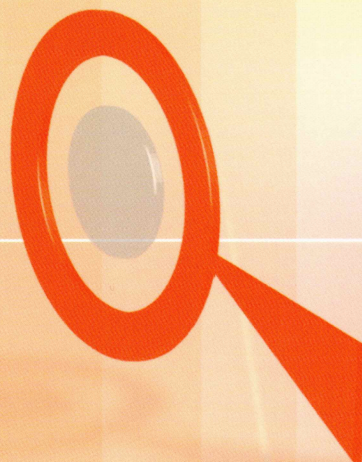


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 cm. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

ОБРАЗОВАЊЕ И ДРУШТВЕНЕ НЕЈЕДНАКОСТИ: УТИЦАЈ КУЛТУРНИХ И ЕКОНОМСКИХ ФАКТОРА НА ДОСТУПНОСТ ОБРАЗОВАЊА

Драгана Гундоган¹ и Младен Радуловић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Упркос чињеници да дебата о значају појма класа за друштвени анализу траје још од краја педесетих година прошлог века и с обзиром на то да су неки савремени социолози спремни да тврде да је овај појам престао да буде значајан још почетком двадесетог века (Pakulski, 2001), неупитно је да су друштвене неједнакости и те како присутне, како у најразвијенијим економијама, тако и у Србији. На пример, Мануел Кастелс (Manuel Castells) сликовито приказује да се економске разлике током времена повећавају, будући да је од укупног прихода целокупног становништва у Сједињеним Америчким Државама 1977. године 5,7% припадало најсиромашнијој петини становништва, док је тај проценат до 1999. године спао на 4,2% (Castells, 2003). Са друге стране, према Кастелсовим подацима, петина становништва која има највише приходе је 1977. године учествовала са 44,2% у укупном приходу америчког становништва, док је тај проценат до 1999. године порастао на 50,4% (Castells, 2003). Слични подаци се добијају и у Србији, у којој, према подацима Еуростата из 2016. године, најбогатија петина становништва учествује у приходима са 43,2%, док најсиромашнија петина у приходима учествује са 4,5%. Ово Србију чини земљом у којој постоји највећа разлика између петине најбогатијих и петине најсиромашнијих становника од 34 европске државе које су обухваћене истраживањем.² Такође, бројна истраживања су показала да класна припадност има ефекат на широк спектар понашања, будући да она утиче на: формирање породице, однос према раду, политичко понашање, становање, укус, потрошњу и друго (Manza, Michael & Brooks, 1995; Buckingham, 1999; Burdije, 2004; Hamnett, 2003).

Имајући на уму повезаност класе и пракси појединаца, у раду настојимо да прикажемо на који се начин поменуте класне разлике рефлектују на

¹ E-mail: stokanicdragana@gmail.com

² Преузето 2.2.2018. са <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

понашање ученика у образовном систему. Конкретније, приказали смо значај економских и културних ресурса (као значајних одредница класног положаја) за дефинисање жељеног образовног нивоа детета. Како бисмо то остварили, приказали смо различите теоријске погледе на ову тему, али и налазе различитих истраживања која су спроведена, како у свету, тако и у Србији. Полазећи од ових налаза, покушали смо да дефинишемо одређене препоруке за образовне праксе и образовне политике којима ће се могло утицати на умањење неједнакости у образовању које су повезане са економским и културним факторима.

■ Класне неједнакости у образовању

У овом делу рада представимо истраживања која описују односе између система образовања и ширих друштвених структура, односно начине на које друштвене неједнакости утичу на образоване аспирације и доступност образовања. Образовни систем се уједно види и као канал за друштвену покретљивост чиме доприноси постизању веће једнакости у друштву, али и као институција која репродукује друштвене неједнакости (Reay, 2010). Однос образовања и друштвене структуре изучава се у оквиру четири широке области: 1. макроструктурни фактори који утичу на неједнакости у образовању, 2. утицај породичног порекла на завршетак и успех школовања, 3. утицај школских фактора на образовне исходе који се фокусира на микро ниво школе и учионице и 4. утицај образовања на друштвену покретљивост (Buchmann & Hannum, 2001). Након 50-их година прошлог века у којима је доминирала функционалистичка парадигма, током 60-их и 70-их година долази до преокрета у истраживању друштвених неједнакости у образовању који обухвата правце нове социологије образовања (Bernstajn, 1979; Whitty, 1985; Young, 1971), неомарксизам (Willis, 1981) и критичку традицију у Сједињеним Америчким Државама (Anyon 1980; Apple, 2012). Ови правци се баве питањем неједнакости у образовању тако што проблематизују организацију школа, конструкцију знања и курикулума, односе моћи у образовном систему и изван њега и испитују како ови аспекти утичу на одржавање друштвене стратификације (Dimitriadis, Weis & Mc Carthy, 2006). Под утицајем ових интелектуалних струјања, главна тема у социологији образовања од 70-их година 20. века је да ли образовни систем заиста доприноси стварању меритократског друштва у капиталистичким друштвима или заправо доводи до репродукције неједнаке расподеле економских и

других ресурса (Anyon, 2006). Истраживања у различитим контекстима су утврдила да класно порекло има утицај на школске исходе и да на тај начин утиче на репродукцију класних положаја у друштвеној структури (Coleman *et al.*, 1966; Gamoran, 2001, Gamoran & Long, 2007; Weis, 2010).

Начин на који се односи између друштвених класа репродукују у неоекономским областима једна је од главних тема неомарксистичких мислилаца. Различите конфликтне перспективе (не само неомарксизам) темеље се на становишту да различити актери у образовању имају различите интересе, те да „без обзира на то како је организирано у сувременим друштвима, образовање ће неким људима користити више него другима” (Haralambos & Holborn, 2002). Како су људи којима образовање више користи него другима обично они који су и претходно били привилеговани, као једна од главних тема социологије образовања намеће се тема друштвене репродукције (Gevirc & Krib, 2012). Социолози су покушавали да испитају различита образовна искуства ученика из различитих класа, како би разумели на који начин их „то искуство различито припрема за улоге које су им намењене на радном месту” (Ibid.). Значајну улогу у репродукцији коју врши образовни систем имају аспирације ученика који, из различитих разлога, стреме ка одређеном образовном нивоу. Стога ће у овом раду бити посвећена посебна пажња појединим разлозима због којих ученици из радничке класе најчешће теже нижим нивоима образовања насупрот својим вршњацима који су на вишим класним позицијама.

Међу марксистичким ауторима, који се најчешће баве темом класних образовних неједнакости, могу се уочити две значајне струје: структурални марксизам, који првенство даје економским факторима и културни марксизам, који у култури и друштвеном деловању актера проналази разлоге репродукције путем образовног система (Gevirc & Krib, 2012). Донекле на трагу ове поделе, у раду ћемо представити како економски и културни фактори могу да утичу на образовне аспирације ученика. Имајући на уму да се на друштвени положај може гледати као на скуп различитих капитала (економски, културни, социјални, симболички), сматрали смо да је значајно задржати се баш на економском капиталу, који се може разумети као корен свих капитала и на културном капиталу који има специфичну важност управо за образовно поље (Bourdieu, 1986). Иако сама формулација теме усмерава првенствено на идеје марксистичких и неомарксистичких аутора, у раду се ослањамо и на идеје нешто другачије усмерених мислилаца, попут теоретичара рационалног избора и нове социологије образовања.

□ Економске фактори

Образовање је повезано са економским системом на различите начине. Прво, приступ формалном образовању и успех током школовања зависи од поседовања економских ресурса који су неопходни за приступ, али и омогућавају појединцима да искористе све могућности током школовања. Друго, школе и факултети су институције у којима се врши селекција појединаца и тако представљају припрему за обављање одређених занимања на тржишту рада и на тај начин су повезани са привредом (Lynch & Baker, 2005). Треће, економски капитал се лако може конвертовати у друге облике капитала, тако да постоји јака веза између друштвенoкласне позиције и највишег нивоа стеченог образовања у свим капиталистичким друштвима (Bourdieu, 1986; Burdije & Paseron, 2012). Коначно, показало се да друштвени положај родитеља директно утиче на способност и могућност да се обезбеди приступ адекватном образовању тиме што породице поседују материјалне али и друге значајне ресурсе, као што су знања, информације, контакти, време и самопоуздање (Lynch & Lodge 2002; Lynch & Baker, 2005).

Уочена веза између образовних исхода и економског положаја ученика различито се тумачила. На пример, током 30-их година 20. века Греј и Мошински (Gray & Moshinsky, 1938 prema Lawton, 1968) су чињеницу да су деца из радничких породица мање заступљена у средњим школама и факултетима објашњавали личним способностима. Ово мишљење се задржало до краја Другог светског рата, када почиње да се разматра деловање друштвених фактора (услови становања, приходи родитеља, образовање родитеља, ставови родитеља о образовању, утицај опремљености школе и величина породице) који утичу на аспирације и постигнуће. Испитују се обрасци социјализације, раног учења и начини контроле, извесни супкултурни обрасци одређени местом у друштвеној репродукцији који утичу на „способност да се образује” (*educability*), те се ученици пореклом из радничких породица описују као немотивисани, имају слаб успех, апатични, бунтовни, традиционално ван образовног система (Lawton, 1968). Како ови начини објашњења више спадају у културне факторе, о њима ће више речи бити у наредном делу текста, али је на овом месту нужно истаћи евидентну повезаност економских и културних фактора које су истраживачи свесни.

Социолошкиња Кетлин Линч истиче да је од тог периода па до данас у социологији образовања доминантан функционалистички приступ, као и теорија рационалног избора (Lynch, 2000). Тако, на пример, лонгитудинална

студија прихода и каријерног постигнућа (Sewell *et al.*, 1969) истражује на који начин школа учествује у преношењу друштвеног статуса и материјалног положаја са генерације на генерацију (Hallinan, 2000). Закључује се да на животне шансе деце, укључујући образовне аспирације и исходе, у великој мери утиче материјални положај родитеља. Затим, Колеманов извештај (Coleman, 1966) представља једно од најзначајнијих истраживања у социологији образовања која повезују ресурсе домаћинства са постигнућима ученика (Hallinan, 2000).³ Ово истраживање је показало да на успех ученика већи утицај има породично окружење него услови за учење у школи (Gamoran *et al.*, 2000). Такође, Харвардски извештај (Orfield *et al.*, 1997 према Cohen, 2000) наводи да се школе које се налазе у сиромашним деловима града разликују на организационом нивоу од школа у богатијим заједницама, као и да имају другачије проблеме са којима се суочавају: породични и здравствени проблеми ученика, непознавање језика, сиромашна деца немају средства за учење и нису припремљени за школу.

Под утицајем поменутих интелектуалних струјања (неомарксизам, нова социологија образовања) интересовање социолога образовања се помера од улоге породице и заједнице, која се анализира из функционалистичке перспективе, на питање друштвене покретљивости, репродукције и стратификације. Поставља се суштински другачије питање: не зашто су млади из радничке класе напустили школу, већ зашто је школа испустила њих (Arnot, 2006). Вити (Whitty, 1985) наводи да *мејнстрим* социологија образовања види приступ формалном образовању као највећи проблем, док припадници нове социологије образовања посматрају знање и ауторитет као начине за спровођење „симболичког насиља” посебно над младима који припадају маргинализованим групама. Неомарксисти истичу значај различитих економских услова – проистеклих из неједнаке дистрибуције материјалних ресурса – који утичу на неједнакости у образованој сфери. Они даље наводе да је једнакост у образовању недостижна у савременом класном друштву имајући у виду постојеће односе производње и дистрибуције (Bowles & Gintis, 1976). Из угла неомарксистичке теорије друштва, образовни систем има улогу одржавања и учвршћивања постојећих друштвених неједнакости, те је школство организовано тако да одговара интересима владајућих група (Giddens, 2009). У том духу, Боулс и Гинтис (Bowles & Gintis, 1976) наводе да образовање у капиталистичком систему служи оснаживању постојећих

³ Слично истраживање (The Plowden Report – Peaker, 1971) спроведено је у Великој Британији (Buchmann and Hannum, 2001).

класних неједнакости и користи се као инструмент владајуће класе којима се репродукује класна структура (Hallinan, 2000). На тај начин образовни систем подстиче одржање *statusa quo* где сви појединци прихватају своје место у класној хијерархији.

Гевриц и Криб (Gevric & Krib, 2012) говоре о неједнакости образовних искустава како би описали све аспекте овог процеса и све суптилне механизме који стоје између појединаца и друштвених система, а који доприносе репродукцији економских и друштвених неједнакости. Постоје различите прећутне форме неједнакости које карактеришу стратификована друштва и које утичу на образовне институције на сваком кораку (Fuller & Hannum, 2004). Механизми у образовном систему којима се подстиче репродукција друштвених неједнакости су: усмеравање даљег образовног пута ученика у зависности од претходног образовног постигнућа (Gamoran *et al.*, 2010), расистичко понашање, дисциплинске казне, неповезаност наставног програма са животним искуством одређених група ученика, неефикасна алокација ресурса, одустајање од образовања, понављање разреда или учење некорисних чињеница. Ове свакодневне школске активности су део „селективне стратегије” помоћу којих се обнављају структурно засноване друштвене и економске неједнакости (Dimitriadis *et al.*, 2006). Затим, Епл (Apple, 2012) говори о стварању „неутралних категорија” и „званичног знања” којим се процењују и етикетирају ученици, како би се одржала постојећа дистрибуција материјалног богатства и моћи у друштву. На тај начин образовни систем утиче на акумулацију капитала и политичку легитимизацију постојећег друштвеног система и економских односа (Anyon, 2006; Lynch & Lodge, 2002; Lynch & Baker, 2005).

Пут ка повећању образовних постигнућа није увек линеаран и не обухвата све појединце подједнако. На том путу значајну улогу имају различити фактори попут: породичне динамике, тржишта рада, привредног развоја и друштвеног контекста (Curran *et al.*, 2004). На пример, Пол Вилис (Paul Willis, 1981) је истраживао како припадници радничке класе током школовања прихватају своју будућу позицију на тржишту рада у оквиру слабије плаћених послова. Овај аутор, као и други припадници неомарксистичке струје, посматрају школе као институције које служе за репродукцију друштвених класа тако што обезбеђују вишим класама знање које им омогућава одржавање и контролу сопственог статуса и моћи, док ученицима из нижих слојева пружа практична знања која су неопходна за обављање техничких, службеничких и мануелних послова. Тако организован

образовни систем не обезбеђује само одговарајуће знање неопходно за будуће занимање на тржишту рада, већ и подстиче и награђује понашање које је у складу са том улогом. Наиме, припадници виших класа се подстичу на иницијативу и самопуздање, док се ученици из нижи слојева подстичу на послушност (Anyon, 2006: 39).

Испитујући аспирације младића из два ганга у САД-у, Џеј МекЛиод (Jay McLeod prema Giddens, 2009) је указао на значај економских фактора, али и процена појединаца о томе колико ће бити успешни у школи и колико ће им тај успех допринети у даљој каријери. Веома је значајна и „породична историја”, односно „породичне успомене на образовну субординацију и маргинализацију” (Reay, 2010), јер деца процењују значај школовања не само на основу личног искуства, већ и на основу искуства својих родитеља. Истраживања реализована у Великој Британији (Lupton, 2004) и Сједињеним Америчким Државама (Lareau, 2003) показују да породице које припадају радничкој класи процењују на основу искуства претходних генерација да су им могућности за друштвену и образовну покретљивост јако мале, што утиче на њихове образовне аспирације. На овом трагу, многа етнографска истраживања оспоравају устаљена схватања о интелектуалној инфериорности, недостатку труда и мотивације за учење код ученика из сиромашних породица (Brantlinger, 2003; Carter, 2005) и упућују на то да су образовне могућности сиромашних знатно мање, што утиче и на њихове аспирације (Brantlinger *et al.*, 2010).

Постоје значајна кроснационална истраживања која сведоче о утицају друштвених неједнакости на образовне процесе (Buchmann & Hannum, 2001). Пројекат Шавита и Блосфелда (Shavit & Blossfeld, 1993) се бави стратификацијским ефектима на образовне могућности у различитим друштвима. Овим се показује значај социоекономских фактора, пре свега, значај образовања и занимања родитеља за образовне аспирације и постигнућа. Чак и са експанзијом образовања која би требало да пружи више шанси појединцима да достигну већи степен образовања у односу на своје родитеље, не долази нужно до смањивања утицаја порекла на образовна постигнућа (Park, 2004). Ово истраживање говори о повезаности и преплетености различитих форми неједнакости и искључености из различитих сфера друштва. Образовне неједнакости се не могу сагледати изоловано, односно независно од осталих економских и политичких институција друштва (Lynch, 2000).

Истраживања у Југославији и Србији су се бавила економским аспектима образовних могућности у оквиру истраживања међугенерациске покретљивости и класнослојне структуре друштва током социјализма (Zvekić, 1981; Bogdanović, 1991, Džuverović, 1987; Flere, 1973; Ristanović, 1978; Lazić, 1987) и у периоду постсоцијалистичке трансформације (Milić, 1996; Svejić, 2006; Lazić, 2011). Радови који се баве образовном покретљивошћу су ретки мада се испитују шансе младих да уђу у систем образовања и заврше одређени ниво образовања, као и однос образовања родитеља и образовања њихове деце током периода кризе социјализма и периода постсоцијалистичке трансформације (Stanojević, 2013; Stanojević & Stokanić, 2014). Институт за педагошка истраживања се бавио односом социоекономских фактора и образовања у периоду транзиције у оквиру публикације „Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији” (Gašić-Pavišić & Joksimović, 2008). Наиме, радови у овом зборнику показују да постоји значајан утицај социоекономског положаја ученика и њихових постигнућа на екстерним проверама знања (Čarpić, Plut i Vukmirović, 2008). Према међународном истраживању PISA, социоекономски статус ученика објашњава 14,1% варијансе (Pavlović-Babić, 2008). Такође, опажено је да се „догађај учења” све више одвија ван школе што утиче на немогућност формалног образовања да смањи утицај социоекономских фактора на развој ученика, чиме се одржавају неравноправни друштвени положаји (Pešić i Stepanović, 2008).

Последњих година подаци добијени истраживањем TIMSS 2015, које је у Србији спровео Институт за педагошка истраживања, показали су да је класни положај мерен преко занимања родитеља повезан са постигнућем ученика на тесту из математике и природних наука ($r=0,44$), као и да родитељи који имају виши друштвени положај чешће очекују високо образовање за своју децу. На пример, скоро 80% родитеља који спадају у стручњаке за своју децу очекује да заврше макар основне студије, док је овај проценат међу родитељима из радничких занимања свега 30%.⁴

□ Културни фактори

Културни фактори заузимају различита места у објашњавању образовних неједнакости. Један од примера радова који се заснивају на овим факторима представља истраживање Пола Вилиса који испитујући искуства младића из

⁴ Подаци су добијени на основу базе података преузете 27.2.2018. са: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/index.html>

радничких породица, приказује како они стварају протившколску културу која се манифестује противљењем ауторитету, мачизмом, сексизмом, расизмом (Willis, 1981). Оваква култура, према Вилисовом схватању, одговара обрасцима радничке културе, те младићи који је прихватају на изванредан начин се припремају за послове које ће у будућности обављати (Willis, 1981)⁵. Култура о којој Вилис говори уско је повезана и са образовним аспирацијама њених припадника. Као део ове културе слави се физички рад уз омаловажавање сваке друге врсте рада као недовољно „мушке”. У вези са тиме, младићи желе да што пре заврше школовање и да се запосле, без превише захтева од траженог посла, будући да сматрају да су сви прави послови (дакле мануелни) слични (Willis, 1981). Иако се може чинити да су ниске образовне аспирације, као део културе, донекле слободан избор младића, Вилис истиче да за њих постоје објективне основе. Наиме, не само да ученици морају да уложе време у стицање квалификација (и одрекну се других ствари на које би то време потрошили), већ је неизвесно да ли би њихова жртва имала смисла, будући да им образовне квалификације за послове које ће највероватније обављати неће бити потребне, а „могућност истинске вертикалне покретљивости изгледа толико далеко да је бесмислена” (Willis, 1981: 126). Доста детаљнији опис механизма који повезује културне факторе и образовне аспирације пружају теоретичари нове социологије образовања попут Базила Бернштајна (Basil Bernstein) и Пјера Бурдијеа (Pierre Bourdieu).

Језик је кључна категорија унутар Бернштајнове теорије, будући да је он попут Сапира и његових следбеника сматрао да је „језик једна од најважнијих варијабла које посредују између појединца и понашања” (Bernstajn, 1979: 42). Бернштајн је сматрао да постоје „два општа типа *кода*: *развијени и ограничени*” и да је њихова распрострањеност уско повезана са друштвеном структуром (Ibid.: 56, 57). Тако, „од деце која су социјализована у средњој класи ... може се очекивати да поседују и развијени и ограничени код, док се од деце социјализоване у неким слојевима радничке класе може очекивати да употребљавају само ограничени код” (Ibid.:73). Према мишљењу овог аутора, да би дете напредовало у образовном систему, од великог је значаја да оно поседује развијени код. Будући да су деца из средње класе упозната са развијеним кодом, њима је лакше него деци из радничке класе да се привикну на употребу овог кода (Bernstajn, 2012). Уколико дете

⁵ Стога Вилис своју књигу назива „Они уче да физички раде” (Learning to labour).

у свом репертоару не поседује овај говор, проблем који настаје је шири од лингвистичког проблема, будући да доводи до „културног дисконтинуитета између школе и заједнице, као последице коренито различитих система комуникације” (Bernstajн, 1979: 88). Дакле, Бернстајн је сматрао да школа поставља критеријуме који иду у прилог компетенцијама које поседују деца из средње класе, чиме доводи до лошег образовног успеха деце из радничке класе.⁶ Последице оваквог система не утичу само на оцене ученика, већ и на њихов однос према образовању. Стога, „ђаци (углавном из средње класе), који напредују до виших нивоа образовања, могу развити позитиван образовни идентитет, осећај за ред и посвећеност школи, док други ђаци (углавном из радничке класе) могу имати штетне последице и све то доживљавати као бесмислено” (Gevirc & Krib, 2012: 83). На овај начин се затвара круг између класног положаја, образовног успеха и аспирација.

Свеобухватнији опис начина на који културни фактори утичу на образовне аспирације пружио је Пјер Бурдије који је ове факторе посматрао као ресурсе и називао их културним капиталом.⁷ Бурдије је сматрао да је образовни систем устројен тако да награђује децу из виших класа (Burdije & Paseron, 2012), тако што награђује њихово културно наслеђе, док децу из радничке класе кажњава због њиховог културног наслеђа (Swartz, 1997). Будући да су у образовном систему вредноване културне диспозиције које одговарају деци из виших класа, ова деца су у предности, јер су им различите активности (које укључују језик и симболе) унапред познате, док „деца из нижих класа поред садржаја паралелно морају да уче и језик, стил и слично” (Cvetičanin, 2012: 31). Такође, путем вредности које доносе из породице, тј. класе порекла, ученици могу бити привилеговани или хендикепирани, будући да на суд испитивача у школи „утичу имплицитне норме које вредности владајуће класе преводе у специфичну логику образовног система, те је јасно да су кандидати хендикепирани сразмерно растојању између тих вредности и вредности у класи из које су потекли” (Burdije & Paseron, 2012: 87). Овакав начин на који образовни систем функционише не води само лошијем образовном успеху ученика који поседују нижу количину културног

⁶ „Ми узимамо групу деце за коју унапред знамо да поседује особине које су повољне за успех у школи и другу групу, за коју унапред знамо да те особине не поседује. Онда групу оцењујемо у погледу онога што јој недостаје и упоређујемо је са другом групом” (Bernstajн, 1979: 153).

⁷ Бурдије разликује три типа културног капитала: отелотворени, објективизовани и институционализовани (Bourdieu, 1986: 243). Када говори о отелотвореном, Бурдије мисли на групу диспозиција које особу чине способном за апроприрање високе културе. Објективизовани културни капитал укључује материјалне објекте, попут слика, књига, машина које се користе за културну потрошњу. Институционализовани културни капитал се односи на академске дипломе и сл. (*Ibid.*).

капитала, већ и њиховим нижим образовним аспирацијама. Бурдије сматра да актер, када одлучује о својој судбини (о својим жељама, аспирацијама, будућим акцијама), „несвесно реферира на систем објективних односа који га одређује” (Ibid.: 82). У образовном пољу ово има директне везе са образовним аспирацијама, будући да деца која поседују нижу количину културног капитала одустају од даљег образовања, делимично разумејући начин на који образовни систем функционише и схватајући да су им шансе мале да напредују уз помоћ образовања (Swartz, 1997). Са друге стране, припадници виших слојева бирају више образовање, јер перципирају да им образовање није недостижно и да им може донети користи у будућности (Burdije & Paseron, 2012).

Термин *културни капитал*, поред Бурдијеа, користили су и многи други аутори. Ипак, преузимајући термин, аутори су неретко мењали његов садржај. Један од првих истраживача, који је покушао да ван Француске спроведе емпиријско истраживање образовног поља у коме је користио концепт културног капитала, био је Пол Димађио (Paul DiMaggio). Супротно Бурдијеу, он је сматрао да је културни капитал вредност која користи свима који је поседују, али нарочито онима из нижих слојева, те се о његовом разумевању значаја културног капитала говори као о моделу „културне мобилности”, насупрот Бурдијеове „културне репродукције” (DiMaggio, 1982). Како би дошао до оваквог увида, Димађио је културни капитал морао да сведе на познавање престижне уметности и тиме га дефинише као независног од укупног друштвеног положаја. Повезано са оваквом дефиницијом културног капитала, Димађио сматра да активна партиципација у престижној култури може бити „корисна стратегија за ученике из породица које имају нижи статус, уколико имају тежње ка друштвеној мобилности” (Ibid.).

Истраживања у којима је током наредних неколико деценија коришћен појам културног капитала у тумачењу образовних неједнакости подељена су према начину разумевања културног капитала и његовог значаја, а ова подела се може уочити управо у односу према Димађијевом раду. Након Димађија, који је у својим истраживањима показао да културни капитал утиче на успех ученика и да његов утицај умањује значај друштвеног положаја на постигнуће (DiMaggio, 1982, DiMaggio & Mohr, 1985), спроведена су бројна истраживања која су испитивала значај културних фактора за образовне неједнакости у различитим државама: САД (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Lareau & Weininger, 2003, Merolla & Jackson, 2014), Данска (Jæger, 2009; Jaeger, 2011), Израел (Leopold & Shavit, 2013), Немачка (Carlson, Gerhards & Hans, 2016),

Холандија (Sullivan, 2002), Норвешка (Andersen & Hansen, 2012), Нови Зеланд (Nash, 1990), а у извесној мери и у Србији (Tomanović, 2008; Sekulić, 2010; Radulović, Malinić & Gundogan, 2017; Radulović, Autor & Gundogan, 2017) и региону – Хрватска (Puzić, Doolan & Dolenec, 2006).

У свим поменутиим истраживањима је потврђен значај културних фактора за образовне праксе. Такође, резултати већине истраживања су оповргли Димађиов мобилизацијски приступ. На пример, амерички социолози Рошињо и Ајнсворт-Дарнел (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999) су, контролишући социоекономски статус, проучавали значај културног капитала за образовно постигнуће детета (мерено преко просечне оцене) и закључили да је културни капитал значајан за белце који имају висок социоекономски статус, али не и за афроамеричку радничку класу, оспоривши тиме главну тезу мобилизацијског модела културног капитала која говори о значају културног капитала за припаднике нижих класа. До сличних налаза су дошли Мерола и Џексон (Merolla & Jackson, 2014), као и многи други истраживачи (Jaeger, 2011).

Значај културног капитала за образовне праксе потврђен је и у истраживањима спроведеним у Србији. Истраживања су показала да од 80-их година прошлог века долази до повећања стопа саморепродукције (Stanojević, 2013), те образовање родитеља, као један од показатеља културног капитала, постаје све важнији предиктор образовања детета. Такође, истраживања су очекивано показала да образованији родитељи планирају знатно више нивое образовања за своју децу и чешће за своју децу бирају образовање у иностранству него родитељи који имају ниже образовање (Sekulić, 2010).

Коначно, у новијим истраживањима у Србији показало се да су културни фактори директно повезани и са образовним праксама саме деце. У истраживању које се ослањало на податке добијене у истраживању TIMSS 2015 (Radulović, Malinić & Gundogan, 2017) констатована је статистички значајна веза између културног капитала (мереног преко образовања родитеља, културне потрошње и културних пракси) и постигнућа ученика ($r=0,44$; $p=0,03$ за постигнуће из математике⁸ и $r=0,43$; $p=0,03$ за природне науке). Следећи Бурдијеову мисао, овај налаз може бити значајан и за проматрање образовних аспирација, будући да је могуће да ученици схватају да имају мале шансе за образовни успех и на основу тог схватања формулишу образовне аспирације. Директније о образовним аспирацијама

⁸ Такође, показано је да је културни капитал повезан са постигнућем из различитих области у оквиру математике (Malinić i Radulović, 2017).

говоре налази истраживања визија будућности младих које је Институт за педагошка истраживања спровео у сарадњи са педагошким институтом из Љубљане. Наиме, ово истраживање је показало да су културни фактори (у овом случају операционализовани преко образовања родитеља) повезани са образовним одлукама деце. Истраживање је показало да што је виши ниво образовања родитеља, расте и жељени ниво образовања детета, као и да деца високообразованих родитеља чешће од осталих похађају гимназије као школе које их упућују на високо образовање (Radulović, Autor & Gundogan, 2017).

■ Закључци и педагошке импликације

Истраживања спроведена у свету и Србији показала су постојање великих неједнакости у доступности образовања. Опажено је да економски и културни фактори имају велики значај не само за образовне исходе, већ и за аспирације ученика, те се репродукција класне структуре може уочити већ на нивоу планирања образовних и професионалних каријера. Као што је већ истакнуто, евидентна је и међуповезаност економских и културних фактора. Неједнакости у образовној сфери уско су повезане са осталим облицима друштвене неједнакости, те је тешко очекивати радикалну промену у правичности образовног система која не би била праћена променама у ширем друштвеном контексту. У том смислу, образовање би требало да заједно са другим економским и културним институцијама допринесе стварању праведнијег друштва, а самим тим и отворенијег образовног система (Arnot, 2006).

Јасно је да промене, према већини претходно спомињаних мислилаца, морају бити системске, али се ипак може доћи до различитих наговештаја о томе шта би наставници, истраживачи и доносиоци одлука могли да ураде како би се постигла већа једнакост. Премда се не може очекивати стварање отвореног образовног система без неопходних структурних промена у читавом друштву, чини се да одређене праксе које би спроводили актери унутар образовног система могу допринети већој правичности. Ове праксе би нужно истовремено утицале на неједнакости које су повезане са економским и културним факторима и које подразумевају: (а) формулисање конзистентних образовних политика, (б) промене курикулума, (в) иницијално образовање и професионално усавршавање наставника и других радника

у образовању, као и (г) континуирана истраживања образовног процеса (Апуон, 2006).

Када се говори о формулисању конзистентних образовних политика, њихови креатори на различите начине могу допринети правичности образовног система. Мере које се често помињу су продужавање периода обавезног образовања и увођење бесплатног високог образовања. Такође, бројне конкретне политике које се тичу финансијске помоћи угроженим породицама, попут доделе стипендија и кредита, обезбеђивања бесплатних уџбеника и оброка у школи би могле имати ефекта на смањење економских неједнакости (Gašić-Pavišić, 2008). Осим тога, институционално би се могла подстицати сарадња образовних и других културних институција која би код свих актера образовног процеса водила ка развоју свести о културним и другим различитостима. Коначно, за развој правичности изузетно су значајне политике које се тичу наставног програма и развоја и образовања наставника.

Када су у питању промене наставног програма, потребно је преиспитати садржаје који чине курикулум, наставне методе које се користе и исходе који се из такве наставе очекују. Наиме, „може се претпоставити да се одређени садржаји (нпр. инсистирање на елитној култури), знања (нпр. одређена језичка компетенција) и очекивања од ученика (нпр. стил о коме Бурдије говори), неправично у бољи положај доводе децу која су одгајана у култури карактеристичној за више друштвене слојеве” (Radulović, 2014: 97). Како би дошло до „класно сензитивног” курикулума, корисно би било спровести евалуацију читавог образовног система која би могла да одговори на питања о томе које садржаје и која знања би требало редефинисати. Такође, овакву „осетљивост би требало имати и при формирању политика евалуације ученичког напретка и постигнућа (нпр. при спровођењу националних тестирања)” (*Ibid.*).

Када су у питању наставници и стручни сарадници, потребно је да они током образовања и стручног усавршавања стекну вештине потребне да истражују и критички преиспитују своју праксу, тј. да константно одговарају на питања: на који начин организују наставу и које садржаје бирају. Такође, битно је да преиспитују на који начин вреднују ученике, тј. који удео у томе имају учеников стил, однос према материји, језик којим он говори и остале компетенције којима сви ученици немају једнак приступ. Дакле, наставници и стручни сарадници би требало да током свог образовања буду оспособљени и подстакнути да буду рефлексивни практичари, али и

да дају савете и пружају подршку ученицима и родитељима који припадају ризичним групама.

Конечно, када су у питању истраживања правичности образовног процеса, из претходних редова је јасно да би оваква истраживања требало да спроводе како наставници и стручни сарадници, тако и државне институције. Наравно, значајну улогу у бољем разумевању неједнакости у образовању и њиховом превазилажењу могу имати и истраживачи из научних институција. Потребна су истраживања која се тичу школске праксе, односно истраживања која би допринела бољем разумевању значаја школе у друштву и ефеката школства на животне могућности младих. Потребно је развити интегративнији приступ свих поменутих актера како би се спровеле мере које би утицале на промену стања у школама. Ова истраживања би требало да имају конкретне утицаје на креирање образовних политика. Чак и уколико оваква истраживања немају директан утицај на политике, идентификовање и разумевање начина на који образовни систем функционише може да допринесе освешћивању репродукције која се у њему одвија, а самим тим и преношењу ове теме у политички домен.

■ Литература

- ☞ Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital — The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621.
- ☞ Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 762(1): 67-92.
- ☞ Anyon, J. (2006). Social Class, School Knowledge and the Hidden Curriculum. in: L. Weis, C. McCarthy and G. Dimitriadis (eds), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education, Revisiting the work of Michael Apple* (37-45). New York, London: Routledge.
- ☞ Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- ☞ Arnot, M. (2006). Retrieving the Ideological Past Critical Sociology, Gender Theory, and the School Curriculum, in: L. Weis, C. McCarthy and G. Dimitriadis (eds). *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education, Revisiting the work of Michael Apple*, (17-36). New York, London: Routledge.
- ☞ Bernstajn, B. (2012): Klasa i pedagogije: vidljive i nevidljive, u *Reč*, XXVIII(82),123-153.
- ☞ Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*, Bigz: Beograd.
- ☞ Bogdanović, M. (1991). Vertikalna društvena pokretljivost, u: M. Popović i sar. (ur)., *Srbija krajem osamdesetih*. Beograd: ISI FF.
- ☞ Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*(241–258). New York: Greenwood Press.
- ☞ Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

- ☞ Brantlinger, A., Cooley L. & Brantlinger, E. (2010). Families, values, and class relations. The politics of alternative certification. in: M. W. Apple, S. J. Ball and L. A. Gandin (eds). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (179-189). New York and London: Routledge.
- ☞ Brantlinger, E. (2003). *Dividing classes: how the middle class negotiates and rationalizes school advantage*, New York: Routledge.
- ☞ Buchmann, C. & Hannum, E.(2001). Education and Stratification in developing countries: A Review of Theories and Research. *Annual Reviews of Sociology*. 27:77–102.
- ☞ Buckingham, A. (1999). Is There an Underclass in Britain?. *British Journal of Sociology*, L(1), 49-71.
- ☞ Burdije, P. & Paseron, Ž.K. (2012). Reprodukcijska u obrazovanju, društvu i kulturi. *Reč*, XXVIII (82), 67-123.
- ☞ Burdije, P. (2004). Habitus i prostor stilova života. *Kultura*, br.109/112; 131-170.
- ☞ Carlson, S., Gerhards J. & Hans, S., (2016). Educating Children in Times of Globalisation: Class-specific Child-rearing Practices and the Acquisition of Transnational Cultural Capital. *Sociology*, 50(1), 1-17.
- ☞ Carter, P. (2005). *Keepin' it real: School success beyond Black and White*, New York: Oxford University Press.
- ☞ Castells, M. (2003). *Kraj Tisućljeća*. Zagreb: Golden marketing.
- ☞ Cohen, E. (2000). Equitable Classrooms in a Changing Society, in: M. Hallinan (ed.). *Handbook of the Sociology of Education*, (265-283). New York: Springer.
- ☞ Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Weinfeld, F. & York, R. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- ☞ Curran, S. R., Chung, C. Y., Cadge, Wendy & Varangrat, A. (2004). Educational opportunities for boys and girls in Thailand, in: D. Baker, B. Fuller, E. Hannum and R. Werum. (eds). *Inequality across societies: families, schools and persisting stratification*, (59-102), Amsterdam: Elsevier.
- ☞ Cvejić, S. (2006). Korak u mestu- društvena pokretljivost u Srbiji u procesu post-socijalističke transformacije. Beograd: ISI FF.
- ☞ Cvetičanin, P. (ed.) (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Sven.
- ☞ Čaprić, G., Plut, D. & Vukmirović, J. (2008). Obrazovna postignuća dece iz različitih socioekonomskih slojeva na eksternim proverama znanja. U S. Gašić- Pavišić i S. Joksimović (ur.). *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji* (51-70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- ☞ DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2) 189-201.
- ☞ Dimitriadis, G., Weis, L. & Mc Carthy, C. (2006). Introduction. in: L. Weis, C. McCarthy and G. Dimitriadis (eds), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education, Revisiting the work of Michael Apple* (1-13). New York, London: Routledge.
- ☞ Džuverović, B. (1987). Klasni aspekti obrazovanja, u: M. Popović, M. Bogdanović i S. Vujović i dr. (ur.) *Društvene nejednakosti*, Beograd ISI FF.
- ☞ Flere, S. (1973). *Obrazovanje za sve*. Beograd: XX vek.

- ☞ Fuller, B. & Hannum, E. (2004). Introduction: Inequality across societies, in: D. Baker, B. Fuller, E. Hannum & R. Werum. (eds). *Inequality across societies: families, schools and persisting stratification*, (1-5). Amsterdam: Elsevier.
- ☞ Gamoran, A. & Long, D.A. (2007) "Equality of educational opportunity: a 40-year retrospective," in R. Teese, S. Lamb and M. Duru-Bellat (eds) *International studies in educational inequality: theory and policy*, Vol. 1, New York: Springer Press.
- ☞ Gamoran, A. (2001) American schooling and educational inequality: a forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135-153.
- ☞ Gamoran, A., Secada W. & Marrett, C. (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives. In M. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, (37-63). New York: Springer.
- ☞ Gašić-Pavišić, S. & Joksimović, S. (2008). *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Gašić-Pavišić, S. (2008). Siromaštvo, dečji razvoj i škola. U S. Gašić- Pavišić i S. Joksimović (ur.). *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji*. (11-31). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Gevirc, Š. & Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja. Sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- ☞ Giddens, A. (2009). *Sociology, 6th edition*. Cambridge: Polity Press.
- ☞ Hallinan, M. (2000). Introduction, Sociology of Education at the Threshold of the Twenty-first Century. In M. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, (1-12), New York: Springer.
- ☞ Hamnett, C. 2003. Gentrification and the Middle-class Remaking of Inner London, 1961–2001. *Urban Studies*, XL(12), 2401–2426.
- ☞ Haralambos, M. & Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- ☞ 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.
- ☞ Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971.
- ☞ Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606.
- ☞ Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*, Berkeley, CA: University of California Press.
- ☞ Lawton, D. (1968). *Social Class, Language and Education*. London: Routledge.
- ☞ Lazić, M. (1987). *U susret zatvorenom društvu- klasna reprodukcija u socijalizmu*. Zagreb: Naprijed.
- ☞ Lazić, M. (2011). *Čekajući kapitalizam. Nastanak novih klasnih odnosa u Srbiji*. Beograd: Službeni glasnik.
- ☞ Leopold, L. & Shavit, Y. (2013). Cultural Capital Does Not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools. *European Sociological Review*, 29(3), 450–463.
- ☞ Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality, CASE paper 76. London: CASE.
- ☞ Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education, in: M. T. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, (85-105), New York: Springer.
- ☞ Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (2): 131-164.

- ☞ Lynch, K. & Lodge, A. (2002) *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*. London: Routledge Falmer.
- ☞ Malinić, D. & Radulović, M. (2017). Relation Between Cultural Capital and Achievement in Mathematics on TIMSS 2015: Content Domains Analysis. In N. Vulović & A. Mihajlović (eds.), *Methodological Aspects of Teaching Mathematics*, book of abstracts, 2. November 2017., Jagodina (25). University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina: Jagodina.
- ☞ Manza, J., Michael, H. & Brooks, L. (1995): Class Voting in Capitalist Democracies Since World War II: Dealignment, Realignment, or Trendless Fluctuation?. *Annual Review of Sociology*, 21, 137-162.
- ☞ Merolla, D. M. & Jackson, O. (2014). Understanding Differences in College Enrollment: Race, Class and Cultural Capital. *Race and Social Problems*, 6(3), 280-292.
- ☞ Milić, V. (1996). *Društvena struktura i pokretljivost Jugoslavije*, Novi Sad: Katedra za sociologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- ☞ Nash, R. (1990). "Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 4, 431-447.
- ☞ Pakulski, J. (2001). Class Paradigm and Politics. In Clark, T. & Lipset, S. (ed.), *Brakedown of Class Politics: A Debate on Post-industrial Stratification*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- ☞ Park, H. (2004). Educational expansion and inequality in Korea. In D. Baker, B. Fuller, E. Hannum & R. Werum (eds). *Inequality across societies: families, schools and persisting stratification* (33-58). Amsterdam: Elsevier.
- ☞ Pavlović-Babić, D. (2008). Odnos obrazovnih postignuća i socioekonomskog okruženja učenika: istraživački nalazi i pedagoške implikacije. U S. Gašić- Pavišić i S. Joksimović (ur.). *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji*. (71-82). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Pužić, S., Doolan, K. & Dolenc D. (2006). Socijalna dimenzija "Bolonjskog procesa" i (ne) jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva, *Sociologija sela*, 44(2-3), 243-260.
- ☞ Radulović, M., Autor, S. & Gundogan, D. (2017). Obrazovanje roditelja i obrazovne aspiracije dece: slučaj Srbije i Slovenije. *Sociologija*, 59(3), 339-350.
- ☞ Radulović, M., Malinić, D. & Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. U M. Marušić-Jablanović, N. Gutvajn & I. Jakšić (ur.) *TIMSS 2015 u Srbiji* (129-149). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Radulović, M. (2014). Jednakost u obrazovanju: pogled iz perspektive Pjera Burdijea. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja & L. Radulović (ur.) *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja*(87-101). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- ☞ Reay, D. (2010). Socioly, social class and education. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (36-404). New York and London: Routledge.
- ☞ Ristanović, S. (1978). *Društvene nejednakosti i obrazovanje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- ☞ Roscigno, V. J. & Ainsworth-Darnell, J. W.(1999). Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- ☞ Sekulić, N. (2010). Porodični kulturni kapital – kulturna potrošnja i ulaganje u kulturu, u Milić, A. i dr., *Vreme porodica* (93-115), Beograd: Čigoja.

- ☰ Sewell, W., Haller, A. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process, *American Sociological Review*, 34 (1): 82-92.
- ☰ Shavit, Y. & Blossfeld, H. (Eds) (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview.
- ☰ Stanojević, D. & Stokanić, D. (2014). Intergenerational Educational Mobility of Youth in Serbia from 1980 to 2010, Paper presented at the Conference „1989-2014: Twenty-five Years After. What has happened to the Societies in Central and Southeast Europe since the Fall of the Iron Curtain?“, Book of Abstract, 18.-20. 9. 2014, Graz (pp. 36). Graz: Department of Sociology, University of Graz. http://soziologie.oehunigraz.at/files/2014/09/Twenty-five-years-after_Programme.pdf
- ☰ Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. U M. Lazić i S. Cvejić (ur.). *Promene osnovnih struktura društva Srbije u periodu ubrzane transformacije*. (119-139). Beograd: ISI FF.
- ☰ Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?. *The Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- ☰ Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. Chicago: University of Chicago Press.
- ☰ Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje. U S. Vujović (ed.), *Društvo rizika* (411-439). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- ☰ Weis, L. (2010). Social class and schooling. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (414-423). New York and London: Routledge.
- ☰ Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research and politics*. London: Methuen.
- ☰ Willis, P. (1981). *Learning To Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- ☰ Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New Directions in the Sociology of Education*. Middlesex, England: Collier Macmillan.
- ☰ Zvekić, U. (1981). Međugeneracijska vertikalna pokretljivost. *Sociološki pregled*, br.1-2: 115-122.