

**Mia Marić  
Vesna Rodić Lukić  
Snežana  
Štrangarić<sup>1</sup>**

Pedagoški fakultet  
Sombor, Univerzitet u  
Novom Sadu

## MODEL UTICAJA KULTURNOG KAPITALA I INDIVIDUALNIH MOTIVACIONIH ČINILACA NA KLJUČNE KOMPETENCIJE UČENIKA<sup>2</sup>

Osnovni cilj ovog rada bio je utvrđivanje modela povezanosti tri oblika kulturnog kapitala – institucionalizovani, otelovljeni i opredmećeni, i individualnih motivacionih činilaca – samoeфикаsnost, školska anksioznost, unutrašnja motivacija i vrednovanje obrazovanja, sa ključnim kompetencijama učenika. Rezultati predstavljaju sekundarnu analizu podataka dobijenih na uzorku od 337 učenika, koji su učestvovali u PISA studiji (2009) sprovedenoj u Srbiji, i potvrđuju postojanje složenog modela povezanosti među ispitivanim varijablama kulturnog kapitala, motivacionih činilaca i ključnih kompetencija. Dobijeni nalazi govore u prilog teoriji samoeфикаsnosti, u kojoj su ponašanje i motivacija predstavljeni kao proizvod složene interakcije individualnih i sredinskih činilaca, kao i ponašanja. Istraživanjem je potvrđeno da su ključne kompetencije učenika pod uticajem ličnih osobina, gde je posebno značajna sklonost ka školskoj anksioznosti, ali i odlika sociokulturnog konteksta. Naročito bitnim pokazalo se delovanje opredmećenog i otelovljenog kulturnog kapitala. Utvrđeno je da kulturni kapital doprinosi razvoju ličnih osobina koje su preduslov razvoja ključnih kompetencija, ali i direktno razvijenosti samih kompetencija.

**Ključne reči:** anksioznost, kulturni kapital, motivacija, PISA, samoeфикаsnost

<sup>1</sup> Adresa autora: snezana.strangaric@pef.uns.ac.rs.

Primljeno: 17. 09. 2017.  
Primljena korekcija:  
24. 09. 2017.  
Prihvaćeno za štampu:  
25. 09. 2017.

<sup>2</sup> Rad je nastao kao rezultat rada na projektu „Obrazovanje u fokusu“ (Education in focus) koji je 2016/17. realizovao Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u saradnji sa Unicef kancelarijom u Beogradu, Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Timom za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva.

## PISA i kulturni kapital

Međunarodni program procene učeničkih postignuća PISA (Programme for International Student Assessment) predstavlja jedno od najuticajnijih međunarodnih istraživanja u oblasti nauka koje se bave obrazovanjem (Baucal, 2012a; Baucal, 2012b; Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Baucal i Pavlović-Babić, 2010; OECD, 2010). Osnovni cilj PISA studije predstavlja sistematsko ispitivanje i praćenje u kojoj meri su petnaestogodišnji učenici razvili tri ključne kompetencije – čitalačku, matematičku i naučnu pismenost. Navedene kompetencije su ocenjene kao značajne, jer su nužne posle završetka osnovnoškolskog obrazovanja, kako bi mladi mogli da nastave svoje obrazovanje i kako bi kasnije bili uspešni u svojim ličnim, profesionalnim i društvenim aktivnostima (Baucal, 2012a; Rychen & Salganik, 2003).

U okviru PISA studije primenjuju se i posebni upitnici za učenike i škole, pored standardnih testova za ispitivanje učeničkih kompetencija. Pomoću ovih upitnika dobijaju se podaci o različitim faktorima koji mogu biti povezani sa školskim postignućem, kao što su materijalni i obrazovni resursi kojima raspolaže porodica učenika, motivacija za učenje, stav prema učenju, strategije i navike u vezi sa učenjem, školska anksioznost i sl. (Baucal, 2012a; OECD, 2010).

S obzirom na to da PISA pruža i podatke koji se odnose na kulturne i socioekonomske resurse, adekvatna je za merenje kulturnog kapitala u svim njegovim oblicima (Andersen & Jaeger, 2015; Barone, 2006; Caro, Sandoval-Hernandez, & Lüdtke, 2014; Chiu & Chow, 2010; Tramonte & Willms, 2010). Teorija kulturnog kapitala vrlo je uticajna u istraživanjima obrazovnih nejednakosti u savremenim društvima, a rezultati mnogobrojnih empirijskih studija potvrdili su pozitivne efekte kulturnog kapitala na kompetencije i postignuće učenika (Aschaffenburg & Mass, 1997; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Sullivan, 2001).

Za uvođenje ovog pojma u društvene nauke zaslužan je francuski sociolog Pierre Bourdieu. Prema njegovoj teoriji kulturne i društvene reprodukcije (Bourdieu, 1973; Bourdieu, 2011; Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu i Passeron, 2014) škola predstavlja jednu od temeljnih institucija za održavanje društvenog poretka, jer se putem kulturnog kapitala, koga poseduju pripadnici viših društvenih slojeva, vrši sistemska reprodukcija društvenih nejednakosti. Prema kasnije razvijenoj teoriji kulturne mobilnosti (DiMaggio, 1982), kulturni kapital ne poseduju samo pripadnici viših društvenih slojeva, već ga mogu posedovati svi, a njegovo prisvajanje može doneti najviše koristi u obrazovnom postignuću upravo pripadnicima nižih društvenih slojeva. Teorija kulturne mobilnosti empirijski je potvrđena u pojedinim studijama (Andersen & Jaeger, 2015; Aschaffenburg & Mass, 1997; DeGraaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000; Dumais, 2006).

Kulturni kapital se javlja u tri različita oblika: opredmećeni, otelovljeni i institucionalizovani (Bourdieu, 1986). Opredmećeni oblik kulturnog kapitala odnosi se na posedovanje materijalnih dobara koja služe za kulturnu potrošnju, kao što su slike, skulpture, knjige ili muzički instrumenti. Istraživanje u kojem su korišćeni podaci iz PISA studije pokazalo je značaj posedovanja knjiga za obrazovni us-

peh (Evans, Kelley, Sikora, & Treiman, 2010). Otelovljeni kulturni kapital obuhvata sistem dugotrajnih dispozicija uma i tela nastalih u procesu socijalizacije. Akumulacija ovog oblika kulturnog kapitala podrazumeva određenu pedagošku akciju i zahteva investiranje vremena od strane roditelja u cilju oblikovanja i kultivisanja detetovih dispozicija (Brubaker, 1985; Cvetičanin, 2012). Operacionalizacija otevljenog oblika kulturnog kapitala u empirijskim istraživanjima obrazovnih nejednakosti podrazumeva ispitivanje čitalačkih navika i učešća u javnim kulturnim dešavanjima s tim da, prema rezultatima istraživanja, veći uticaj na kompetencije i postignuće imaju aktivnosti čitanja (Chiu & Chow, 2010; Crook, 1997; De Graaf, 1986; De Graaf et al., 2000; Sullivan, 2001; Sullivan & Brown, 2013). Treći oblik kulturnog kapitala je institucionalizovani oblik koji predstavlja ishod prva dva i podrazumeva posedovanje akademskih kvalifikacija, odnosno zvanja i diploma.

### **Kulturni kapital i individualni motivacioni činioci razvoja ključnih kompetencija**

Ključne kompetencije učenika u velikoj meri su određene različitim aspektima motivacije za školsko učenje. U značajne motivacione činioce razvoja kompetencija i postignuća učenika ubrajaju se sledeći faktori: stepen percipirane samoeфикаsnosti, unutrašnja motivacija za učenje, nivo školske anksioznosti i vrednovanje obrazovanja. Zbog značaja i uloge ovih faktora za razvoj ključnih kompetencija učenika svih uzrasta od izuzetne je važnosti ispitivanje relacije kulturnog kapitala i različitih dimenzija motivacije učenika za školsko učenje. Osnovna pretpostavka je da kulturni kapital pozitivno doprinosi svim individualnim motivacionim činiocima razvoja kompetencija.

### **Samoeфикаsnost**

U okviru teorije samoeфикаsnosti ponašanje i motivacija posmatraju se kao rezultat dinamičke interakcije tri vrste faktora: individualnih činilaca, faktora sredine i faktora ponašanja (Bandura, 1977). U obrazovnom kontekstu, to znači da je razvoj kompetencija pod uticajem ličnih karakteristika i potencijala učenika, pri čemu su od posebne važnosti opažanje sopstvenih sposobnosti, sklonost negativnim afektima, sistem vrednosti i interesovanja, ali i faktora sredine, tj. karakteristika sociokulturnog konteksta, roditelja, nastavnika i vršnjaka. Stoga je u analizi činilaca koji su u vezi sa motivacionim faktorima nužno razmatrati karakteristike sociokulturnog konteksta učenika, kao što su dimenzije kulturnog kapitala, od koga bitno zavisi da li su klima i kontekst u kome učenik odrasta razvojno stimulišući i podsticajni u edukativnom i kulturološkom smislu (Burke et al., 2009; Earley, Gibson, & Chen, 1999; Hatlevik, Guðmundsdóttir, & Loi, 2015; Pajares, 2009).

Samoeфикаsnost učenika se definiše kao verovanje da će se određeni zadatak uspešno realizovati, a određena nastavna materija uspešno savladati (Bandura,

1993). Konstrukt samoefikasnosti uveden je od strane Alberta Bandure (Bandura, 1977), u sklopu teorije socijalnog učenja da bi se, u okviru kasnije razvijene sociokognitivne teorije, samoefikasnost odredila kao sklop ličnih uverenja o sopstvenim kapacitetima da se dostigne očekivani nivo efikasnosti u situacijama koje su značajne za osobu (Ashford & LeCroy, 2010; Burke et al., 2009; Pajares, 2009). Ovakvo optimističko verovanje u sopstvene mogućnosti deluje pozitivno u pravcu postavljanja i realizacije ciljeva, te je od posebnog značaja u vaspitno-obrazovnom procesu (Earley et al., 1999; Pajares & Schunk, 2001).

Deca koja odrastaju u porodicama sa niskim kulturnim kapitalom imaju tendenciju da potcenjuju samoefikasnost i nesigurna su u svoje potencijale, dok deca koja raspoložu sa više kulturnog kapitala imaju i viši nivo samoefikasnosti. Istraživanje sprovedeno na uzorku od 593 učenika iz 43 srednje škole u Norveškoj potvrdilo je pozitivnu vezu između kulturnog kapitala i samoefikasnosti učenika, pri čemu su oba faktora pozitivno doprinosila digitalnoj kompetenciji učenika (Hatlevik et al., 2015). I druga istraživanja su potvrdila da društveni i kulturni kapital u porodičnom i školskom okruženju učenika i studenata pozitivno doprinosi razvoju psiholoških karakteristika povezanih sa školskim uspehom i razvojem ključnih kompetencija, i to prvenstveno putem delovanja na razvoj samoefikasnosti (Bogard, 2005; Bohon, Johnson, & Gorman 2006; Brooks & Van Noy, 2007; Maehr & Midgley, 1996; Perna, 2000; Perna & Titus, 2005; Rowan-Kenyon, 2007).

## Unutrašnja motivacija za školsko učenje

Unutrašnja ili intrinzična motivacija za školsko učenje označava posvećenost školskim aktivnostima i zadacima, koja proističe iz individualnog interesovanja učenika i unutrašnje sklonosti, radoznalosti i zainteresovanosti za sadržaje kao takve, pri čemu sama aktivnost učenja za njih predstavlja unutrašnji izazov i izvor zadovoljstva (Ryan & Deci, 2000). Prethodna istraživanja su potvrdila da rana roditeljska podsticanja, kulturni kapital i obrazovanje porodice, te aktivno usmeravanje dece od strane roditelja ka kulturno-obrazovnim sadržajima, dostupnost različitih kulturno-edukativnih materijala od ranih dana u porodici i podsticanje na kulturne prakse, pozitivno deluju na razvoj unutrašnje motivacije koja se odražava na kompetencije (Bempechat & Shernoff, 2012; Notten, Lancee, van de Werfhorst, & Ganzeboom, 2013; Porter, 2006; Zhao & Kuh, 2004). Kros-kulturološkom analizom podataka prikupljenih u okviru PISA studije iz 2000. godine na uzorku od ukupno 193 841 učenika iz 41 države, ispitivana je povezanost kulturnih vrednosti i kulturnog kapitala porodice sa motivacijom. Rezultati su pokazali je da učenici sa višim kulturnim kapitalom, izraženim kroz posedovanje kulturnih resursa i kulturnu komunikaciju, pokazuju više nivoe motivacije, istrajnosti i zalaganja u ostvarivanju školskih postignuća (Chiu & Chow, 2010). Deca koja potiču iz porodica sa višim kulturnim kapitalom motivisanija su, bolje odgovaraju na školske zadatke i upornija su u realizaciji školskih aktivnosti (Chiu & Klassen, 2010; Chiu & Zeng, 2008; Wigfield & Eccles, 2000).

## Školska anksioznost

Školska anksioznost predstavlja vid situacione anksioznosti, koja se odnosi na stanja unutrašnje tenzije, uplašenosti i nesigurnosti, praćena odgovarajućim psihosomatskim manifestacijama, a koja se vezuju za školski kontekst, bilo da je reč o anticipiranju školskih okolnosti i situacija, ili o direktnom iskustvu u školi. Ova vrsta anksioznosti značajno je povezana sa školskim uspehom učenika. U istraživanjima se pokazalo da sa porastom školskog uspeha, simptomi anksioznosti slabe i imaju tendenciju povlačenja, i obrnuto, sa padom uspeha i simptomi školske anksioznosti postaju izraženiji (Marić, 2010). Ipak, relacija uspeha u školi i anksioznosti složene je prirode, na koju deluje veći broj unutrašnjih i spoljašnjih činilaca. Shodno tome, simptomi anksioznosti u izvesnoj meri mogu biti prisutni, pa čak i izraženiji, kod uspešnih učenika, prvenstveno usled njihovih ličnih karakteristika, kao što su izražena savesnost, perfekcionizam, visoka očekivanja od sebe, ali i usled očekivanja i pritisaka okoline (Parcel & Menaghan, 1994; Reay, 2000).

## Vrednovanje obrazovanja i stavovi učenika o školi

Vrednovanje obrazovanja i stavovi učenika o školi odnose se na pozicioniranje obrazovanja i škole u sistemu vrednosti učenika, kao i na stavove učenika o svrsishodnosti obrazovanja. Visoko vrednovanje obrazovanja u značajnoj meri doprinosi školskom uspehu i razvoju kompetencija (Marić & Sakač, 2014; Wang & Holcombe, 2010; Zepke & Leach, 2010). Kod dece sa negativnim stavom prema školi i niskim vrednovanjem obrazovanja evidentni su niži školski uspeh, niže akademske aspiracije, te nedostatak unutrašnje motivacije (Chiu & Zeng, 2008; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Marić & Sakač, 2014). Kulturni kapital porodice i podsticanje dece na bavljenje kulturno-edukativnim aktivnostima u okviru porodice, u velikoj meri deluju na formiranje pozitivnih stavova prema učenju, predškolskim, a kasnije i školskim aktivnostima, što doprinosi da se kultura i obrazovanje visoko vrednuju (Bianchi & Robinson, 1997; Chiu, Pong, Mori, & Chow, 2012; Codina, Valenzuela, & Pestana, 2012; Davis-Kean, 2005; Jaeger & Holm, 2007; Perna, 2000; Redford, Johnson, & Honnold, 2009; Wigfield & Eccles, 2000).

Svi navedeni individualni činioci postignuća i razvoja kompetencija međusobno su povezani. Istraživanja su pokazala da viši nivo samoeфикаsnosti utiče na povećanje motivacije (Alivernini & Lucidi, 2011; Burke et al., 2009; Pajares & Schunk, 2001) i smanjenje anksioznosti (Morony, Kleitman, Ping Lee, & Stankov, 2013). Vrednovanje obrazovanja direktno je povezano sa unutrašnjom motivacijom (Bempechat & Shernoff, 2012; Benabou & Tirole, 2003; Brophy, 2010; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005), a indirektno i sa ostalim činiocima (Pintrich & De Groot, 1990).

S obzirom na to da su prethodno sprovedena istraživanja utvrdila povezanost kulturnog kapitala sa individualnim činiocima razvoja kompetencija, kao i povezanost među samim činiocima, smatramo da je empirijski plodotvorno objediniti

sve te elemente u jedan zajednički model, kako bi se sveobuhvatno ispitale njihove međusobne relacije i efekti na ključne kompetencije učenika.

## Metod

### Uzorak i postupak

Primarno istraživanje u okviru PISA 2009 studije sprovedeno je u aprilu i maju 2009. godine u 151 školi u Srbiji. Uzorak je činilo 4843 učenika srednjih škola, čiji je prosečan uzrast iznosio 15 godina. Struktura prema polu podrazumevala je 2483 ženskih i 2360 muških ispitanika. Kako se za modelovanje preporučuje manji uzorak – između 100 i 400 ispitanika (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010), izabran je poduzorak ispitanika koji su dali kompletne podatke o relevantnim varijablama, a koji je reprezentativan za populaciju, s obzirom na pol, region i socioekonomski status (SES). Naš uzorak, prema tome, čini 337 učenika, od kojih su 166 ženskog, a 172 muškog pola. Prema SES-u, obuhvaćeno je 165 učenika sa niskim i 172 sa visokim SES-om.

Tabela 1  
*Karakteristike uzorka*

		Pol		Ukupno
		Ženski	Muški	
Južna Vojvodina	Frekvencija	21	10	31
	% Ukupno	6.2%	3.0%	9.2%
Severna Vojvodina	Frekvencija	21	11	32
	% Ukupno	6.2%	3.3%	9.5%
Beograd	Frekvencija	37	38	75
	% Ukupno	11.0%	11.3%	22.3%
Severno-istočna Srbija	Frekvencija	7	18	25
	% Ukupno	2.1%	5.3%	7.4%
Centralna Srbija	Frekvencija	38	20	58
	% Ukupno	11.3%	5.9%	17.2%
Zapadna Srbija	Frekvencija	15	14	29
	% Ukupno	4.5%	4.2%	8.6%
Istočna Srbija	Frekvencija	15	23	38
	% Ukupno	4.5%	6.8%	11.3%
Južna Srbija	Frekvencija	12	37	49
	% Ukupno	3.6%	11.0%	14.5%
Ukupno	Frekvencija	166	171	337
	% Ukupno	49.3%	50.7%	100.0%

## Varijable i instrumenti

**PISA baterija testova za učenike (PISA test: Baucal i Pavlović Babić, 2010).** Postignuće iz oblasti čitalačke, matematičke i naučne pismenosti mereno je preko tri kognitivna testa. U ovom radu, srednjom vrednošću rezultata postignutih na sva tri testa formirali smo varijablu PISA – skor za svakog učenika/cu, koju smo upotreбили kao merilo razvijenosti njegovih/njenih ključnih kompetencija.

**PISA učenički upitnik (PISA upitnik: Baucal i Pavlović Babić, 2010).** Kulturni kapital je meren preko PISA upitnika, i to preko sledećih indikatora: institucionalizovani kulturni kapital je operacionalizovan kao obrazovni nivo roditelja i njihovo posedovanje akademskih kvalifikacija, opredmećeni kulturni kapital je operacionalizovan kao broj knjiga u ispitanikovom domu i posedovanje drugih predmeta za kulturnu potrošnju, kao što su slike i obrazovni softveri, i otelovljeni kulturni kapital je operacionalizovan preko čitalačkih navika u smislu vremena koje ispitanici provode čitajući i njihovih stavova prema čitanju.

**Dodatni PISA upitnik za učenike (PISA dodatni upitnik: Baucal i Pavlović Babić, 2010).** Percepcija samoeфикаsnosti, unutrašnja motivacija za školsko učenje, nivo školske anksioznosti i vrednovanje obrazovanja mereni su skalama koje su se nalazile u dodatnom PISA upitniku za učenike. Sve skale se izražavaju na standardizovanoj skali, gde 0 označava prosečan nivo, vrednosti ispod nule su ispodprosečne, dok su vrednosti iznad 0 iznadprosečne.

Skala Samoeфикаsnost učenika ( $\alpha = .83$ ) obuhvata sledeće ajteme: a) u odnosu na moje drugove i drugarice iz razreda, škola mi ide sasvim dobro, b) lako mi je da razumem većinu stvari koje se uče u školi, c) uzevši sve u obzir, mislim da ću na kraju godine biti potpuno zadovoljan/na svojim školskim uspehom, d) lako mi je da nateram sebe da učim, e) kada sednem da učim, sve lako naučim, f) gotovo uvek mi uspeva da bez dodatne pomoći savladam gradivo, g) u poređenju sa drugima, učenje mi lako ide, h) uveren/a sam da umem da učim.

Skala Unutrašnja motivacija za školsko učenje ( $\alpha = .72$ ) se sastoji od sledećih stavki: a) važno mi je da puno znam, b) novo i teško gradivo mi je pravi izazov, c) volim da naučim nove stvari, d) sviđa mi se to što učim u školi, e) trudim se da razumem gradivo, f) osećam veliko zadovoljstvo kada rešim neki težak zadatak, i g) želim da steknem dobro obrazovanje.

U okviru skale Školska anksioznost ( $\alpha = .86$ ) nalaze se sledeći ajtemi: a) kada odgovaram, neki put se toliko unervozim da ne mogu ničega da se setim, b) pred pismeni ili usmeni se uvek mnogo uzбудim, c) danima sam uznemiren pred važno usmeno ili pismeno ispitivanje, d) dok odgovaram (pismeno ili usmeno) neprekidno mislim da ću pogrešiti, i e) neki put se toliko uplašim da ne razumem šta me nastavnik pita.

Vrednovanje obrazovanja ( $\alpha = .76$ ) se meri preko stavki: a) školski uspeh nije merilo pameti, b) stvarno važne stvari se pre nauče na drugim mestima nego u školi, c) škola je za štrebere, meni su važnije druge stvari, d) u školi se uči puno



beskorisnih stvari, e) škola je dosadna i naporna, f) u životu će uspeti oni koji su najsnalažljiviji, g) za uspeh u životu kod nas je važnije imati neku vezu nego znanje, h) za uspeh u životu mnogo je potrebna sreća nego znanje.

## Rezultati

Analiza je sprovedena pomoću statističkih paketa SPSS i AMOS. Kausalni odnosi između konstrukata kao i njihov uticaj na kompetencije učenika testirani su modelovanjem strukturnim jednačinama, pri čemu su korišćene srednje vrednosti standardizovanih skorova varijabli. Nisu bile narušene pretpostavke normalnosti (značajnost multivarijantnog kurtosisa c.r. < 5), linearnosti (tačke leže u približno pravoj dijagonalnoj liniji) i multikolinearnosti (vrednost VIF < 3, kreće se u rasponu 1.051–1.528). Hipotetički model je specifikovan tako da obuhvata jedan endogeni (zavisan) konstrukt – PISA skor i sedam egzogenih (nezavisnih) konstrukata (percepcija samoeфикаsnosti, unutrašnja motivacija, školska anksioznost, vrednovanje obrazovanja, institucionalni, opredmećeni i otelovljeni kapital). Početni model je konstruisan tako da svi egzogeni konstrukti imaju direktan i pozitivan uticaj na PISA skor, dok dimenzije kulturnog kapitala imaju direktan i pozitivan uticaj na percepciju samoeфикаsnosti, unutrašnju motivaciju, školsku anksioznost i vrednovanje obrazovanja. Indeksi koji su korišćeni za proveru fitovanja modela pripadaju grupi apsolutnih ( $\chi^2/df$ , RMR, GFI, RMSEA) i inkrementalnih indeksa (CFI, NFI, TLI). S obzirom na to da je prilikom testiranja fita početnog modela indikator CFI bio jednak 1, a TLI preko 1 (Model 1, Tabela 2), u cilju povećanja broja stepeni slobode, isključili smo sve putanje koje nisu imale statističku značajnost, te ponovo testirali model. Ponovnim testiranjem dobijeni indikatori fitovanja ukazuju da je model postigao veoma zadovoljavajući fit (Model 2, Tabela 2).

Tabela 2

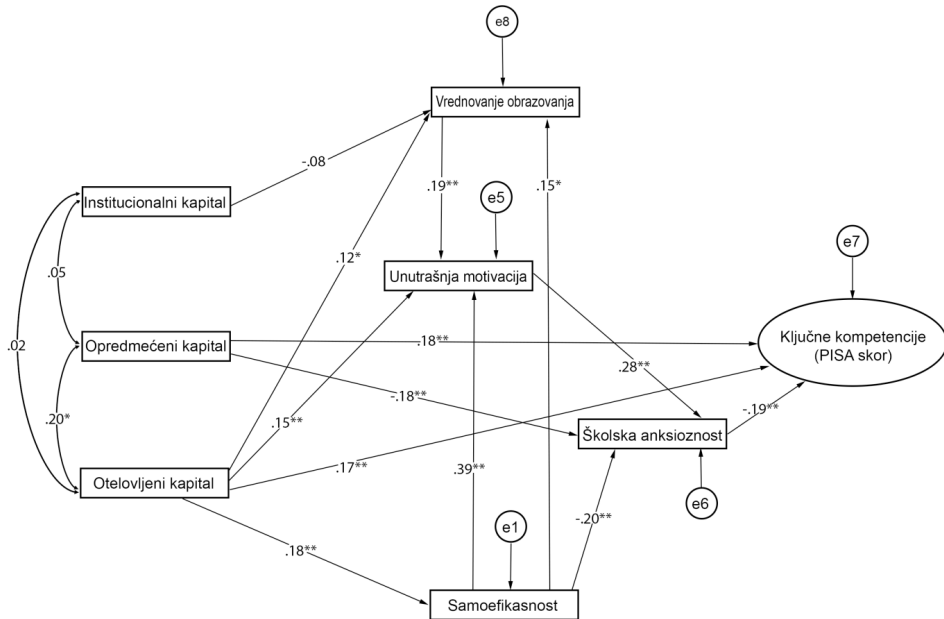
### *Indeksi fita početnog strukturnog modela*

	$\chi^2/df$	GFI	RMR	RMSEA	NFI	TLI	CFI
Model 1	0.713	.997	.005	.000	.983	1.036	1.000
Model 2	1.040	.991	.009	.011	.950	.995	.998
Kriterijumske vrednosti*	< 3	> .90/95	< .06	< .08	> .90/95	> .90/95	> .90/95

\*Izvor: Hoyle, 2000; Hu & Bentler, 2010; Kline, 2005; Thompson, 2005.

Nakon ispitivanja fita finalnog modela, izvršeno je testiranje strukturnih odnosa latentnih konstrukata u okviru modela (Slika 1).





Slika 1. Finalni model povezanosti kulturnog kapitala, motivacionih činilaca i ključnih kompetencija. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Najveće efekte ima pozitivno delovanje samoefikasnosti na unutrašnju motivaciju, unutrašnje motivacije na školsku anksioznost i negativno delovanje samoefikasnosti na školsku anksioznost. Otelovljeni kapital ima najveći pozitivan uticaj na samoefikasnost. Pozitivni su i efekti opredmećenog i otelovljenog kapitala na ključne kompetencije učenika.

## Diskusija

Posmatrano u obrazovnom kontekstu, ovo istraživanje je potvrdilo da je razvijenost ključnih kompetencija učenika pod uticajem njihovih ličnih karakteristika – posebno je značajna sklonost anksioznim reakcijama u vezi sa školom, ali i odlike sociokulturnog konteksta, pri čemu se naročito značajnim pokazalo delovanje opredmećenog i otelovljenog kulturnog kapitala. Utvrđeno je da učenici koji poseduju kulturni kapital odrastaju u podsticajnoj i stimulišućoj edukativnoj sredini, što doprinosi razvoju ličnih osobina koje su preduslov razvijenosti kompetencija, odnosno direktno doprinosi ključnim kompetencijama u različitim domenima (Burke et al., 2009; Earley et al., 1999; Hatlevik et al., 2015; Pajares, 2009). Ovakvi nalazi govore u prilog teoriji samoefikasnosti, u kojoj su ponašanje i motivacija predstavljeni kao proizvod složene interakcije individualnih faktora, sredinskih činilaca i ponašanja (Bandura, 1977).

Model uticaja kulturnog kapitala i individualnih motivacionih činilaca na ključne kompetencije učenika, koji je potvrđen ovim istraživanjem, pokazuje da opredmećeni i otelovljeni kulturni kapital direktnim putem deluju na kompetencije, ali i indirektno. Naime, opredmećeni kulturni kapital deluje na smanjenje školske anksioznosti, otelovljeni podstiče samoefikasnost, unutrašnju motivaciju i vrednovanje obrazovanja, dok institucionalizovani kapital deluje samo indirektno, putem podsticanja vrednovanja obrazovanja. Ovakav nalaz je očekivan i govori o tome da posedovanje knjiga i drugih predmeta za kulturnu potrošnju (kao što su obrazovni softveri i sl.), kao i razvijanje čitalačkih navika učenika direktno deluju na podsticanje razvoja kompetencija, što je u skladu sa nalazima ranijih studija (Chiu & Chow, 2010; Crook, 1997; De Graaf, 1996; De Graaf et al., 2000; Evans et al., 2010; Sullivan, 2001; Sullivan & Brown, 2013), dok su obrazovanje roditelja i njihove akademske kvalifikacije značajne za podsticanje vrednovanja obrazovanja kod učenika. Obrazovaniji roditelji više vrednuju samo obrazovanje i takve vrednosti prenose i na decu, što odgovara postavkama teorije socijalnog učenja (Bandura, 1977).

Institucionalizovani kapital sa druge dve vrste kulturnog kapitala nije značajno povezan, što je zanimljiv nalaz. Rezultate tumačimo u tom smislu da ovaj oblik kulturnog kapitala odražava prethodni socijalistički sistem obrazovanja, gde su postojali različiti mehanizmi podrške za obrazovanje siromašnih učenika, tako da sada jedan deo odraslih koji imaju niži socioekonomski status, poseduje diplome i zvanja koja su ranije stekli, ali ne raspoložu ostalim oblicima kapitala. To bi ukazivalo na dugoročnu važnost institucionalnog kapitala u smislu obrazovnog nivoa, te je značajno da se kroz uvećavanje aktuelnog opredmećenog i otelovljenog kapitala obezbedi veći institucionalni kulturni kapital u budućnosti.

Opredmećeni kulturni kapital deluje na smanjenje školske anksioznosti, što je takođe očekivano. Deca okružena knjigama od najranijih dana razvijaju prirodnost prema takvom okruženju, koja se kasnije prenosi i na školski kontekst, te se u školskom okruženju osećaju kao i kod kuće - sigurno, slobodno i zaštićeno, bez straha, tenzije i napetosti u kontaktu sa školskim obavezama, što posredno deluje na bolji uspeh u školi i razvoj kompetencija (Parcel & Menaghan, 1994; Reay, 2000).

Otelovljeni kapital izražen kroz čitalačke navike učenika podstiče samoefikasnost, unutrašnju motivaciju i vrednovanje obrazovanja, što su sve faktori koji pozitivno deluju na ključne kompetencije. Ovakav rezultat je u skladu sa teorijom samoefikasnosti, koja objedinjuje delovanje spoljašnjih podsticaja, motivacije, unutrašnjih navika i ponašanja osobe u situaciji postignuća (Bandura, 1977). Čitalačke aktivnosti i navike kod dece podstiču osećaj samoefikasnosti i kompetentnosti u školskom kontekstu (Bogard, 2005; Brooks & Van Noy, 2007; Hatlevik et al., 2015; Perna & Titus, 2005; Rowan-Kenyon, 2007), unutrašnju motivaciju za učenje (Bempechat & Shernoff, 2012; Chiu & Klassen, 2010; Notten, et al., 2013; Zhao & Kuh, 2004) i razvoj obrazovnih vrednosti i interesovanja (Chiu et al., 2012; Codina et al., 2012; Davis-Kean, 2005; Jaeger & Holm, 2007; Redford et al., 2009),

što opet deluje i na razvoj učeničkih kompetencija (Bohon et al., 2006; Chiu & Zeng, 2008; Hatlevik et al., 2015; Porter, 2006; Wang & Holcombe, 2010; Wigfield & Eccles, 2000; Zepke & Leach, 2010).

Ovo istraživanje je pokazalo i složen odnos između unutrašnjih motivacionih činilaca razvoja ključnih kompetencija – samoefikasnosti, školske anksioznosti, unutrašnje motivacije i vrednovanja obrazovanja. Doživljaj samoefikasnosti smanjuje školsku anksioznost, dok istovremeno pozitivno deluje na unutrašnju motivaciju i vrednovanje obrazovanja. Dobijeni rezultat je očekivan, s obzirom na to da prema teoriji samoefikasnosti (Bandura, 1977) naše verovanje u sopstvene potencijale i očekivanje uspeha smanjuje napetost i tenziju i stvara osećaj sigurnosti u suočavanju sa ciljevima i zadacima, o čemu govore i nalazi prethodnih studija (Morony et al., 2013). Osim toga, ovo svojstvo deluje i na to da se postavljeni cilj visoko vrednuje i da osoba postane zainteresovanija i motivisanija u njegovoj realizaciji (Alivernini & Lucidi, 2011; Burke et al., 2009; Pajares & Schunk, 2001).

Unutrašnja motivacija povećava školsku anksioznost, što je donekle neočekivano, ali može se objasniti time da zadaci za koje su učenici lično zainteresovani i koji su sami po sebi za njih veoma važan cilj, pored zadovoljstva (Marić i Sakač, 2014; Ryan & Deci, 2000), donose i zabrinutost i strah, upravo usled značaja koji im se pripisuje, naglašenih očekivanja i brige u vezi sa potencijalnim neuspehom (Parcel & Menaghan, 1994; Reay, 2000).

Vrednovanje obrazovanja pokazalo se povezanim sa unutrašnjom motivacijom. Ova veza je u skladu sa nalazima prethodnih studija koje su ispitivale značaj vrednovanja obrazovanja za razvoj unutrašnje motivacije i podsticanje učeničkih kompetencija (Bempechat & Shernoff, 2012; Brophy, 2010; Gottfried et al., 2001; Lepper et al., 2005). Visoko vrednovanje obrazovanja u ličnom sistemu usvojenih vrednosti doprinosi tome da učenje i sticanje novih znanja i veština, takođe, postanu sami po sebi cilj, odnosno, da su učenici intrinzično motivisani za učenje i usavršavanje, te vrlo zainteresovani za usvajanje različitih sadržaja, jer su im lično zanimljivi i visoko cene njihovu vrednost (Benabou & Tirole, 2003; Fredericks et al., 2004).

Kako unutrašnja motivacija nije dala značajan doprinos PISA rezultatu, pretpostavlja se da i kod učenika kod kojih dominira spoljašnja motivacija, takođe, možemo očekivati visoka postignuća. I ovo je sa jedne strane očekivano, s obzirom na to da studije govore da je spoljašnja motivacija sve dominantnija kod učenika i da se oni uglavom vode spoljašnjim podsticajima, nagradama i ocenama (Marić i Sakač, 2014).

## Zaključak

Istraživanje koje je imalo za cilj da ispita relacije različitih oblika kulturnog kapitala i individualnih činilaca razvoja ključnih kompetencija, kao i njihovo delovanje na kompetencije učenika iz oblasti čitalačke, matematičke i naučne pisme-

nosti, pokazalo je da među ispitivanim činiocima postoji složena struktura međusobne povezanosti. Doprinos ovog istraživanja ogleda se u kreiranju jedinstvenog modela, koji objedinjuje navedene individualne i sociokulturne faktore, te njihove međusobne relacije i efekte na razvijenost ključnih kompetencija učenika.

Od posebne praktične važnosti za kreiranje obrazovnih politika jeste utvrđeni direktni efekat kulturnog kapitala, opredmećenog i otelovljenog, na kompetencije učenika, ali i na individualne motivacione faktore bitne za njihov razvoj. Praktične implikacije ogledaju se u planiranju i implementaciji različitih nacionalnih i lokalnih strategija, kao i strategija u okviru same škole, sa ciljem podsticanja dostupnosti knjiga i drugih predmeta značajnih za edukaciju (npr. obrazovni softveri), kao i razvijanja čitalačkih i drugih kulturno-edukativnih navika kod dece i mladih. Otvorena su i potencijalna pitanja za buduća istraživanja, poput delovanja unutrašnje motivacije i vrednovanja obrazovanja na ključne kompetencije, u kontekstu koji bi opet objedinio ispitivanje delovanja većeg broja unutrašnjih i spoljašnjih faktora, poput ekstrinzične motivacije, socijalnog potkrepljenja i sl.

## Reference

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241–252. doi:10.1080/00220671003728062
- Andersen, I. G., & Jaeger, M. M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177–188. doi:10.1016/j.ssresearch.2014.11.015
- Aschaffenburg, K., & Mass, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573–587.
- Ashford, J. B., & LeCroy, C. W. (2010). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148. doi:10.1207/s15326985ep2802\_3
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition, and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40, 1039–1058. doi:10.1177/0038038506069843
- Baucal, A. (2012a). Uticaj ekonomskog statusa na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5–24. doi:10.19090/pp.2012.1.5-24
- Baucal, A. (2012b). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Institut za psihologiju.

- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Institut za psihologiju.
- 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 i Centar za primenjenu psihologiju.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). New York: Springer Science.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic Studies*, 70, 489–520. doi:10.1111/1467-937X.00253
- Bianchi, S. M., & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of cultural capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332–344.
- Bogard, K. (2005). Affluent adolescents, depression, and drug use: The role of adults in their lives. *Adolescence*, 40, 281–306.
- Bohon, S. A., Johnson, M. K., & Gorman, B. K. (2006). College aspirations and expectations among Latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53, 207–225. doi:10.1525/sp.2006.53.2.207
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71–112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage publications.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Brooks, R. L., & Van Noy, M. (2007). *A study of self-esteem and self-efficacy as psychosocial educational outcomes: The role of high school experiences and influences*. Retrieved from [http://www.texastop10.princeton.edu/conference/seminar08/Brooks\\_HighSchoolExperiences\\_v.01.pdf](http://www.texastop10.princeton.edu/conference/seminar08/Brooks_HighSchoolExperiences_v.01.pdf)
- Brubaker, R. (1985). Rethinking classical theory: The sociological vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, 14, 745–775.
- Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Burke, N. J., Bird, J. A., Clark, M. A., Rakowski, W., Guerra, C., Barker, J. C., & Pasick, R. J. (2009). Social and cultural meanings of self-efficacy. *Health Education Behavior*, 36, 111–128. doi:10.1177/1090198109338916
- Caro, D. H., Sandoval-Hernandez, A., & Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 433–450. doi:10.1080/09243453.2013.812568

- Codina, N., Valenzuela, R., & Pestana, J. V. (2012). *Flow in music class: The moderating effect of family cultural capital*. Paper presented on The XII World Leisure Congress, Rimini, Italy.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences, 20*, 579–592. doi:10.1016/j.lindif.2010.03.007
- Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2010). Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction, 20*, 2–17. doi:10.1080/01443410.2013.864753
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: a multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth Adolescence, 41*, 1409–1425. doi:10.1007/s10964-012-9763-x
- Chiu, M. M., & Zeng, X. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement. *Learning and Instruction, 18*, 321–336. doi:10.1016/j.lindif.2010.03.007
- Crook, C. J. (1997). *Cultural practices and socioeconomic attainment: The Australian experience*. Westport Connecticut: Greenwood Press.
- Cvetičanin, P. (Ed.). (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- 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. doi:10.2307/2094962
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology, 90*, 1231–1261. doi:10.1086/228209
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all: Extrinsic rewards, task interest, and self-determination. *Psychological Bulletin, 125*, 692–700. doi:10.1037/0033-2909.125.6.692
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education, 59*, 237–246.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education, 73*, 92–111. doi:10.2307/2673239
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education, 75*, 44–68. doi:10.1080/13670050.2011.626846
- Dumais, S. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teacher's perception. *Poetics, 34*, 83–107. doi: 10.1016/j.poetic.2005.09.003



- Earley, P. C., Gibson, C. B., & Chen, C. C. (1999). "How did I do?" versus "How we do?": Cultural contrasts of performance feedback use and self-efficacy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 594–619. doi:10.1177/0022022199030005003
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171–197. doi:10.1016/j.rssm.2010.01.002
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345–353. doi:10.1016/j.compedu.2014.10.019
- Hoyle, R. H. (2000). Confirmatory factor analysis. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 465–497). San Diego: Academic Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
- Jaeger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36, 719–744. doi:10.1177/0038040711417010
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview.
- Marić, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata. *Primenjena psihologija*, 1, 39–57. doi:10.19090/pp.2010.1.39-57
- Marić, M., & Sakač, M. (2014). Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning. *Suvremena psihologija*, 17, 63–79.



- Morony, S., Kleitman, S., Ping Lee, Z., & Stankov, L. (2013). Predicting achievement: Confidence vs. self-efficacy, anxiety, and self-concept in Confucian and European countries. *International Journal of Educational Research*, 58, 79–96. doi:10.1016/j.ijer.2012.11.002
- Notten, N., Lancee, B., Van de Werfhorst, H. G., & Ganzeboom, H. B. G. (2013). *Educational stratification in cultural participation: Cognitive competence or status motivation?* AIAS, GINI Discussion Paper 77. Retrieved from <http://gini-research.org/system/uploads/578/original/77.pdf?1385131234>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results* (Vol 1–5). Paris: OECD.
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: The role of self-efficacy beliefs. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 149–160). New York: Taylor & Francis.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239–266). London: Ablex Publishing.
- Parcel, T., & Menaghan, E. (1994). Early parental work, family social capital, and early childhood outcomes. *American Journal of Sociology*, 99, 972–1009.
- Perna, L. W. (2000). Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites. *Journal of Higher Education*, 71, 117–141. doi:10.2307/2649245
- Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: an examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76, 485–518. doi:10.2307/3838837
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–44. doi:0022-0663/90/S00.75
- Porter, S. (2006). Institutional structures and student engagement. *Research in Higher Education*, 47, 531–558. doi:10.1007/s11162-005-9006-z
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review*, 5, 568–585. doi:10.1111/1467-954X.00233
- Redford, J., Johnson, J. A., & Honnold, J. (2009). Parenting practices, cultural capital and educational outcomes: The effects of concerted cultivation on academic achievement. *Race, Gender & Class*, 16(1/2), 25–44. doi:jstor.org/stable/41658859
- Rychen D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Rowan-Kenyon, H. T. (2007). Predictors of delayed college enrollment and the impact of socioeconomic status. *Journal of Higher Education*, 78, 188–214. doi:10.1353/jhe.2007.0012

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. doi:10.1037110003-066X.55.1.68
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology* 35, 893–912. doi:10.1177/0038038501035004006
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. London: Centre for Longitudinal Studies, Working Papers (13/10).
- Thompson, B. (2005). *Exploratory and confirmatory factor analysis – understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects in education outcomes. *Economic of Education Review*, 29, 200–213. doi:2FS0272-775728092900056
- Wang, M. T., & Holcombe R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662. doi:10.3102/0002831209361209
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11, 167–177. doi:10.1177/1469787410379680
- Zhao, C., & Kuh, G. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115–138. doi:EJ735870

**Mia Marić**  
**Vesna Rodić Lukić**  
**Snežana**  
**Štrangarić**

Faculty of Education  
Sombor, University of  
Novi Sad

## MODEL OF EFFECTS OF CULTURAL CAPITAL AND MOTIVATIONAL FACTORS ON KEY COMPETENCIES OF PUPILS

The main purpose of this study was to examine the relations between three forms of cultural capital (institutionalized, embodied and objectified), individual motivational factors (self-efficacy, school anxiety, intrinsic motivation, and valuing education), and key competencies of pupils. The results represent a secondary analysis of data obtained on a sample of 337 pupils who participated in PISA study (2009) conducted in Serbia. A proposed model of causal relations between cultural capital, motivational factors, and key competencies was confirmed. The obtained findings support the theory of self-efficacy, in which behavior and motivation are regarded as a product of complex interaction of individual and social factors, as well as behavior. The research confirmed that key competencies of pupils were influenced by personal characteristics, school anxiety in particular, but also by the characteristics of the socio-cultural context, such as the objectified and embodied cultural capital. It was found that cultural capital contributed to the development of personal characteristics that are predispositions for the key competencies, but it also had a direct effect on competencies.

**Keywords:** anxiety, cultural capital, motivation, PISA, self-efficacy