 4. Planiram da studiram i odlučio/la sam koji fakultet bih želeo/la da upišem		
21.	Koliko knjiga se nalazi u tvom domu?	1. 0-10 knjiga 2. 11-25 knjiga 3. 26-100 knjiga 4. 101-200 knjiga 5. 201-500 knjiga 6. Više od 500 knjiga		
22.	Da li se nešto od navedenog nalazi u tvom domu?	1. Umetnička dela – slike 2. Klasična književna dela 3. Zbirke poezije 4. Rečnik 5. Muzički instrumenti 6. Enciklopedije 7. Internet konekcija	1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne 1. Ne	2. Da 2. Da 2. Da 2. Da 2. Da 2. Da 2. Da

Koliko puta si u prethodnih godinu dana učestvovao/la u sledećim aktivnostima?					
Zaokruži jedan od brojeva koji imaju sledeće značenje: 1 – nijednom; 2 – jedanput ili dvaput; 3 – tri do pet puta i 4 – više od pet puta					
1	Bio/la u pozorištu	1	2	3	4
2	Bio/la u bioskopu	1	2	3	4
3	Posetio/la muzej	1	2	3	4
4	Bio/la u galeriji ili na izložbi	1	2	3	4
5	Bio/la u biblioteci	1	2	3	4
6	Pročitao/la knjigu koja nije lektira	1	2	3	4
7	Obišao/la istorijski spomenik	1	2	3	4
8	Išao/la na predavanja, književne večeri ili tribine	1	2	3	4
9	Išao/la na časove stranog jezika van škole	1	2	3	4

Pred tobom se nalazi niz tvrdnji. Molimo te da ih pažljivo pročitaš, a zatim izraziš u kojoj meri se svaka pojedinačna tvrdnja odnosi na tebe, na taj način što ćeš zaokružiti samo jedan od brojeva koji imaju sledeće značenje: 1 – uopšte nije tačno; 2 – delimično tačno; 3 – tačno i 4 – u potpunosti tačno					
1	Uživam u čitanju knjiga.	1	2	3	4
2	Čitanje knjiga je za mene gubljenje vremena.	1	2	3	4
3	Volim da kupujem knjige.	1	2	3	4
4	Teško mi je da pročitam celu knjigu od početka do kraja.	1	2	3	4
5	Kad odem u pozorište, uglavnom mi nije problem da razumem predstavu.	1	2	3	4
6	Pre nego što pogledam neki film, informišem se o režiseru, glumačkoj postavi i žanru filma.	1	2	3	4
7	Klasična muzika mi je dosadna.	1	2	3	4
8	Na internetu volim da čitam o onome što me zanima.	1	2	3	4
9	Kad sam na nekoj izložbi, umem da prepoznam stil i pravac umetnika.	1	2	3	4
10	Kad putujem, želim da naučim nešto o istoriji i kulturi mesta koje posećujem.	1	2	3	4
11	Bavljenje umetnošću (npr. slikanje, pisanje, pevanje, sviranje...) je sastavni deo mog života.	1	2	3	4
12	Bavljenje sportom je važan sastavni deo mog života.	1	2	3	4
13	Kada je u pitanju hrana, volim da probam nove ukuse.	1	2	3	4
14	Moja majka uživa u čitanju knjiga.	1	2	3	4
15	Moja majka voli da ide u pozorište.	1	2	3	4
16	Moja majka voli da ide u bioskop.	1	2	3	4
17	Moja majka voli da posećuje izložbe.	1	2	3	4
18	Moja majka sluša klasičnu muziku.	1	2	3	4

19	Moja majka dobro poznaje književnost.	1	2	3	4
20	Moja majka se informiše o aktuelnim dešavanjima u društvu.	1	2	3	4
21	Moja majka veoma ceni umetnost.	1	2	3	4

22	Moj otac uživa u čitanju knjiga.	1	2	3	4
23	Moj otac voli da ide u pozorište.	1	2	3	4
24	Moj otac voli da ide u bioskop.	1	2	3	4
25	Moj otac voli da posećuje izložbe.	1	2	3	4
26	Moj otac sluša klasičnu muziku.	1	2	3	4
27	Moj otac dobro poznaje književnost.	1	2	3	4
28	Moj otac se informiše o aktuelnim dešavanjima u društvu.	1	2	3	4
29	Moj otac veoma ceni umetnost.	1	2	3	4

30	Roditelji su me uvek ohrabivali da čitam knjige.	1	2	3	4
31	Roditelji su me uvek ohrabivali da se bavim umetnošću (npr. da slikam, pišem, sviram muzički instrument...).	1	2	3	4
32	Roditelji su me uvek ohrabivali da se bavim sportom.	1	2	3	4
33	Moji roditelji od mene očekuju da upišem fakultet.	1	2	3	4
34	Moji roditelji se interesuju za moj uspeh u školi.	1	2	3	4
35	Sa roditeljima redovno razgovaram o politici i aktuelnim dešavanjima u društvu.	1	2	3	4
36	Sa roditeljima redovno razgovaram o filmovima i emisijama na televiziji.	1	2	3	4
37	Sa roditeljima redovno razgovaram o knjigama.	1	2	3	4
38	Sa roditeljima sam često išao/la (ili i dalje idem) u biblioteku.	1	2	3	4
39	Sa roditeljima sam često posećivao/la (ili i dalje posećujem) pozorište i/ili različita kulturna dešavanja kao što su izložbe, koncerti, manifestacije...	1	2	3	4
40	Sa roditeljima sam često išao/la (ili i dalje idem) u restorane sa različitim kuhinjama.	1	2	3	4

Pred tobom se nalazi niz tvrdnji. Molimo te da ih pažljivo pročitaš, a zatim izraziš u kom stepenu se slažeš sa svakom od navedenih tvrdnji na taj način što ćeš zaokružiti samo jedan od brojeva koji imaju sledeće značenje:

1 – uopšte se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – slažam se i 4 – u potpunosti se slažem

1	Važno mi je da puno znam.	1	2	3	4
2	Volim da naučim nove stvari.	1	2	3	4
3	Želim da steknem dobro obrazovanje.	1	2	3	4
4	Važno mi je da imam dobre ocene.	1	2	3	4
5	Škola je mesto gde lako stičem prijatelje.	1	2	3	4
6	U školi se osećam usamljeno.	1	2	3	4
7	Škola je mesto gde se osećam kao stranac.	1	2	3	4

8	U mojoj školi, drugi učenici me prihvataju.	1	2	3	4
9	Škola je mesto gde se ne osećam prijatno.	1	2	3	4
10	Osećam se prihvaćeno od strane većine nastavnika.	1	2	3	4
11	Smatram da imam podršku nastavnika.	1	2	3	4
12	Školski uspeh nije merilo pameti.	1	2	3	4
13	Stvarno važne stvari se pre nauče na drugim mestima, nego u školi.	1	2	3	4
14	Škola je za štrebere, meni su važnije druge stvari.	1	2	3	4
15	U školi se uči puno beskorisnih stvari.	1	2	3	4
16	Škola je dosadna i naporna.	1	2	3	4
17	U životu će uspeti oni koji su najsnalažljiviji.	1	2	3	4
18	Za uspeh u životu kod nas je važnije imati vezu nego znanje.	1	2	3	4
19	Za uspeh u životu mnogo je potrebna sreća nego znanje.	1	2	3	4
20	Kada odgovaram, neki put se toliko unervozim da ne mogu ničeg da se setim.	1	2	3	4
21	Danima sam uznemiren/a pred važno pismeno ili usmeno ispitivanje.	1	2	3	4
22	Dok odgovaram (pismeno ili usmeno), neprekidno mislim da ću pogrešiti.	1	2	3	4
23	Neki put se toliko uplašim da ne razumem šta me nastavik pita.	1	2	3	4
24	Uveren/a sam da mogu biti uspešan/a u školi.	1	2	3	4
25	Smatram da se mogu takmičiti sa drugima u razredu.	1	2	3	4
26	Smatram da mogu postići bolje rezultate od većine učenika u svom razredu.	1	2	3	4

Pred tobom je test znanja iz opšte kulture. S obzirom da je upitnik anoniman, nećeš biti ocenjivan/a za rešavanje ovog testa. Pažljivo pročitaj pitanja i na svako odgovori tako što ćeš zaokružiti slovo ispred onog odgovora za koji smatraš da je tačan.

1.	Izreka starih Rimljana <i>Panem et circences</i> znači: a) Kocka je bačena b) Sve se menja c) Hleba i igara d) Bolji život
2.	Sedište Matice srpske danas se nalazi u: a) Beogradu b) Novom Sadu c) Somboru d) Beču
3.	Đuzepe Verdi je bio: a) Kompozitor b) Moreplovac c) Slikar d) Vajar
4.	Salvador Dali pripada pravcu u umetnosti koji se zove: a) Socrealizam b) Kubizam

	<ul style="list-style-type: none"> c) Nadrealizam d) Romantizam
5.	<p>Sterijino pozorje održava se u:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Beogradu b) Somboru c) Zrenjeninu d) Novom Sadu
6.	<p>Aleksandar Fleming je otkrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dimanit b) Penicilin c) Kompjuter d) Tehniku štampanja
7.	<p>Grad Konstantinopolj se danas zove:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Kairo b) Damask c) Aleksandrija d) Istanbul
8.	<p>Balet <i>Labudovo jezero</i> napisao je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mocart b) Betoven c) Šostakovič d) Čajkovski
9.	<p>Osnivač psihoanalize je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Erih From b) Karl Jaspers c) Karl Jung d) Sigmund Frojd
10.	<p>Elokvencija je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tišina b) Rečitost c) Mladost d) Tuga
11.	<p>Martin Hajdeger bio je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Filozof b) Hemičar c) Fizičar d) Astronom
12.	<p>Fimska nagrada Zlatni medved dodeljuje se na festivalu u:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Veneciji b) Kanu c) Berlinu d) Riu
13.	<p>Sedište Saveta bezbednosti nalazi se u:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Parizu

	<ul style="list-style-type: none"> b) Vašingtonu c) Njujorku d) Briselu
14.	<p>Roman <i>Don Kihot</i> napisao je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dostojevski b) Bajron c) Šekspir d) Servantes
15.	<p>Košer ishrana karakteristična je za pripadnike:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Islama b) Budizma c) Protestantizma d) Judaizma
16.	<p>Feminizam je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Stilska figura b) Radikalna religijska organizacija c) Dnevni list d) Pokret koji se zalaže za povećanje prava žena
17.	<p>Kasperski je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Koktel b) Antivirus program c) Fizičar d) Junak crtanog filma
18.	<p>Autor <i>Gernike</i> je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pablo Pikaso b) Pol Sezan c) Pol Gogen d) Tomas Man
19.	<p>Ombudsman je:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Naziv poznatog restorana u Parizu b) Čuveni azerbejdžanski pesnik c) Zaštitnik prava građana d) Muzički stil
20.	<p>Aktuelni Papa zove se:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Jovan Pavle b) Franja c) Bendikt d) Pio

Hvala na saradnji!

Prilog 3. Pregled tabela

Tabela 1.	Prikaz strukture uzorka prema polu ispitanika i školi koju pohađaju.....	111
Tabela 2.	Tri grupe ispitanika prema SES-u.....	125
Tabela 3.	Regresioni model: Povezanost otelovljenog kulturnog kapitala roditelja sa opredmećenim i institucionalizovanim kulturnim kapitalom.....	148
Tabela 4.	Regresioni model: Povezanost otelovljenog kulturnog kapitala učenika sa otelovljenim kulturnim kapitalom roditelja i socijalizacijom za kulturne prakse.....	152
Tabela 5.	Izvod iz korelacione matrice: otelovljeni kulturni kapital učenika sa varijablama socijalizacije za kulturne prakse.....	153
Tabela 6.	Regresioni model: Povezanost otelovljenog kulturnog kapitala učenika i varijabli socijalizacije za kulturne prakse.....	154
Tabela 7.	Post Hoc Test: Obrazovni habitus u tri grupe SES-a.....	158
Tabela 8.	Vrednosti objašnjene varijanse.....	159
Tabela 9.	Izvod iz matrice faktorske strukture skale habitusa za 1. faktor.....	159
Tabela 10.	Izvod iz matrice faktorske strukture skale habitusa za 2. faktor.....	160
Tabela 11.	Izvod iz matrice faktorske strukture skale habitusa za 3. faktor.....	161
Tabela 12.	Post Hoc Test: Opredmećeni kulturni kapital u tri grupe SES-a.....	162
Tabela 13.	Post Hoc Test: Otelovljeni kulturni kapital učenika u tri grupe SES-a.....	163
Tabela 14.	Post Hoc Test: Otelovljeni kulturni kapital roditelja u tri grupe SES-a.....	164
Tabela 15.	Post Hoc Test: Socijalizacija za kulturne prakse u tri grupe SES-a.....	165
Tabela 16.	Post Hoc Test: Znanje opšte kulture učenika u tri grupe SES-a.....	172
Tabela 17.	Regresioni model: Povezanost znanja opšte kulture sa otelovljenim kulturnim kapitalom učenika i obrazovnim postignućem.....	174
Tabela 18.	Regresioni model: Povezanost znanja opšte kulture sa otelovljenim kulturnim kapitalom učenika prema polu.....	175
Tabela 19.	Izvod iz korelacione matrice: obrazovno postignuće sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom.....	175
Tabela 20.	Regresioni model: Povezanost obrazovnog postignuća sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom.....	176

Tabela 21.	Izvod iz korelacione matrice: ocena iz srpskog jezika sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom.....	177
Tabela 22.	Regresioni model: Povezanost ocene iz srpskog jezika sa komponentama kulturnog kapitala i obrazovnim habitusom.....	178
Tabela 23.	ANOVA: Obrazovno postignuće u tri grupe SES-a.....	179
Tabela 24.	Regresioni model: Povezanost planova za dalje obrazovanje sa SES-om učenika i institucionalizovanim kulturnim kapitalom.....	180
Tabela 25.	Regresioni model: Povezanost obrazovnog postignuća, komponenti kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa prema tri grupe SES-a.....	182
Tabela 26.	Regresioni model: Povezanost ocene iz srpskog jezika i otelovljenog kulturnog kapitala učenika prema tri grupe SES-a.....	182

Prilog 4. Pregled grafikona

Grafikon 1.	Demografske karakteristike ispitanika.....	121
Grafikon 2.	Mesečni prihodi domaćinstva.....	122
Grafikon 3.	Subjektivna ocena materijalnog statusa ispitanika.....	123
Grafikon 4.	Radni status roditelja.....	123
Grafikon 5.	Uspeh u osnovnoj školi.....	126
Grafikon 6.	Uspeh u prethodnoj školskoj godini.....	126
Grafikon 7.	Učestvovanje u vannastavnim aktivnostima prema polu.....	127
Grafikon 8.	Planovi za dalje obrazovanje.....	128
Grafikon 9.	Planovi za dalje obrazovanje prema pohađanoj školi.....	129
Grafikon 10.	Planovi za dalje obrazovanje prema polu.....	129
Grafikon 11.	Planovi za dalje obrazovanje prema mestu stanovanja.....	130
Grafikon 12.	Obrazovni nivo oca.....	131
Grafikon 13.	Obrazovni nivo majke.....	132
Grafikon 14.	Broj knjiga u domu ispitanika.....	133
Grafikon 15.	Posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju.....	134
Grafikon 16.	Kulturna participacija u prethodnih godinu dana.....	136
Grafikon 17.	Čitalačke prakse u prethodnih godinu dana.....	140
Grafikon 18.	Stavovi prema čitanju.....	141
Grafikon 19.	Razumevanje umetnosti.....	142
Grafikon 20.	Kulturna radoznalost.....	143
Grafikon 21.	Otelovljeni kulturni kapital oca.....	145
Grafikon 22.	Otelovljeni kulturni kapital majke.....	146
Grafikon 23.	Podsticaji roditelja na pojedine kulturne prakse.....	149
Grafikon 24.	Interesovanje roditelja za obrazovanje deteta.....	149
Grafikon 25.	Kulturna komunikacija.....	150
Grafikon 26.	Zajedničke kulturne prakse.....	150
Grafikon 27.	Ukupan rezultat testa znanja učenika.....	166
Grafikon 28.	Rezultati testa znanja učenika prema školi koju pohađaju.....	167
Grafikon 29.	Rezultati testa znanja učenika prema polu.....	168

Grafikon 30. Rezultati testa znanja učenika prema mestu stanovanja.....	170
Grafikon 31. Rezultati testa znanja učenika prema SES-u.....	171