

Snežana Štrangarić¹

Univerzitet u Novom Sadu

Pedagoški fakultet u Somboru

Vesna Rodić Lukić²

Univerzitet u Novom Sadu

Pedagoški fakultet

u Somboru

Originalni naučni članak

UDK 316.7:37.011.2-057.874(497.11+497.5)

159.947.5-057.874(497.11+497.5)

Primljen: 4.6.2023.

Prihvaćen: 12.10.2023.



DOI: <https://doi.org/10.2298/SOC2401028S>

MODEL UTICAJA KULTURNOG KAPITALA I OBRAZOVNOG HABITUSA NA PISA KOMPETENCIJE UČENIKA: PRIMER SRBIJE I HRVATSKE³

Model of effects of cultural capital and educational habitus on PISA competencies of pupils: an example of Serbia and Croatia

APSTRAKT: U radu su prikazani rezultati sekundarne analize empirijske građe prikupljene u okviru studije PISA 2018 na uzorku učenika u Srbiji i Hrvatskoj. Polazi se od teorijskog modela koji je postavio Pjer Burdije, a ispituju se uticaji kulturnog kapitala u sva tri oblika (opredmećeni, otelovljeni i institucionalizovani) na čitalačke, naučne i matematičke kompetencije učenika, merene PISA testovima. Kao medijator odnosa među navedenim varijablama, postavljeni su indikatori habitusa, koji predstavlja još jedan od ključnih koncepata Burdijeove teorije. Uključeni indikatori odnose se na prilagođenost školi i očekivani nivo obrazovanja, u ovom radu specifično označeni kao obrazovni habitus. Rezultati su potvrdili pozitivne uticaje sva tri oblika kulturnog kapitala na određene kompetencije, dok se očekivani nivo obrazovanja pokazao kao medijator između kulturnog kapitala i kompetencija. U poređnom analizom Srbije i Hrvatske, značajnije razlike pokazane su samo kada je u pitanju opredmećeni kulturni kapital i očekivani nivo obrazovanja, koji na poduzorku iz Hrvatske imaju jači uticaj na učeničke kompetencije. Rezultati dobijeni ovim istraživanjem mogu poslužiti pri koncipiranju implikacija za kreiranje obrazovnih politika koje bi bile usmerene ka akumulaciji kulturnog kapitala kod učenika, u cilju unapređenja njihovih kompetencija, što bi doprinelo i ravnomernijoj raspoređenosti ovog

1 snezanajelacic@yahoo.com

2 vesnarodic.pef@gmail.com

3 Rad je nastao u sklopu istraživanja na projektu *Obrazovne institucije u vremenu globalizacije* koji finansira Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine.

oblika kapitala u društvenoj strukturi, a time i smanjenju društvenih nejednakosti u obrazovanju.

KLJUČNE REČI: *kulturni kapital, obrazovni habitus, PISA kompetencije, Srbija, Hrvatska*

ABSTRACT: *The results of a secondary analysis of the empirical data collected during PISA 2018 on the sample of pupils from Serbia and Croatia are presented in this paper. Based on the theoretical model established by Pierre Bourdieu, we examined the effects of cultural capital in all three forms (objectified, embodied and institutionalized) on reading, mathematical and science competencies of pupils, measured through PISA tests. As a mediator of given variables, we put certain indicators of habitus, which is also one of the key concepts of Bourdieu's theory. The indicators which were included are adjustment to the educational system and education expectations, specifically marked as educational habitus. The results showed positive effect of all three forms of cultural capital on a specific type of competence, while education expectations are confirmed as a mediator between cultural capital and competences. A comparative analysis of Serbia and Croatia showed that there are some differences regarding objectified cultural capital and education expectations which have stronger effect on pupils' competences on the sample from Croatia. The results of this research can be used for creating implications for educational policies which would be focused on obtaining cultural capital among pupils, therefore improving their competencies and, consequently, reducing social inequalities in education by more equal distribution of this form of capital.*

KEY WORDS: *cultural capital, educational habitus, PISA competencies, Serbia, Croatia*

Uvod

U empirijskim istraživanjima obrazovnih nejednakosti u savremenim društvima istaknuto mesto zauzima teorijski model društvene i kulturne reprodukcije (Bourdieu, 1973) koji je koncipirao Pjer Burdije (Pierre Bourdieu), s tim da je fokus istraživanja najčešće usmeren ka utvrđivanju pozitivnih efekata kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika (Aschaffenburg and Mass, 1997; De Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001; Sullivan, 2007; Štrangarić, 2018; Štrangarić, 2019; Radulović, Vesić i Malinić, 2020), dok je ispitivanje uticaja habitusa, koji predstavlja još jedan od ključnih pojmova Burdijeove teorije, zastupljeno u značajno manjoj meri (Dumais, 2002; Gaddis, 2013; Nora, 2004; Štrangarić, 2018). Koncept habitusa je izuzetno kompleksan i izazovan u domenu empirijske provere, te se rad bavi razmatranjem mogućnosti uključivanja indikatora habitusa u istraživanje društvenih nejednakosti u obrazovanju. Ti indikatori odnose se na prilagođenost školi i očekivani nivo obrazovanja, koji će u ovom radu biti posmatrani kao obrazovni habitus (Štrangarić, 2018; Štrangarić, 2020).

Istraživanjem ćemo pokušati da odgovorimo na nekoliko pitanja. Najpre, težimo da ustanovimo da li kulturni kapital u savremenim društvima doprinosi obrazovnim postignućima učenika, što bi bila još jedna potvrda prethodno sprovedenih istraživanja (Radulović et al., 2020, Štrangarić, 2018; Rodić Lukić, Marić i Štrangarić, 2020). Zatim, kao novi doprinos postojećim istraživanjima, nastojaćemo da empirijski utvrdimo relevantnost Burdijeovog koncepta habitusa ispitujući da li i određeni indikatori koji se odnose na obrazovni kontekst doprinose obrazovnim postignućima, ali takođe proizilaze li iz raspoloživog kulturnog kapitala učenika, odnosno, može li se obrazovni habitus identifikovati kao medijator između kulturnog kapitala i obrazovnih postignuća. Analiza će biti sprovedena na uzorku učenika iz Srbije i Hrvatske koji su 2018. učestvovali u PISA testiranju. Kao poslednji korak, izvršićemo komparaciju ove dve zemlje kako bismo utvrdili postoje li razlike među njima, kada su u pitanju uticaji kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa na kompetencije učenika. Razlozi zbog kojih su za uporednu analizu odabrana ova dva društva su njihova geografska blizina, kulturološka sličnost i istorijska koegzistencija u okviru jugoslovenske zajednice, kao i jednake institucionalne karakteristike obrazovnih sistema u Srbiji i Hrvatskoj, gde se posebno ima u vidu podudarnost u procesu diferencijacije osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, koja se u literaturi povezuje sa obrazovnim nejednakostima (Puzić, Gregurović i Košutić, 2018). Na tim osnovama, očekuje se da na većini pitanja u okviru modela neće biti značajnih razlika, te da će pojedine razlike, ukoliko budu detektovane, pružiti uvid u to da li se različita dinamika postsocijalističke transformacije ova dva društva reflektuje u oblasti obrazovnih kompetencija.

Kulturni kapital i habitus

Kulturni kapital prema Burdijeovoj tipologiji predstavlja jedan od osnovnih tipova kapitala, zajedno sa ekonomskim i socijalnim (Bourdieu, 1986), s tim da u delu *Nacrt za jednu teoriju prakse* Burdije razlikuje i simbolički kapital, koji predstavlja skriveni oblik ostalih formi kapitala (Burdije, 1999a). Sam kulturni kapital je multidimenzionalni konstrukt i obuhvata tri oblika, a to su: opredmećeni, institucionalizovani i otelovljeni. Opredmećeni oblik kulturnog kapitala podrazumeva posedovanje različitih predmeta za kulturnu potrošnju – gde se najviše ističe posedovanje knjiga (Štrangarić, 2018), institucionalizovani oblik je odraz nivoa formalnog obrazovanja i akademskih kvalifikacija, dok je otelovljeni oblik definisan kao sistem dispozicija stečenih procesom socijalizacije (Bourdieu, 1986) i ispituje se kroz kulturne prakse i čitalačke navike (De Graaf et al., 2000; Štrangarić, 2017; Štrangarić, 2019). Veza između kulturnog kapitala i habitusa nalazi se upravo u otelovljenom obliku s obzirom na to da ovaj oblik kulturnog kapitala predstavlja manifestaciju habitusa (Bourdieu, 2011).

Etimološki, habitus je izveden od latinskog glagola *habere* u značenju imati, držati (Swartz, 2002). Ovaj pojam pojavljuje se u srednjovekovnoj filozofiji Tome Akvinskog koji je habitus koristio kao latinski prevod grčke reči *hexis*, preuzet od Aristotela (Goldthorpe, 2010; Nash, 1999). *Habitus-hexis* obuhvata mnoštvo

značenja, ali se prevashodno odnosi na kategoriju posedovanja ili stanja, kao i na trajni način bivstvovanja i odnosa prema sopstvenom telu. *Habitus-hexis* istovremeno predstavlja i svojstvo i kvalitet, i držanje tela i narav, označavajući nešto što jeste stečeno, ali je trajno ugrađeno u vidu stalnih dispozicija, tako da deluje kao da je urođeno. Pojam habitusa u sociologiju prvi uvodi Marsel Mos (Marcel Mauss) povezujući ga sa tehnikama tela (Mauss, 1973). Osim uticaja Mosove antropologije, u okviru Burdijeovog koncepta habitusa prisutni su i elementi Huserlove (Edmund Husserl) filozofije i Pijažeove kognitivne psihologije (Jean Piaget) (Lizardo, 2004), dok je istoričar umetnosti Panofski (Erwin Panofsky), koji se bavio kategorijama opažanja zajedničkih gotičkoj arhitekturi i sholastici, doprineo Burdijeovoj rekonceptualizaciji ovog pojma. U kasnijem radu, Burdije habitus više sagledava kao generisanu strukturu, odnosno kao produkt produženog odnosa sa strukturom društva, premeštajući analitički fokus ka društvenim poljima (Birešev, 2014:23; Nash, 1999, Štrangarić, 2018).

Burdijeova definicija habitusa označava ovaj pojam kao sistem trajnih i prenosivih dispozicija (Burdije, 1999a). Habitus je klasno uslovljen, što implicira da društveni akteri koji su odrastali pod sličnim klasnim uslovima imaju zajedničku kreativnu matricu opažanja, vrednovanja i dejstvovanja te usvajaju sličan način na koji poimaju i evaluiraju društvenu stvarnost. Habitus je, dakle, svojevrsna kognitivna i telesna struktura putem koje pojedinci uče šta mogu da očekuju, čemu mogu da se nadaju i kolika je verovatnoća da će u nečemu uspeti (Haralambos i Holborn, 2002), a time se kod njih usađuje osećaj za društveni poredak i njihovo mesto u datom poretku (Birešev, 2014; Štrangarić, 2018).

Razvoj određenog, primarnog habitusa (Birešev, 2014) u ranom detinjstvu u okviru porodice, deo je procesa socijalizacije za određeni društveni položaj (Milošević i Šljukić, 2010) u kome dolazi do internalizacije klasne pozicije. Ovakva internalizacija dovodi do opravdavanja i racionalizacije društvenih nejednakosti, odnosno sociodiceje, koja podrazumeva da se podele u društvu prihvataju na nivou dispozicija. Klasičan pojam sociodiceje Burdije poima kao sekularnu verziju pojma teodiceje po uzoru na Vebera (Veber, 2015). Prema Burdijeu, sociodiceja u savremenim društvima odvija se upravo kroz obrazovni sistem koji je povezan sa strukturom klasnih odnosa i njihovom reprodukcijom (Burdije i Passeron, 2014).

Burdije smatra 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). U delu *Reprodukcija* navodi se da je škola „povlašćeno sredstvo buržoaske sociodiceje koje privilegijama daje vrhunsku privilegiju da ne izgledaju kao privilegije“ (Bourdieu and Passeron, 1990:210). Počivajući na načelima meritokratske ideologije, škola manifestno predstavlja instituciju za društveno neutralno procenivanje zasluga, održavajući mit da je ona „pravedan sudija“. Prema Burdijeu, škola na taj način vrši simboličko nasilje jer nameće ličnu odgovornost za neuspeh onim učenicima i studentima koji nisu u mogućnosti da ispune zahteve koje postavlja obrazovni sistem, čime oni ne uspevaju da svoju školsku sudbinu sagledaju iz perspektive jedne deljene, kolektivne sudbine (Birešev, 2014:129).

Konceptom habitusa Burdije je nastojao da prevaziđe tradicionalne sociološke dihotomije struktura/akcija, objektivizam/subjektivizam i mikro/makro pristup (Stanković, 2000; Wacquant, 2006). Kategorija habitusa povezuje praksu, koja se odnosi na subjektivnu stranu svakodnevnog života, i društveno polje, koje označava mrežu društvenih odnosa i koje se poima kao poprište borbi. Koncepti prakse, polja i kapitala duboko se prožimaju i u stalnoj su interakciji sa habitusom, a njihove međusobne relacije prikazane su u vidu formule: habitus x kapital + polje = praksa (Burdije, 1999a; Warde, 2004).

Kada je u pitanju obrazovanje, navedene relacije podrazumevaju da su roditelji koji raspolažu sa više kulturnog kapitala bolje upoznati sa odrednicama obrazovnog sistema, odnosno, oni poznaju *pravila igre* u društvenom polju obrazovanja. Ovakvo znanje roditelji prenose na decu kroz različite aktivne i pasivne mehanizme međugeneracijske transmisije kulturnog kapitala u okviru procesa predškolske socijalizacije. Na taj način, kod dece se oblikuje habitus koji im omogućava da veruju da mogu biti uspešna u školi, da postavljaju visoke ciljeve i očekivanja vezana za obrazovanje, kao i to da svoja očekivanja usklade sa očekivanjima roditelja. Takođe, ovako razvijen habitus doprinosi tome da deca, kada uđu u obrazovni sistem, školsku klimu ne doživljavaju kao nešto strano, neprijateljsko i drastično drugačije od kulturnog ambijenta na koji su navikli u okviru doma, već da razvijaju osećaj pripadnosti i prilagođenosti, čemu umnogome doprinose nastavnici koji će prepoznati i nagrađivati stečeni kulturni kapital i koji će usmeravati učenike ka ostvarenju njihovih ciljeva i očekivanja (Štrangarić, 2018). Iz navedenog, mogao bi se razviti konstrukt definisan kao obrazovni habitus, a njegovi osnovni strukturalni elementi mogli bi se identifikovati kroz očekivanja vezana za obrazovanje i prilagođenost školi.

Habitus u empirijskim istraživanjima obrazovnih nejednakosti

Empirijska operacionalizacija habitusa otvara mnogobrojna kritička preispitivanja koja pre svega naglašavaju kompleksnost i teorijsku nekoherentnost ovog pojma i u kojima se ocenjuje da Burdije nije uspeo u svojim pokušajima prevaziđanja dualizma objektivizam/subjektivizam (King, 2000; Lahire, 2003; Sullivan, 2002; van de Werfhorst, 2010). Iako postoje primeri studija nastalih na liniji Burdijeovog nasleđa u kojima se primenjuje ovaj koncept (Wacquant, 2004), u istraživanjima obrazovnih nejednakosti on najčešće biva zapostavljen. Ipak, u određenim studijama, habitus se ocenjuje kao adekvatan analitički okvir sa značajnim potencijalom u ovoj oblasti (Edgerton and Roberts, 2014; Nash, 1999; Reay, 2004; Štrangarić, 2018; Štrangarić, 2020; Tan, 2020).

U domenu empirijske provere habitusa u kontekstu obrazovnih nejednakosti, kada su u pitanju istraživanja kvantitativnog tipa, koncept habitusa se povezuje sa očekivanjima i planovima koji se odnose na stepen obrazovanja (Dumais, 2006), ili sa očekivanjima koji se odnose na zanimanje (Dumais, 2002), zatim kompleksnije – sa samopercepcijom o postignućima u školi i vrednovanjem obrazovanja (Gaddis, 2013), a primenjivana je i čitava baterija skala stavova koji

ispituju osećaj pripadnosti u obrazovnom sistemu, akademsko samopoštovanje, liderstvo i ciljeve (Nora, 2004). U istraživanjima kvalitativnog tipa, habitus se operacionalizuje kao kognitivni habitus (Nash, 2002; 2003), institucionalizovani habitus (Thomas, 2002), organizacioni habitus (McDonough, 1997), habitus u kontekstu roda (Reay, 1997), i specifično – matematički habitus (Zevenbergen, 2005).

Primeri istraživanja habitusa u srpskoj sociologiji su ispitivanje kulturnog habitusa omladine (Mrđa, 2004) i longitudinalno istraživanje porodičnog habitusa u praksi detinjstva koji je konceptualizovan kao značajan generator različitih vrsta kapitala u relaciji sa porodičnim resursima (Tomanović, 2004:356).

Istraživanje u Hrvatskoj (Košutić i Jokić, 2017) se takođe bavilo specifičnim porodičnim habitusom koji je kao takav pozicioniran unutar šireg školskog i društvenog konteksta, a vršena je komparacija obrazovnih ambicija i aspiracija učenika sa ambicijama i aspiracijama njihovih roditelja (Ristić Dedić i Jokić, 2020). Porodični habitus ispitivan je kroz školsko iskustvo učenika, njihovo akademsko samopouzdanje, očekivani uspeh, poznavanje školskog sistema, kao i putem percepcije podrške i očekivanja roditelja, dok je, sa druge strane, roditeljski segment porodičnog habitusa meren putem njihovih percepcija školskog konteksta, vrednovanja obrazovanja i očekivanja koja su formirali kada su njihova deca u pitanju. Dobijeni rezultati podržavaju Burdijeovu teoriju s obzirom na to da su identifikovali usklađenost očekivanja roditelja i dece, koja je posebno izražena u porodicama gde roditelji imaju visoki nivo obrazovanja (Košutić i Jokić, 2017; Ristić Dedić i Jokić, 2020; Štrangarić, 2018).

Na osnovu navedenog, u naše empirijsko istraživanje u domenu obrazovnih nejednakosti, pored indikatora kulturnog kapitala, uključićemo i elemente habitusa koje ocenjujemo ključnima za obrazovni sistem, a to su očekivani nivo obrazovanja i prilagođenost školi.

Kulturni kapital i habitus u PISA studijama

Za merenje kulturnog kapitala u empirijskim istraživanjima adekvatnim su se pokazale sekundarne analize PISA studija (Andersen and Jaeger, 2015; Barone, 2006; 2014; Chiu and Chow, 2010; Eryilmaz and Sandoval-Hernández, 2021; Raudenska, 2022; Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017; Marić, Rodić Lukić i Štrangarić, 2018; Rodić Lukić, Marić i Štrangarić, 2020; Tan, 2020; Tramonte and Willms, 2010). PISA je skraćenica za Međunarodni program procene učeničkih postignuća (Programme for International Student Assessment) i predstavlja jedan od najrelevantnijih međunarodnih istraživanja u domenu obrazovanja (Baucal, 2012), a testiranja se, počevši od 2000. godine, odvijaju u trogodišnjim ciklusima.

Ispitivanje obrazovnog postignuća u okviru PISA studije predstavlja sistematsko praćenje nivoa razvijenosti tri ključne kompetencije – čitalačke, matematičke i naučne pismenosti, u populaciji petnaestogodišnjih učenika. Dakle, akcenat nije na ocenjivanju stepena na kome su učenici u mogućnosti da

reprodukuju sadržaje koje su usvojili kroz nastavni program, već na proceni da li učenici raspolažu primenljivim znanjima i vladaju efikasnim strategijama učenja u različitim situacijama, kao i da li zauzimaju kritički odnos prema različitim sadržajima (Baucal i Pavlović-Babić, 2010).

PISA obuhvata i podatke koji se odnose na kulturne i socioekonomske resurse kojima raspolaže porodica učenika, te je iz tog razloga relevantna i za istraživanja kulturnog kapitala i habitusa, posebno imajući u vidu da se testiranja vrše na velikom i reprezentativnom uzorku, što omogućuje uopštavanje rezultata i zaključaka o obrazovnom sistemu i pruža platformu za kreiranje predloga i implikacija za obrazovne politike, dok visok nivo standardizacije testiranja omogućuje internacionalne komparacije (Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017; Marić, Rodić Lukić i Štrangarić, 2018).

Rezultati PISA istraživanja na taj način omogućavaju sticanje uvida u kvalitet, pravednost i efikasnost obrazovanja, praćenje i analizu promena u obrazovanju u kontekstu globalnog društva, planiranje budućih pravaca razvoja i unapređivanja obrazovnog sistema, kao i podizanje nivoa i kvaliteta obrazovnih ishoda (Baucal i Pavlović-Babić, 2009; 2010).

Metod

Uzorak i postupak

Sekundarnom analizom empirijske građe prikupljene u okviru PISA testiranja iz 2018. godine nastojali smo da utvrdimo uticaje kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa na kompetencije učenika iz Srbije i Hrvatske. Primarno istraživanje obuhvatilo je uzorak od 6609 učenika iz Srbije i 6609 učenika iz Hrvatske.

Prikupljeni podaci su analizirani uz pomoć softvera SmartPLS 4 korišćenjem tehnike strukturalnog modelovanja metodom najmanjih parcijalnih kvadrata (PLS-SEM) kojom se ispituju odnosi između skupova varijabli. S obzirom da se pri primeni strukturalnog modelovanja preporučuje analiza na manjem uzorku (Hair et al, 2013), izabran je reprezentativni poduzorak od 665 učenika, tako da je 350 ispitanika iz Srbije, a 315 ispitanika iz Hrvatske. Struktura prema polu podrazumeva 339 ženskih i 326 muških ispitanika, s tim da ima 160 ženskih i 155 muških ispitanika kada je u pitanju Hrvatska, dok se u grupi učenika iz Srbije nalazi 179 ispitanica i 171 ispitanik. Nakon analize na celokupnom novoformiranom poduzorku, izvršena je i uporedna analiza između dve grupe ispitanika kako bi se utvrdilo da li postoje razlike između učenika iz Srbije i učenika iz Hrvatske kada su u pitanju uticaji kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa na njihove kompetencije.

Instrumenti i varijable

PISA baterija testova za učenike obuhvatila je tri kognitivna testa kojima je mereno postignuće učenika u oblasti čitalačke pismenosti (u bazi PISA podataka šifrovano: PV1READ – PV10READ), naučne pismenosti (PV1SCIE – PV10SCIE) i matematičke pismenosti (PV1MATH – PV10MATH).

PISA učenički upitnik. Sva tri oblika kulturnog kapitala i obrazovni habitus mereni su pomoću varijabli u okviru PISA upitnika. S obzirom na to da su oblici kulturnog kapitala strukturalno distinktivni, njihovi uticaji na učeničke kompetencije posmatrani su zasebno kako bi se osvetlila složenost relacija među njima, kako direktnih tako i indirektnih, kao i da bi se utvrdile njihove jačine. Institucionalizovani kulturni kapital operacionalizovan je kroz akademske kvalifikacije oca (IN.FISCED) i majke (IN.MISCED). Opredmećeni kulturni kapital operacionalizovan je kroz broj knjiga u ispitnikovom domu (OP.ST013Q01TA) i posedovanje drugih predmeta i alata koji služe za kulturnu potrošnju kao što su kompjuter za školu, edukacioni softveri i internet konekcija (što čini objedinjenu varijablu ST011intre.room), kao i posedovanje klasične literature, knjiga poezije, umetničkih dela – slika, rečnika i knjiga o umetnosti, što je u PISA podacima predstavljeno šifrom ST011.book.learn. Otelovljeni oblik kulturnog kapitala operacionalizovan je kroz čitalačke navike, koje su obuhvatile stavove prema čitanju: čitam samo kad moram (OT.ST160Q01IA), čitanje mi je jedan od omiljenih hobija (OT.ST160Q02IA), volim da pričam o knjigama sa drugim ljudima (OT.ST160Q03IA), za mene – čitanje je gubljenje vremena (OT.ST160Q04IA), kao i učestalost čitanja iz uživanja (OT.ST175Q01IA).

Obrazovni habitus operacionalizovan je kroz kompozitnu varijablu očekivanog nivoa obrazovanja (EE.ST22) i pomoću tvrdnji koje se odnose na prilagođenost školi: osećam se kao autsajder u školi – ili izostavljen iz svih dešavanja (BEL.ST034Q01TA), imam osećaj pripadnosti školi (BEL.ST034Q03TA), osećam se čudno i neprilagođeno u školi (BEL.ST034Q04TA), osećam se usamljeno u školi (BEL.ST034Q06TA), s tim da su negativno formulisane tvrdnje rešifrovane. Uticaji navedenih varijabli u okviru obrazovnog habitusa, iako smatramo da pripadaju istom teorijskom konstrukt, ispitivane su zasebno kao bi se utvrdila jačina uticaja obe varijable pojedinačno, u cilju formulisanja preporuka za dalja istraživanja u ovoj oblasti.

Rezultati

Analiza modela je sprovedena u dva koraka (Hair et al., 2019), tako da je najpre procenjen kvalitet mernog modela koji podrazumeva evaluaciju pouzdanosti i validnosti korišćenih mernih skala, a zatim je sprovedena provera kvaliteta strukturnog modela, kao i testiranje statističke značajnosti veza između latentnih varijabli u modelu.

Pri testiranju mernog modela, na osnovu pregleda faktorskih težina svih varijabli, utvrđeno je da većina varijabli ima preporučene vrednosti iznad 0.708 (Hair et al., 2019) što označava prihvatljivu pouzdanost varijabli. Korišćenjem PLS algoritma dobijeni su indikatori pouzdanosti i validnosti mernih skala (tabela 1). Pouzdanost merne skale je ocenjena na osnovu vrednosti Kronbahovog koeficijenta alfa, koje su iznad 0.7 za sve konstrukte, što ukazuje na visoku pouzdanost mernih skala (Hair et al., 2013). Na osnovu prikazanih vrednosti u tabeli 1, može se zaključiti da su svi konstrukti u skladu sa kriterijumom konvergentne validnosti, uzimajući u obzir stanovište Fornela i Larkera (Fornell

& Larcker, 1981) koji ukazuju da je vrednost prosečne izdvojene varijanse (AVE) ispod 0.5 prihvatljiva sve dok je vrednost kompozitne pouzdanosti (CR) iznad 0.6 za isti konstrukt. Diskriminantna validnost procenjena je na osnovu HTMT racia (Heterotrait-Monotrait Ratio) za čije vrednosti je predložena granična vrednost od 0.90 kada su u pitanju strukturni modeli sa konstruktima koji su konceptualno veoma slični (Henseler et al., 2015). Kako su sve vrednosti ispod navedenog praga, zaključuje se da je i diskriminantna validnost prisutna u modelu.

Tabela 1. Pokazatelji pouzdanosti i konvergentne validnosti

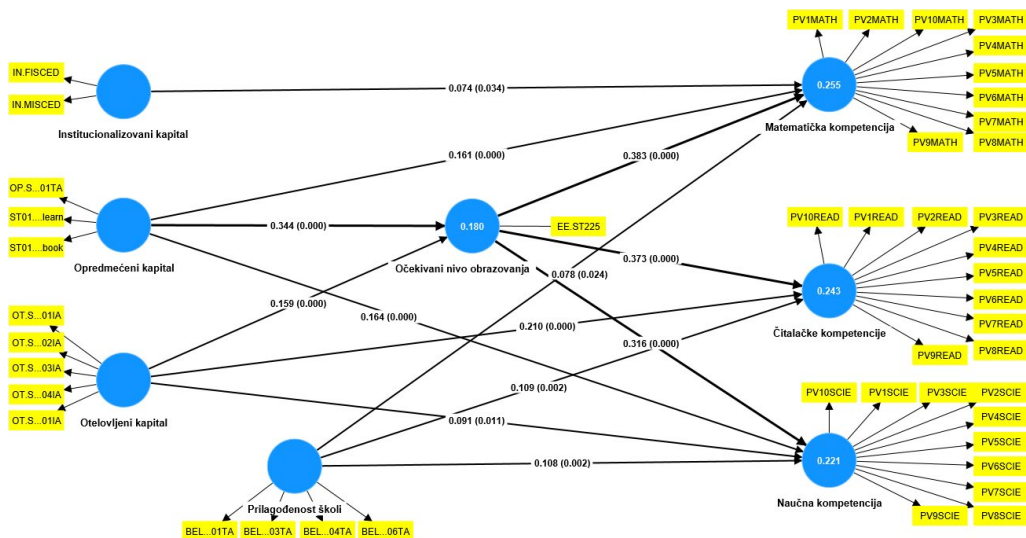
	Kronbahov koeficijent Alfa	CR – kompozitna pouzdanost (rho_a)	AVE – prosečna izdvojena varijansa
Institucionalizovani kulturni kapital	0.708	0.708	0.549
Opredmećeni kulturni kapital	0.740	0.765	0.494
Otelovljeni kulturni kapital	0.836	0.853	0.497
Prilagođenost školi	0.783	0.844	0.483
Čitalačka kompetencija	0.991	0.991	0.918
Matematička kompetencija	0.979	0.979	0.821
Naučna kompetencija	0.981	0.981	0.838

Nakon što je utvrđeno da je merni model zadovoljavajući, izvršena je procena strukturnog modela pri čemu su korišćeni koeficijent determinacije (R^2), Q^2 mera zasnovana na unakrsnoj validaciji slepog testiranja (engl. blindfolding cross-validation), kao i statistička značajnost i relevantnost koeficijenata putanja (Hair et al., 2019). Procenjena je i prediktivna moć modela izvan uzorka korišćenjem „PLS predict“ procedure (Hair et al., 2019; Shmueli et al., 2015).

U cilju sprečavanja uticaja kolinearnosti na rezultate regresije, analizirane su vrednosti VIF koje su manje od 5 što predstavlja granični prag (Hair et al., 2017), te se može zaključiti da ne postoje problemi sa kolinearnošću u strukturnom modelu. Prilikom ocenjivanja prediktivne moći modela, korišćen je koeficijent determinacije (R^2) kao mera koja kvantifikuje koliko varijanse endogenih konstrukcija je objašnjeno modelom (Shmueli and Koppius, 2011). Dobijene vrednosti R^2 su iznad 0.1 što predstavlja preporučenu minimalnu vrednost u društvenim istraživanjima (Falk and Miller, 1992). Koeficijent determinacije je 0.255 za čitalačke kompetencije, što ukazuje da se 25.5% promene ove varijable može pripisati promenama nezavisnih varijabli, dok za očekivani nivo obrazovanja iznosi 0.220. Nadalje, isti koeficijent za naučnu kompetenciju iznosi 0.237, dok za matematičku iznosi 0.272, te se može zaključiti da se 23.7% promene naučne i 27.2% matematičke kompetencije može opisati promenom nezavisnih varijabli uključenih u model. Kako bi se procenila tačnost predviđanja PLS modela putanje, korišćen je i drugi pristup (Geisser, 1974; Stone, 1974) izračunavanjem vrednosti Q^2 , koje bi trebalo da budu veće od nule za određeni endogeni konstrukt. U ovom slučaju sve dobijene vrednosti su u rasponu od 0.124 do 0.174 što ukazuje na malu ali prihvatljivu prediktivnu relevantnost PLS strukturnog modela.

Nakon utvrđivanja eksplanatorne i prediktivne moći modela, pristupilo se proceni statističkog značaja i relevantnosti koeficijenata putanja predloženih veza u modelu. Koeficijenti putanja i njihova statistička značajnost dobijeni su primenom Butstrep procedure (engl. Bootstrapping) sa 5000 poduzoraka, pri nivou značajnosti od 0.05, koristeći dvostrani t-test. Na slici 1 prikazan je finalni model kauzalnih veza između faktora, nakon isključivanja putanja koje nemaju statističku značajnost.

Slika 1. Strukturni model odnosa kulturnog kapitala, habitusa i PISA kompetencija



Uvidom u dobijene rezultate očitava se da institucionalizovani kulturni kapital ima statistički značajan direktan uticaj na matematičku kompetenciju ($\beta = 0.074$, $p = 0.034$), dok kod ostalih kompetencija nije dobijen statistički značajan rezultat.

Opredmećeni kulturni kapital ima statistički značajan direktan uticaj na matematičku ($\beta = 0.161$, $p = 0.000$) i naučnu kompetenciju ($\beta = 0.165$, $p = 0.000$), kao i na očekivani nivo obrazovanja ($\beta = 0.344$, $p = 0.000$).

Otelovljeni kulturni kapital iskazuje statistički značajan direktan uticaj na naučnu ($\beta = 0.091$, $p = 0.011$) i čitalačku kompetenciju ($\beta = 0.210$, $p = 0.000$), kao i na očekivani nivo obrazovanja ($\beta = 0.159$, $p = 0.000$).

Prilagođenost školi ima statistički značajan direktan uticaj na sve tri kompetencije – matematičku ($\beta = 0.078$, $p = 0.023$), naučnu ($\beta = 0.108$, $p = 0.002$) i čitalačku ($\beta = 0.109$, $p = 0.002$).

Uticaj očekivanog nivoa obrazovanja na sve tri kompetencije predstavlja i najveće uticaje u modelu s tim da se najveći direktan uticaj očitava kod matematičke kompetencije ($\beta = 0.383$, $p = 0.000$), zatim sledi čitalačka ($\beta = 0.373$, $p = 0.000$) a potom i naučna kompetencija učenika ($\beta = 0.316$, $p = 0.000$).

Nakon pregleda direktnih uticaja, testirani su i specifični indirektni uticaji, te je utvrđeno da je očekivani nivo obrazovanja medijator odnosa između

opredmećenog i otelovljenog kulturnog kapitala sa jedne strane i kompetencija sa druge strane. Prisutan je indirektan uticaj otelovljenog kulturnog kapitala na matematičku kompetenciju putem očekivanog nivoa obrazovanja ($\beta = 0.061$, $p = 0.000$). Takođe, dokazan je i indirektan uticaj opredmećenog kapitala na čitalačke kompetencije učenika ($\beta = 0.128$, $p = 0.000$).

U svrhu testiranja razlika između grupa učenika iz Srbije i Hrvatske na nivou pojedinih putanja u okviru modela, korišćena je Multigrupna Butstrep procedura (engl. Bootstrap MGA) sa 5000 poduzoraka, pri nivou značajnosti od 0.05, koristeći dvostrani t-test. Rezultati ovog testiranja ukazuju na nepostojanje statistički značajnih razlika na većini putanja u okviru modela. Razlike se javljaju na putanjama između opredmećenog kulturnog kapitala i naučne kompetencije ($t = 2.144$, $p = 0.032$), očekivanog nivoa obrazovanja i matematičke ($t = 2.526$, $p = 0.012$), naučne ($t = 2.238$, $p = 0.026$) i čitalačke kompetencije ($t = 2.802$, $p = 0.005$). Na svim navedenim putanjama, primetan je jači uticaj opredmećenog kulturnog kapitala i očekivanog nivoa obrazovanja na PISA kompetencije kod učenika iz Hrvatske u odnosu na učenike iz Srbije.

Diskusija

Rezultati istraživanja potvrdili su postojanje pozitivnih efekata kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika. Kulturni kapital u svom opredmećenom i otelovljenom obliku pozitivno utiče na sve tri vrste kompetencija merenih PISA testovima, s tim da opredmećeni kulturni kapital ima direktan uticaj na matematičku i naučnu pismenost, a na čitalačku pismenost utiče indirektno, putem očekivanog nivoa obrazovanja, dok otelovljeni oblik kulturnog kapitala direktno utiče na naučnu i čitalačku pismenost, a na matematičku pismenost utiče indirektno, takođe putem očekivanog nivoa obrazovanja. Najmanje direktnih veza pokazao je institucionalizovani oblik kulturnog kapitala koji je na merene kompetencije pokazao pozitivan uticaj samo kada je u pitanju matematička pismenost.

Dakle, nalazi istraživanja ukazuju na to da, iako obrazovni nivo roditelja i njihovo posedovanje akademskih zvanja i akreditiva doprinose obrazovnim postignućima učenika, veći uticaj ima posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju u domu ispitanika, kao i socijalizacija za kulturne prakse, prevashodno razvijanjem i negovanjem čitalačkih navika. Okruženost knjigama i drugim predmetima namenjenim kulturnoj potrošnji i edukaciji u porodičnom ambijentu predstavlja određeni način života koji je podsticajan za razvoj kognitivnih sposobnosti deteta, oblikuje ukus i stil i usmerava na dalje učenje i istraživanje u različitim oblastima interesovanja, čime se unapređuju sva tri tipa kompetencija (Štrangarić, Rodić Lukić i Marić, 2017). Sticanje kulturnog kapitala se, dakle, odvija u okviru porodice tokom procesa primarne socijalizacije, čime dolazi do međugeneracijske transmisije kulturnog kapitala (Štrangarić, 2018). Međutim, kulturni kapital priskuplja se i tokom procesa kulturne adaptacije u okviru formalnog obrazovanja i u kasnijim životnim dobima kroz prilagođavanje različitim društvenim okruženjima (Cvetičanin, 2007). Upravo iz razloga što sticanje kulturnog kapitala može imati kumulativni karakter tokom obrazovne karijere (Aschaffenburg and Mass, 1997) mogućnosti za podsticanje akumulacije

kulturnog kapitala ne obuhvataju samo kontekst porodice, već i promišljanja u kontekstu škole i obrazovnog sistema.

Kada je u pitanju obrazovni habitus, indikatori koje smo uključili u naše istraživanje – prilagođenost školi i očekivani nivo obrazovanja, pokazali su direktne pozitivne uticaje na sve tri kompetencije, s tim da uticaji koje vrši očekivani nivo obrazovanja ujedno predstavljaju i najjače uticaje očitane u modelu. Teorijska pretpostavka od koje smo krenuli je da Burdijeov koncept habitusa, iako multidimenzionalan i kompleksan, u empirijskim istraživanjima obrazovnih nejednakosti predstavlja relevantan analitički okvir ukoliko se ispituju oni elementi koji se odnose na učeničku percepciju i vrednovanje obrazovanja. Naše istraživanje potvrdilo je da očekivani nivo obrazovanja ima značajnu ulogu u obrazovnim postignućima učenika i povezan je sa njihovim kulturnim kapitalom, te vrši ulogu medijatora među navednim varijablama. S druge strane, indikator prilagođenosti školi, iako utiče na obrazovna postignuća učenika, nije pokazao povezanost sa kulturnim kapitalom učenika, što nije u skladu sa polaznim teorijskim modelom. Dobijeni nalazi impliciraju da su ova dva konstrukta strukturalno distinktivna, odnosno da prilagođenost školi ne proizilazi direktno iz raspoloživog kulturnog kapitala učenika, već na to utiču i mnogi drugi, prevashodno psihološki činioci. Dok je za dinamiku kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća, iz burdijeovske vizure, značajan odnos između nastavnika i učenika koji prepoznaju i nagrađuju učenike koji raspolažu kulturnim kapitalom, doprinoseći razvoju njihove prilagođenosti školi, indikatori u okviru PISA studije ne odnose se precizno na navedene društvene odnose, već na sveobuhvatni osećaj pripadnosti koji bi mogao uključivati i odnose sa vršnjacima, lične veštine i sposobnosti snalaženja u društvenim interakcijama i drugo.

S obzirom da su u prethodno spovedenim empirijskim istraživanjima u savremenom srpskom društvu već potvrđeni pozitivni uticaji kulturnog kapitala u obrazovnom kontekstu (Radulović et al., 2020; Štrangarić, 2018, Rodić Lukić, Marić i Štrangarić, 2020), zadatak ovog istraživanja predstavljao je i uporednu analizu uticaja kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa u Srbiji i u Hrvatskoj. Iako se na većini relacija kulturnog kapitala nisu pokazale značajne razlike, što je i očekivano, s obzirom na kulturološku sličnost posmatranih društava i institucionalne karakteristike njihovih obrazovnih sistema, pojedine razlike su detektovane uzimajući u obzir da se ova dva društva u procesu postsocijalističke transformacije razvijaju u različitim uslovima. Razlika je utvrđena kada je u pitanju opredmećeni oblik kulturnog kapitala, koji u grupi učenika iz Hrvatske predstavlja jači prediktor njihovih obrazovnih postignuća, u odnosu na grupu učenika iz Srbije, ali samo kada su u pitanju naučne kompetencije. Takođe, očekivani nivo obrazovanja u Hrvatskoj ima jači uticaj na sve tri vrste kompetencija merenih PISA testovima nego što je to slučaj u Srbiji, što znači da, na istom nivou očekivanja, učenici iz Hrvatske imaju veće mogućnosti da postavljena očekivanja ispune i razviju svoje kompetencije. Dobijeni nalazi otvaraju puteve za dalja istraživanja kako bi se otkrili činioci koji navedenim razlikama doprinose, gde bi se uključila uporedna analiza mikroprocesa u školi putem kojih se razlike u kulturnom kapitalu učenika transformišu u razlike u obrazovnim postignućima, prvenstveno kroz kvalitativnu analizu odnosa između nastavnika i učenika (Puzić, Gregurović i Košutić, 2018), zatim uporedna analiza

kurikuluma i nastavnih sadržaja, kao i analiza širih društvenih uslova koji se reflektuju na obrazovne sisteme.

Zaključak

Doprinos sprovedenog istraživanja ogleda se u potvrdi relevantnosti Burdijeovog koncepta kulturnog kapitala u savremenim uslovima, kao i razmatranje uključivanja indikatora obrazovnog habitusa u istraživanje nejednakosti u obrazovnom sistemu, gde se značajnim pokazao očekivani nivo obrazovanja učenika kao percepcija njihovih obrazovnih mogućnosti i planova.

Nejednakosti obrazovnih šansi odraz su širih, duboko ukorenjenih društvenih nejednakosti i, prema Burdijeovom stanovištu, škola predstavlja instituciju koja je u službi njihovih opravdavanja i reprodukcija (Burdije i Paseron, 2014). Ipak, razvijanjem i primenom određenih individualnih, ali i nacionalnih strategija otvorile bi se mogućnosti za smanjivanje navedenih nejednakosti, kao i za povećanje nivoa pravednosti obrazovanja. Primeri takvih strategija bili bi podsticanje prisvajanja predmeta i resursa za kulturnu potrošnju poput knjiga, obrazovnih softvera i edukativnih alata koji pružaju mogućnost sticanja znanja i veština i utiču na motivaciju za dalje učenje i obrazovanje, kao i razvoj i negovanje čitalačkih navika, kako u okviru porodice, tako i u školskom ambijentu, pa i u okviru lokalne zajednice. To bi omogućilo akumulaciju kulturnog kapitala, najpre u njegovom opredmećenom i otelovljenom obliku, što bi se odrazilo na postizanje višeg nivoa obrazovanja odnosno porast institucionalizovanog oblika kulturnog kapitala. S tim u vezi, potrebno je podsticati akademsko samopouzdanje, motivaciju i ambiciju za dalje školovanje i promovisati visoko vrednovanje obrazovanja. Navedene strategije, iako značajne, mogu uticati na smanjenje društvenih nejednakosti samo u određenoj meri, uzimajući u obzir da je kulturni kapital samo jedan od oblika kapitala i da se u njegovoj osnovi nalazi ekonomski kapital, što podrazumeva da su za uvećanje kulturnog kapitala neophodni ekonomski resursi kojima bi se prisvojila materijalna dobra, kao što su knjige i drugi kulturni i edukativni predmeti.

Kada je u pitanju srpsko društvo, posebnu pažnju potrebno je posvetiti daljim istraživanjima koja bi se fokusirala na identifikaciju prepreka pri transformaciji određenih očekivanja vezanih za obrazovni uspeh u ostvarivanje postavljenih ciljeva i adekvatnog razvoja kompetencija. Jedna od mogućih prepreka je preobimnost gradiva i nastavnih sadržaja u nastavnom programu koji otežavaju ispunjavanje zahteva koje obrazovni sistem postavlja pred učenike.

Metodološka ograničenja sprovedenog istraživanja tiču se samog procesa operacionalizacije varijabli s obzirom da je u pitanju sekundarna analiza PISA studije. U okviru PISA studija dostupni su mnogobrojni podaci koji predstavljaju indikatore kulturnog kapitala i obrazovnog habitusa, te one pružaju značajan, ali ipak ograničen uvid u kompleksnost ovih fenomena s obzirom da nisu dizajnirane u svrhu njihovog sveobuhvatnog ispitivanja. Na primeru našeg istraživanja možemo zaključiti da indikatori koji se odnose na kulturni kapital u okviru PISA studije celovitije zahvataju navedeni problem nego što je to slučaj sa obrazovnim habitusom, gde su se indikatori vezani za očekivani nivo obrazovanja pokazali adekvatnim, dok su indikatori prilagođenosti školi ocenjeni kao fluidniji.

Literatura

- 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.
- Aschaffenburg, K. and Mass, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62:573–587.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40(6):1039–1058.
- 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.
- Birešev, A. (2014). *Orionov vodič: otkrivanje dominacije u sociologiji Pjera Burdijea*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock (71–112).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. New York: Greenwood (241–258).
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage publications.
- Burdije, P. (1999a). *Nacrta 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. i Passeron, Ž.K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- 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.
- Cvetičanin, P. (2007). *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*. Niš: Odbor za građansku inicijativu.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Eryilmaz, N. and Sandoval-Hernández, A. (2021). The relationship between cultural capital and the students' perception of feedback across 75 countries: Evidence from PISA 2018. *International Journal of Educational Research*, 109:101803. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101803>
- Falk, R. F., and Miller, N. B. (1992). *A Primer for Soft Modeling*. University of Akron Press.
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1): 39–50.
- Gaddis, S.M. (2013). The Influence of Habitus in the Relationship between Cultural Capital and Academic Achievement. *Social Science Research*, 42:1–13.
- Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effect model. *Biometrika*, 61(1): 101–107. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.1.101>
- Goldthorpe, J. (2010). *Habitus and Social Inequalities in Education*. University of Oxford, Nuffield College, Department of Sociology.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis* (Seventh Ed). Pearson Education Limited.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., and Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review* 31(1): 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Haralambos, M. i Holborn M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Henseler, J., Ringle, C. M. and Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1):115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu Against Bourdieu: A Practical Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 18(3):417–433.
- Košutić, I. i Jokić, B. (2017). Društvo znanja ili nasljeđivanje 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. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo (42).
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of individual. *Poetics*, 31:329–355.
- Lizardo, O. (2004). The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(4):375– 401.

- 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.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1):70–78.
- McDonough, P. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Milošević, B. i Šljukić, M. (2010). Uloga društvenog i kulturnog kapitala u procesu socijalizacije. *Sociološki godišnjak – Časopis Sociološkog društva Republike Srpske*, 5:51–63.
- Mrđa, S. (2004). Kulturni habitus omladine. U: Mihajlović, S. (pr.) *Mladi zagubljeni u tranziciji*. Beograd: Centar za proučavanje alternativa (157–175).
- 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.
- 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.
- Puzić, S., Gregurović, M. i Košutić, I. (2018). Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: uporedna analiza PISA 2009 podataka. *Revija za socijalnu politiku*, 25(2): 133–156.
- Radulović, M., Vesić, D. i Malinić, D. (2020). Cultural Capital and Student's Achievement: The Mediating Role of Self-efficacy. *Sociologija*, 62(2):255–268.
- Raudenska, P. (2022). Mediation Effects in the Relationship between Cultural Capital and Academic Outcomes. *Social Science Research*, 102:102646.
- Reay, D. (1997). Feminist Theory, Habitus and Social Class: Disrupting Notions of Classlessness. *Women's Studies International Forum*, 20(2):225–233.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 16:353–371.
- Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2020). Roditeljske srednjoškolske aspiracije za djecu iz perspektive učenika pri kraju osnovnog obrazovanja. *Revija za sociologiju*, 50(2): 161–188.
- Shmueli, G. and Koppius, O. R. (2011). Predictive analytics in information systems research. *MIS Quarterly*, 35(3): 553–572.
- Shmueli, G., Ray, S., Velasquez Estrada, J. M. and Chatla, S. (2015). The Elephant in the Room: Evaluating the Predictive Performance of Partial Least Squares (PLS) Path Models. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2659233>
- Rodić Lukić, V., Marić, M. i Štrangarić, S. (2020). Relational Impact of Cultural Capital and the Perception of Self-efficacy on Educational Achievement. *Teme*, 44(4):1261–1274. <https://doi.org/10.22190/TEME190321077R>
- Stanković, P. (2000). Practice, habitus and field: Pierre Bourdieu's sociological theory as an attempt at theoretical integration. *Sociologija*, 42(4):617–636.

- Stone, M. (1974). Cross-Validatory Choice and Assessment of Statistical Predictions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 36(2): 111–133. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1974.tb00994.x>
- 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>
- Swartz, D. (2002). The Sociology of Habit: The perspective of Pierre Bourdieu. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 22:615–625.
- 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. (2017). Efekti kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika – sekundarna analiza PISA studije. *Nastava i vaspitanje*, 46(2):207–219.
- Štrangarić, S. (2018). Kulturni kapital kao znanje: istraživanje obrazovnih nejednakosti na primeru učenika srednjih škola u Somboru – doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Štrangarić, S. (2019). Socio-ekonomski i rodni aspekti kulturnog kapitala i primene znanja kod srednjoškolske populacije: studija slučaja. *Sociologija*, 61(3):389–405.
- Štrangarić, S. (2020). Obrazovni habitus i društvene nejednakosti. U: *Motivacija u obrazovanju između teorije i prakse – knjiga rezimea sa 25. međunarodne naučne konferencije „Pedagoška istraživanja i školska praksa“*, 30. oktobar 2020. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (44–45).
- Tan, C. Y. (2020). *Family cultural capital and student achievement: Theoretical insights from PISA*. Singapore: Springer.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Education Policy*, 17(4):423–442.
- Tomanović, S. (2004). Family Habitus as th Cultural Context for Childhood. *Childhood*, 11:339–360.
- Tramonte, L. and Willms, J. D. (2010). Cultural Capital and its Effects in Education Outcomes. *Economic of Education Review*, 29(2):200–213.
- van de Werfhorst, H. (2010). Cultural Capital: Strengths, Weaknesses and Two Advancements. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2):157–169.
- Veber, M. (2015). *Sociologija religije: Tipovi religijskih zajednica*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- 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. (2004). *Practice and field: revising Bourdieusian concepts*. The University of Manchester: Centre for Research on Innovation & Competition.
- Zevenbergen, R. (2005). The construction of mathematical habitus: Implications of ability grouping in the middle years. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5):607–619.