

DRUŽBENI RAZREDI IN DIGITALNI RAZKORAK PRI ŠTUDENTIH

MARUŠA BIZJAK FERJAN,¹ MARKO FERJAN,²

MOJCA BERNIK²

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo, Ljubljana, Slovenija

marusa.bizjak-ferjan@fu.uni-lj.si

Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, Slovenija

marko.ferjan@um.si, mojca.bernik@um.si

V prispevku obravnavamo fenomen digitalnega razkoraka pri študentih. Digitalni razkorak se nanaša na neenakost v dostopu in zmožnosti za uporabo digitalne tehnologije, kar je povezano tudi s socialnim statusom posameznika. Ker se raven digitalnih kompetenc med študenti razlikuje, nas je v raziskavi zanimalo, kateri dejavniki so tisti, ki povzročajo digitalni razkorak med študenti. V ta namen je bila izvedena raziskava med 298 študenti. Kot merilo za raven digitalnih kompetenc smo uporabili dokument *Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane: DigComp 2.1*. Kot merilo za družbeni razred smo uporabili Goldthorpovo shemo družbenih razredov. Na podlagi vzorčne analize smo ugotovili, da (1) za 15 od 21 vsebin digitalnih kompetenc obstajajo statistično pomembne razlike aritmetičnih sredin v stopnji digitalnih kompetenc med moškimi in ženskami, (2) med izobrazbo staršev in stopnjo digitalnih kompetenc študentov ni korelacije in (3) med družbenim razredom očeta (oziroma njegovim delom) in stopnjo digitalnih kompetenc študentov obstaja (zelo šibka) korelacija za sedem od 21 vsebin digitalnih kompetenc.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.fov.7.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.fov.7.2025.7)

ISBN

978-961-299-059-6

Ključne besede:

študenti,
digitalni razkorak,
digitalne kompetence,
neenakost,
družbeni razredi



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.fov.7.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.fov.7.2025.7)

ISBN
978-961-299-059-6

SOCIAL CLASSES AND DIGITAL DIVIDE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

MARUŠA BIZJAK FERJAN,¹ MARKO FERJAN,²
MOJCA BERNIK²

¹ University of Ljubljana, Faculty of Public Administration, Ljubljana, Slovenia
marusa.bizjak-ferjan@fu.uni-lj.si

² University of Maribor, Faculty of Organizational Sciences, Kranj, Slovenia
marko.ferjan@um.si, mojca.bernik@um.si

Keywords:
students,
digital divide,
digital competencies,
inequality,
social class

In this paper, we address the phenomenon of the digital divide among students. The digital divide refers to inequalities in access to and ability to use digital technology, which are also linked to an individual's social status. As the level of digital competences varies among students, our research was interested in the factors that cause the digital divide among students. To this end, a survey of 298 students was conducted.. We used the "European Digital Competence Framework for Citizens: DigComp 2.1" to measure digital competencies and Goldthorpe's social class schema for social class. Our sample analysis found that: (1) There are statistically significant differences in mean digital competency levels between males and females for 15 out of 21 digital competency items. (2) There is no correlation between parental education and students' level of digital competencies. (3) There is a (very weak) correlation between the father's social class (or occupation) and the level of digital competencies of students for 7 out of 21 digital competency items.



1 Uvod

V sodobnem svetu se digitalne tehnologije razvijajo in postajajo vse bolj prisotne v našem vsakdanjem življenju. Kljub naraščajoči dostopnosti pa se pojavljajo pomembne razlike med posamezniki v njihovi uporabi. Študenti niso izvezeti iz tega fenomena. Digitalni razkorak lahko vpliva na njihovo uspešnost v izobraževanju, kariero ter integracijo v sodobno družbo. V prispevku se osredotočamo na preučevanje digitalnega razkoraka med študenti in analiziramo vpliv spola in družbenega razreda v kontekstu socialnega porekla študentov (v povezavi z zaposlitvijo in izobrazbo njihovih staršev) na njihove digitalne kompetence. Zanima nas, ali so ti dejavniki povezani z digitalnim razkorakom pri študentih.

Izbira teh dejavnikov za raziskavo digitalnega razkoraka med študenti v Sloveniji temelji na ugotovitvah predhodnih raziskav, ki smo jih upoštevali v kontekstu okolja naše raziskave. Ker je internet dostopen povsod v Sloveniji in so šole dobro tehnično opremljene, domače okolje v povezavi z ekonomskim in družbenim položajem družine predstavlja ključni faktor za digitalni razkorak med študenti, bolj kot geografska lokacija ali etnične in kulturne razlike. Digitalni razkorak pa je lahko povezan tudi z demografskimi in individualnimi dejavniki. V preteklih raziskavah rezultati o digitalnem razkoraku pri študentih med moškimi in ženskami niso enotni. Povezavo med spolom in stopnjo digitalnih kompetenc študentov smo znotraj našega vzorca preverili v okviru prve hipoteze. Predhodne raziskave kažejo povezanost stopnje digitalnih kompetenc študentov z družbenim razredom oziroma socialnim poreklom študentov. Izobrazba in zaposlitev staršev sta glede na predhodne raziskave ključna indikatorja ekonomskega in družbenega položaja družine, ki pojasnujeta dostopnost in uporabo digitalnih tehnologij v domačem okolju. Vpliv družbenega razreda na stopnjo digitalnih kompetenc študentov smo preverjali v okviru druge in tretje hipoteze. S tem smo želeli usmeriti pozornost na dejavnike, ki so najverjetneje povezani z digitalnim razkorakom med slovenskimi študenti in ki lahko ponudijo dragocene vpogled v našem proučevanem kontekstu.

Cilj prispevka je raziskati vpliv spola in družbenega razreda na stopnjo digitalnih kompetenc študentov ter identificirati digitalni razkorak med njimi. V prvem delu prispevka so predstavljena teoretična in empirična izhodišča o digitalnih kompetencah, digitalnem razkoraku in družbenih razredih. Metodologija naše raziskave je temeljila na kvantitativnem pristopu. Preko anonimnega spletnega

anketiranja smo pridobili odgovore o digitalnih kompetencah študentov ter izobrazbi in zaposlitvi njihovih staršev. Zbrane podatke smo nato analizirali s statističnimi metodami in identificirali razliko stopnje digitalnih kompetenc med moškimi in ženskami ter ovrednotili pomen družbenega razreda kot dejavnika za digitalni razkorak med študenti. Namen prispevka je poudariti pomembnost razumevanja digitalnega razkoraka med študenti ter prikazati stanje digitalnih kompetenc slovenskih študentov. S prispevkom želimo prispevati k ozaveščanju in razpravi o pomembnosti enakih možnosti za dostop in uporabo digitalnih tehnologij ter k razvoju digitalnih kompetenc med študenti.

2 Digitalne kompetence in digitalni razkorak pri študentih

Spremembe v izobraževanju, ki jih prinaša tehnološki napredek v zadnjih desetletjih, zahtevajo spremembe v procesu izobraževanja in poudarek na razvoju digitalnih spretnosti študentov. Univerze vse bolj prepoznavajo pomen digitalnih kompetenc in si skozi študij prizadevajo ponuditi tudi pridobivanje znanj in spretnosti, potrebnih za učinkovito uporabo digitalnih tehnologij v različnih kontekstih. Tako med študijem kot izven študija v vsakdanjem življenju postajajo te kompetence nujne za razumevanje in uspešno delovanje v digitalnem okolju.

Koncept kompetenc je relativno star koncept, ki je že dolgo časa utemeljen tako v teoriji kot podprt z znanstvenimi raziskavami. Obstajajo številne definicije pojma kompetence in okviri kompetenčnih profilov. V množici definicij težko ugotovimo, kdo je izvorni avtor posamezne definicije. Wong (2020) je v svojem pregledu definicij in razvoja pojma kompetence ugotovil, da se opredelitve nanašajo na značilnosti izvajanja aktivnosti, povezanih z rezultati. So karakteristike ljudi, ki oblikujejo njihova ravnanja in omogočajo uspešnost. Te karakteristike se nanašajo na znanja, izkušnje, sposobnosti, veščine in osebnostne lastnosti (karakter, motivacija, vrednote idr.). Podroben pregled presega okvir tega dela, množico teorij in definicij pa lahko povzamemo v naslednjem: kompetence so znanje, spretnosti, sposobnosti in ravnanja, ki prispevajo k uspešnosti posameznika in organizacije. Za UNESCO (2016) so kompetence okvir, ki vsebuje seznam pričakovanih vedenj, spretnosti in odnosov, ki vodijo k uspešnemu delovanju.

Za kontekst naše raziskave so pomembna dogajanja in pojmovanja v okviru Evropske unije. Področje digitalnih kompetenc je v Evropski uniji vsaj na deklarativni ravni že skoraj dve desetletji eden najpomembnejših političnih ciljev na področju izobraževanja in tudi zelo pomembna akademska tema. Evropski parlament je že decembra leta 2006 sprejel priporočila glede vseživljenjskega učenja. Na osnovi tega se je Evropska komisija do digitalnih kompetenc leta 2007 opredelila v dokumentu *Key competences for lifelong learning: European reference framework*, v katerem je opredelila osem ključnih operativnih ciljev vseživljenjskega učenja. Ključne kompetence se razvijajo skozi vse življenje, preko formalnega in neformalnega učenja v različnih okoljih, vključno z družino, šolo, delovnim mestom, sosesko in drugimi skupnostmi. Vse ključne kompetence se obravnavajo kot enako pomembne, saj elementi, ki so bistveni za eno področje, podpirajo razvoj kompetenc na drugem področju. Doseganje digitalnih kompetenc je četrti v vrsti osmih ključnih ciljev vseživljenjskega učenja (Evropska komisija, 2006). Leta 2019 je bil objavljen še posodobljen okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki poleg ključnih ciljev vključuje smernice tudi na področju razvoja digitalnih kompetenc.

Ključne kompetence, izhajajoč iz *Okvira ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje* (Evropska komisija, 2019), so kombinacija znanja, spretnosti in odnosov:

- znanja so koncepti, dejstva, ideje in teorije, ki podpirajo razumevanje določenega področja ali predmeta;
- spretnosti so zmožnost izvajanja procesov in uporaba obstoječega znanja za doseg rezultata;
- odnosi opisujejo dispozicijo in miselnost za delovanje ali reagiranje na ideje, osebe ali situacije.

Večina raziskav v svojih zaključkih poudarja pomembnost razvoja digitalnih kompetenc v visokošolskem okolju za pripravo študentov na sodobne izzive družbe, kar se kaže tudi v vse večjem številu raziskav in ostalih virov na to temo (Bilbao Aiestui et. al, 2021). Raziskave o digitalni kompetenci študentov visokošolskega izobraževanja kažejo na raznolikost definicij digitalne kompetence, uporabljenih metod ocenjevanja ter raziskovanja konceptov digitalnih kompetenc (Sanchez-Caballé idr., 2020; Sillat idr., 2021). Kljub pomembnosti digitalnih kompetenc za študente v sodobnem družbenem, izobraževalnem in delovnem okolju pa stopnja digitalnih kompetenc med študenti ni enotna in ustrezna pri vseh.

To se kaže v rezultatih številnih raziskav, katerih rezultati prikazujejo neenakosti pri dostopu in uporabi digitalnih tehnologij med študenti. Enoch in Soker (2006), ki sta analizirala uporabo interneta za študij med študenti, sta ugotovila, da so prejšnje študije v začetku 20. stoletja, ko je po njunih navedbah internet za študij uporabljalo dve tretjini študentov, digitalni razkorak opredeljevale kot razlike pri dostopu do ustrezne opreme in ga predvsem razlagale s socialnimi in strukturnimi dejavniki. Trenutne raziskave se nagibajo k osredotočanju na digitalni razkorak v kontekstu uporabe namesto dostopa (Hatlevik idr., 2017) ter ga večinoma pojasnjujejo z individualnimi in situacijskimi značilnostmi (Enoch in Soker, 2006; Jin idr., 2020; Zhao idr., 2021; McNaught idr., 2009; Horrigan, 2016; Ricoy idr., 2013; Esteban in Cruz, 2021). Digitalni razkorak med študenti je torej posledica kompleksne kombinacije demografskih, individualnih ter situacijskih dejavnikov, med katerimi so lahko pomembni predvsem geografski in kulturni dejavniki ter ekonomski in družbeni položaj.

2.1 Digitalne kompetence

Za razliko od koncepta kompetenc je koncept digitalnih kompetenc relativno nov. Prvič naj bi to temo omenjali politiki v ZDA v času predsednika Billa Clintona na prelomu 21. stoletja, v tem času pa so se razvila različna pojmovanja vsebin in modeli merjenja ravni digitalnih kompetenc (Ilomäki idr., 2011). Ilomäki in soavtorji (2011) so objavili pregled dotedanjih pojmovanj, ki povzemajo definicijo Jenkins idr. (2006); digitalne kompetence opredeljujejo kot spretnosti, ki omogočajo sodelovanje v novih skupnostih, ki nastajajo v omrežni družbi, kar se sklada z analizo opredelitve koncepta digitalnih kompetenc Spante idr. (2018) in Sillat (2021).

Evropska komisija (2019) navaja, da digitalne kompetence vključujejo samozavestno, kritično in odgovorno uporabo ter sodelovanje z digitalnimi tehnologijami pri učenju, delu in sodelovanju v družbi. Posamezniki naj bi znali uporabljati digitalne tehnologije za podporo njihovem aktivnemu državljanstvu in socialni vključenosti, sodelovanju z drugimi ter ustvarjalnosti pri doseganju osebnih, družbenih ali poslovnih ciljev. Digitalne kompetence vključujejo zmožnost uporabe, dostopa, filtriranja, ocenjevanja, ustvarjanja, programiranja in deljenja digitalnih vsebin. Posamezniki naj bi znali upravljati in zaščititi informacije, vsebine, podatke in digitalne identitete ter prepoznati ter učinkovito sodelovati s programsko opremo, napravami, umetno inteligenco ali roboti.

Sánchez-Caballé idr. (2020) in Zhao idr. (2021) opredeljujejo digitalne kompetence širše od zmožnosti uporabe digitalnih tehnologij in naprav, torej tudi kot miselne, družbene, kritične in analitične sposobnosti ter zmožnosti reševanja problemov. Tudi Evropski parlament (2006) opredeljuje digitalne kompetence kot samozavestno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe za delo, prosti čas in komunikacijo in jih torej ne povezuje le z dostopom do naprav in interneta, kar omogoča uporabo digitalnih tehnologij, ampak vključuje zmožnosti posameznikov za učinkovito delovanje, povezano z njihovo uporabo.

Sánchez-Caballé idr. (2020) ter Marrero-Sánchez in Vergara-Romero (2023) navajajo, da so digitalne kompetence študentov potrebne za dostop, analizo, oceno, kritično refleksijo, ustvarjanje in komuniciranje na štirih ključnih področjih: tehnološkem, informacijskem, multimedijem in komunikacijskem. Opozarjajo, da je digitalna pismenost bistvenega pomena za akademski in poklicni uspeh študentov v sodobni družbi, zato je razumevanje digitalnih kompetenc in razkoraka v njihovi stopnji med študenti ključnega pomena za univerze.

2.1.1 Merjenje stopnje digitalnih kompetenc

V raziskavah stopnje digitalnih kompetenc se najpogosteje uporabljajo samoevalvacijski vprašalniki, za analizo digitalnih kompetenc študentov in raziskave v kontekstu univerz pa se v največji meri uporablja s strani Evropske Komisije (2017) predlagan okvir DigComp (Pičulin idr., 2023; Zhao idr., 2021; Sillat, 2021), ki smo ga uporabili tudi v naši raziskavi.

Do danes so bili na ravni Evropske unije sprejeti številni politični dokumenti, povezani z digitalizacijo in digitalnimi kompetencami državljanov, v okviru katerih sta bila leta 2017 sprejeta tudi dva dokumenta, ki sta ključna za razumevanje vsebine, ravni in način merjenja digitalnih kompetenc: *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu* in *Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane: DigComp 2.1*. Dokument *Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane: DigComp 2.1* celovito pojasnjuje tako vsebino kot ravni digitalnih kompetenc. Dokument je možno uporabiti tudi kot samoevalvacijski vprašalnik, kar smo storili tudi v naši raziskavi. *Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane: DigComp 2.1* (2017) vsebuje 21 vsebin kompetenc, ki so razvrščene v pet vsebinskih področij. Vsebinska področja digitalnih kompetenc prikazuje tabela 1.

Tabela 1: Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane po DigComp 2.1 (European Commission, 2017)

Vsebinsko področje	Vsebine digitalnih kompetenc
Informacijska in podatkovna pismenost:	Brskanje po spletu, iskanje in filtriranje podatkov, informacij ter digitalnih vsebin
	Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin
	Upravljanje s podatki, informacijami in digitalnimi vsebinami
Komunikacija in sodelovanje	Interakcija prek digitalnih tehnologij
	Izmenjava informacij in vsebin prek digitalnih tehnologij
	Vključevanje v državljanstvo prek digitalnih tehnologij
	Sodelovanje prek digitalnih tehnologij
	Spletni bonton
	Upravljanje digitalne identitete
Ustvarjanje digitalnih vsebin	Razvoj digitalnih vsebin
	Integracija in ponovna izdelava digitalnih vsebin
	Avtorske pravice in licence
	Programiranje
Varnost	Zaščita naprav
	Varovanje osebnih podatkov in zasebnosti
	Varovanje zdravja in dobrega počutja
	Varovanje okolja
Reševanje problemov	Reševanje tehničnih težav
	Prepoznavanje potreb in tehnoloških odzivov
	Kreativna uporaba digitalnih tehnologij
	Prepoznavanje vrzeli na področju digitalnih kompetenc

Tabela 2: Ravni doseganja kompetenc po DigComp 2.1 (European Commission, 2017)

Raven	Opis zahtevnosti opravila	Opis stopnje samostojnosti
1	Preprosta opravila	S podporo drugih
2	Preprosta opravila	Samostojno in s podporo drugih, kadar je to potrebno
3	Običajna opravila, enostavni problemi	Samostojno
4	Opravila in natančno določeni ter neobičajni problemi	Samostojno in v skladu z lastnimi potrebami
5	Raznovrstna opravila in problemi	Nudenje podpore drugim
6	Zahtevnejša opravila	Prilagajanje drugim pri zahtevnejših opravilih
7	Reševanje kompleksnih problemov z omejenim številom rešitev	Vključevanje in prispevanje k strokovnim rešitvam; vodenje drugih
8	Reševanje kompleksnih problemov s številnimi/soodvisnimi dejavniki	Predlaganje novih idej in procesov za strokovno področje

DigComp 2. 1. (European Commission, 2017) doseganje posamezne kompetence opredeljuje na osmih ravneh, ki so opredeljene z zahtevnostjo opravila in samostojnostjo, s katero posameznik to opravilo opravi. Ravni doseganja kompetenc glede na zahtevnost opravila in stopnjo samostojnosti prikazuje tabela 2.

Na področju merjenja in ocenjevanja digitalnih kompetenc v družbi in tudi v raziskavah med študenti se uporabljajo različni merski instrumenti, vprašalniki in lestvice, ki vključujejo podobne dimenzije digitalnih kompetenc (Pičulin idr., 2023; Sillat, 2021). Spante idr. (2018) in Sillat (2021) opozarjajo na potrebo po jasni opredelitvi in konsistentni uporabi teh konceptov za boljše razumevanje in primerljivost rezultatov različnih raziskav.

2.1.2 Razlike v stopnjah digitalnih kompetenc študentov

V lastni raziskavi o digitalnih kompetencah slovenskih študentov Pičulin idr. (2023) ugotavljajo, da se te bistveno ne razlikujejo med moškimi in ženskami, glede na starost ter stopnjo študija, in na podlagi rezultatov svoje raziskave stopnjo digitalnih kompetenc slovenskih študentov ocenjujejo kot visoko. Samoocene sodelujočih na področjih digitalnih kompetenc, ki so jih avtorji povzeli po okviru DigComp, se razlikujejo med dimenzijami. Na podlagi odgovorov slovenskih študentov so ugotovili, da so ti najbolj kompetentni pri sporazumevanju in sodelovanju ter brskanju, iskanju, shranjevanju in obdelavi informacij, najmanj pa pri razvoju, umeščanju in poustvarjanju digitalne vsebine ter pri reševanju tehničnih problemov z uporabo digitalnih tehnologij.

To nakazuje, da dimenzije digitalnih kompetenc, ki niso potrebne samo za študij, ampak jih študentje pogosto potrebujejo tudi v prostem času, samoocenjujejo višje oziroma boljše. Glede na oceno slovenskih študentov so torej digitalne kompetence v Sloveniji ustrezne in med stopnjami kompetenc glede na demografske dejavnike, kot so spol, starost in stopnja izobrazbe, ni večjih razlik (Pičulin idr., 2023), medtem ko nekateri avtorji ugotavljajo, da digitalne spretnosti niso enakomerno razporejene med ljudmi in da med študenti obstajajo razlike.

Raziskave, ki so v preteklosti s pomočjo okvira DigComp 2.1 ocenjevale digitalne kompetence študentov, so v različnih kontekstih pokazale različne rezultate (Inan Karagul idr., 2021). Inan Karagul idr. (2021) opisujejo neenotnost digitalnih kompetenc v rezultatih posameznih raziskav ter neenotnost stopnje digitalnih kompetenc med dimenzijami digitalnih kompetenc v različnih vzorcih. Ugotavljajo tudi, da je znotraj vzorcev v okoljih, kjer je tehnologija dostopna in vključena v vse vidike življenja, stopnja digitalnih kompetenc relativno visoka, medtem ko je nizka

stopnja digitalnih kompetenc povezana z nizko stopnjo splošnih kompetenc posameznikov.

Pičulin idr. (2023) navajajo, da rezultati raziskav o digitalnih kompetencah študentov pogosto kažejo nasprotujoče ugotovitve, predvsem glede vpliva socialno-demografskih dejavnikov na stopnjo digitalnih kompetenc študentov. Raziskava Zhao idr. (2021) kaže pomembne razlike v samoocenah digitalnih kompetenc študentov v okviru instrumenta, ki temelji na konceptu DigComp glede na spol, stopnjo izobraževanja, območje prebivališča in predhodnega usposabljanja. Digitalni razkorak je torej viden v različnih stopnjah digitalnih kompetenc med študenti, kar se kaže v rezultatih številnih raziskav, katerih rezultati prikazujejo neenakosti pri dostopu in uporabi digitalnih tehnologij med študenti.

2.2 Digitalni razkorak

V informacijski dobi, v kateri so informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) zasenčile proizvodne tehnologije kot temelj svetovnih gospodarstev in družbene povezanosti, so ljudje brez dostopa do interneta in drugih IKT v slabšem socialno-ekonomskem položaju. Digitalni razkorak (van Dijk, 2013 in 2017) se nanaša na neenak dostop do digitalne tehnologije, vključno s pametnimi telefoni, tabličnimi računalniki, prenosnimi računalniki in internetom. Digitalni razkorak ustvarja delitev in izključenost pri dostopu do informacij in virov.

Izraz digitalni razkorak naj bi se začel uporabljati konec XX. stoletja v ZDA, v času predsednika Billa Clintona (van Dijk, 2005). V akademskem svetu naj bi pojem digitalni razkorak prvi uporabil Jan van Dijk z University of Twente, Nizozemska. Van Dijk (2005) je uporabil izraz poglobljanje razkoraka, da bi poudaril, da se problem digitalne neenakosti ne konča po pridobitvi fizičnega dostopa, ampak se dejansko začne, ko se uporaba digitalnih medijev vključi v vsakdanje življenje. Čeprav vsaj v začetni fazi preučevanja digitalnega razkoraka to vedno ni bilo izrecno poudarjeno, ta definicija že od vsega začetka pomeni, da pojem digitalnega razkoraka ni vezan samo na dostop do interneta, pač pa tudi na zmožnost njegove uporabe.

Leta 2013 je van Dijk svoje prvotne definicije nadgradil še z delom *A theory of the digital divide 1*. V tem delu, sicer z uporabo pojma spretnosti, prvič neposredno omenja kompetence, vendar kompetence še vedno povezuje z možnostjo dostopa.

Van Dijk (2013) pravi da so digitalne spretnosti opisne narave, neenakosti pa so opisane s preprostimi demografskimi podatki o posameznikih, ki imajo več ali manj dostopa do računalnikov in interneta ter različno raven digitalnih spretnosti. Razlike v spretnostih povezuje z razlikami v možnosti dostopa. Različen dostop do informacijskih in računalniških tehnologij je po njegovem povezan s posamezniki in njihovimi značilnostmi: ravno dohodka in izobrazbe, zaposlitvijo, starostjo, spolom in etnično pripadnostjo, če omenimo najpomembnejše (van Dijk, 2013 in 2017).

Avtorica Taylor (2023) navaja, da se pomen pojma digitalni razkorak s časom spreminja. Po njenem je digitalni razkorak nekoč pomenil »vrzel med demografskimi skupinami in regijami«, ki imajo dostop do sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije, in tistimi, ki ga nimajo. Čeprav izraz zdaj zajema tehnične in finančne zmožnosti za uporabo razpoložljive tehnologije ter dostop (ali pomanjkanje dostopa) do interneta, se vrzel, na katero se nanaša, nenehno spreminja z razvojem tehnologije. Taylorjeva (2023) nadalje digitalni razkorak opisuje kot vrzel med ljudmi, ki imajo dostop do cenovno dostopnih in zanesljivih internetnih storitev (ter spretnosti in pripomočke, potrebne za izkoriščanje tega dostopa), in tistimi, ki tega nimajo. Taylorjeva omenja tudi izraz spretnosti. Ne gre torej zgolj za dostop, pač pa tudi za spretnosti. V tem kontekstu Taylorjeva (2023) našteva tri pojavne oblike digitalnega razkoraka:

- razkorak v dostopu: to je najbolj viden digitalni razkorak. Nanaša se na socialno-ekonomske razlike med ljudmi in vpliv razlik na to, da si ljudje lahko privoščijo naprave, potrebne za dostop do spleta. V državah v razvoju ima veliko ljudi omejen dostop do tehnologije ali interneta in nima potrebnih spretnosti za njegovo učinkovito uporabo;
- razkorak v uporabi: to se nanaša na razlike v ravni spretnosti, ki jih imajo posamezniki. Pri spretnostih, potrebnih za uporabo interneta, obstaja generacijska vrzel. Na to vpliva tudi kakovost izobrazbe, ki jo posameznik pridobi. Mlajši, izobraženi ljudje imajo običajno več spretnosti kot starejši, manj izobraženi;
- razlika v kakovosti uporabe: to merilo je nekoliko bolj zapleteno. Nanaša se na različne načine, na katere ljudje uporabljajo internet, in na dejstvo, da so nekateri ljudje veliko bolj sposobni pridobiti informacije, ki jih potrebujejo, kot drugi.

2.2.1 Digitalni razkorak kot pomemben izziv sodobne družbe

Fenomen digitalnega razkoraka je pomembna tema za nekatere mednarodne organizacije, tudi za International Telecommunication Union (ITU) in OECD. OECD je problem digitalnega razkoraka prepoznal že leta 2001. Za OECD (2001) digitalni razkorak pomeni vrzel med posamezniki, gospodinjstvi, podjetji in geografskimi območji na različnih socialno-ekonomskih ravneh glede na njihove možnosti za digitalno komunikacijo, dostop do informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) in uporabo interneta za najrazličnejše dejavnosti. Digitalni razkorak odraža različne razlike med državami in znotraj njih. Dvajset let po sprejemu prve definicije za OECD (2021) digitalni razkorak še vedno pomeni »primerljivost med skupinami«, glavni kriterij za primerjave pa ostaja povezljivost. Po pojmovanju OECD so ključne primerjave med državami, znotraj držav pa primerjave med mesti in ruralnimi območji.

Širši pogled na digitalni razkorak ima ITU. Študija ITU (2021) ugotavlja, da je leta 2021 internet uporabljalo 4,9 milijarde ljudi. To pomeni, da je bilo leta 2021 približno 63 odstotkov svetovnega prebivalstva na spletu, kar je povečanje za 17 odstotkov oziroma za skoraj 800 milijonov ljudi od leta 2019. Penetracija interneta se je povečala v povprečju za 20 odstotkov v Afriki, Aziji in na Pacifiku ter v najmanj razvitih državah. Po mnenju ITU (2021) bo odpravljanje digitalnega razkoraka pomenilo veliko več kot le to, da bodo vsi ljudje imeli dostop do spleta. Ker so digitalne platforme in storitve vse bolj izpopolnjene, po mnenju ITU (2021) digitalni razkorak vse bolj opredeljuje sposobnost ljudi, da smiselno uporabljajo povezljivost. Ta zmožnost je odvisna od številnih dejavnikov, med katerimi je seveda tudi cenovna dostopnost, zato je komisija ITU za trajnostni razvoj za leto 2025 določila cilj, da naj bi stroški širokopasovnih storitev na začetni ravni znašali manj kot dva odstotka mesečnega bruto nacionalnega dohodka na prebivalca. V skoraj polovici gospodarstev, za katera je bilo mogoče pridobiti podatke, ta cilj še ni bil dosežen (ITU, 2021).

Če OECD in ITU v svojih definicijah digitalnega razkoraka izhajata iz povezljivosti in ITU tudi iz kompetenc, pa se je Evropski parlament postavil na povsem drugačno izhodišče. Evropski parlament je v svoji resoluciji o digitalnem razkoraku, sprejeti 13. decembra 2022, izhajal iz povsem drugih kategorij. Te kategorije so človekove pravice, socialne pravice, pravice potrošnikov in pravice migrantov ter izhajajo iz

predpostavke, da lahko digitalizacija negativno vpliva na ljudi, ki nimajo zadostnega digitalnega znanja ali nimajo dostopa do internetne povezave ali digitalnih naprav. Digitalizacija lahko poudari socialne razlike, saj nekaterim delavcem zmanjša možnosti za pridobitev kakovostne zaposlitve. Po mnenju Evropskega parlamenta je treba izpostaviti vprašanje negativnega vpliva digitalizacije javnih in zasebnih storitev na delavce in ljudi, kot so starejši in invalidi, državljani z nizkimi dohodki, socialno ogroženi ali brezposelni, migranti in begunci ali ljudje na podežlju in oddaljenih območjih. Države v Evropski uniji namenjajo digitalnemu razkoraku kar nekaj pozornosti. Poleg različnih pristopov za zagotavljanje dostopa do digitalnih tehnologij se v svojih strategijah in aktivnostih posvečajo tudi razvoju digitalnih kompetenc državljanov.

2.2.2 Razlogi za digitalni razkorak pri študentih

Ben Youssef idr. (2022), Inan Karagul (2021), Zhao idr. (2021) in mnogi drugi avtorji navajajo, da se v razlikah stopnje digitalnih kompetenc med različnimi študenti kaže digitalni razkorak. Tudi Horrigan (2016) ugotavlja, da stopnje digitalnih kompetenc niso enotne. Meni, da to lahko izhaja iz neenakosti pri dostopu do digitalnih virov in tehnologije, ter navaja, da dostopnost digitalnih virov predstavlja temeljni dejavnik digitalnega razkoraka med študenti. Poleg geografske lokacije je tehnična opremljenost izobraževalnih ustanov ter doma ključni faktor, ki vpliva na to, kako enostavno ali težko je študentom dostopati do digitalnih virov in tehnologije (Horrigan, 2016).

Zagotavljanje enake dostopnosti do tehnične opremljenosti izobraževalnega in domačega okolja je ključno za zmanjšanje digitalnega razkoraka. To je v skladu z zagotavljanjem enakosti in inkluzije v kontekstu smernic Evropske unije, ki se nanašajo na zagotavljanje enakih možnosti in vključenosti vseh državljanov v digitalno družbo. Enakost, vključenost in inkluzivnost so nekatere od prioritet držav EU in njihovega šolskega sistema, ki naj bi omogočal enakopraven dostop do digitalnih virov in tehnologij ter s tem ustvarjal bolj enakovredne možnosti za učenje in razvoj digitalnih kompetenc med učenci in študenti.

Omejen dostop do izobraževalnih priložnosti in pomanjkanje interesa za vključevanje digitalnih tehnologij v vsakdanje aktivnosti, delo in izobraževanje iz različnih razlogov lahko ovira pridobivanje digitalnih kompetenc. Ugotovitve Jin idr.

(2020) in Zhao (2021) kažejo, da demografski dejavniki, kot so starost, spol, etnična pripadnost ter ostali družbeni in ekonomski dejavniki, igrajo pomembno vlogo pri razumevanju digitalnega razkoraka med študenti. Razlogi za razlike med študenti v digitalnih kompetencah so kompleksni in lahko razdeljeni na demografske, individualne ter situacijske dejavnike.

2.2.1 Demografski dejavniki

Enoch in Soker (2006) kot dejavnike, ki vplivajo na vrzel v uporabi, prepoznavata starost, spol in etnično pripadnost študentov. Nekatere raziskave, ki so preučevale vlogo individualnih razlik pri digitalni pismenosti študentov, opredeljujejo starost kot enega od najbolj raziskanih individualnih dejavnikov v povezavi s stopnjo digitalnih kompetenc v različnih kontekstih. Raziskave o digitalni pismenosti glede na starost so privedle do nasprotujočih si rezultatov (Knutsson idr., 2012; Zhong, 2011; Zhao idr., 2021; Yates idr., 2015). Rezultati o vplivu starosti kažejo, da predpostavka o tem, da naj bi imele mlajše generacije višjo stopnjo digitalnih kompetenc, ni vedno resnična, saj ni starost, temveč izkušnje, ki resnično štejejo, ter da so rezultati raziskav v nekaterih primerih pokazali višje stopnje digitalnih kompetenc pri mlajših študentih, v nekaterih primerih pa pri starejših. (Eshet-Alkalai in Chajut, 2010; Knutsson idr., 2012). Kljub različnim razlogom za razlike v stopnjah digitalnih kompetenc študentov Ben Youssef idr. (2022) ugotavljajo, da se skozi čas digitalni razkorak med študenti zmanjšuje, saj so mlajše generacije že od otroštva vse bolj izpostavljene različnim napravam in digitalnim tehnologijam.

Poleg starosti se v mnogih raziskavah kaže tudi vpliv spola na stopnjo digitalnih kompetenc (Hatlevik idr., 2013). Raziskave Inan Karagul idr. (2021) kažejo, da so moški študenti poročali o višjih ravneh splošnega tehnološkega znanja kot ženske, kar lahko vodi v neenakosti pri dostopu in uporabi digitalnih tehnologij med spoloma. Ta ugotovitev podpira rezultate drugih raziskav (Bayrakci, 2020; Kim idr., 2018; Acar, 2015; Schonard, 2018), ki so pokazale višje stopnje digitalnih kompetenc pri moških. Možni razlogi za to razlikovanje se lahko pripisujejo več dejavnikom, kot so skupni interesi moških za računalniške igre, mobilne aplikacije, njihove preference glede fakultet in poklicev, povezanih z računalništvom in tehnologijo (Bayrakci, 2020). Medtem v večini raziskave ugotavljajo, da so moški bolj digitalno spretni (Zhong, 2011), rezultati v nekaterih primerih kažejo, da ni pomembnih razlik med spoloma (Jan, 2018; Siddiq idr., 2017).

2.2.2 Individualni dejavniki

Poleg spola in starosti ter drugih demografskih dejavnikov (npr. etnična pripadnost, ki je nismo analizirali, saj predpostavljamo, da v našem okolju raziskava etnično relativno enotnega vzorca nima posebnega pomena) na stopnjo digitalnih kompetenc vplivajo tudi individualne lastnosti posameznikov. To nakazuje kompleksnost digitalnega razkoraka in vpliv različnih dejavnikov na uporabo digitalnih tehnologij med študenti. Ti vplivi izhajajo iz dejavnikov, povezanih s posamezniki, ki se med seboj seveda razlikujejo.

Individualne razlike vsekakor ustvarjajo razlike v stopnji digitalnih kompetenc med študenti, a so zaradi kompleksnosti slabo raziskane (Zhao idr., 2021). Neenakost dostopa in uporabe digitalnih tehnologij, ki izhajajo iz individualnih in situacijskih dejavnikov, kažejo, da čeprav je dostop do tehnologije v nekaterih okoljih in za nekatere skupine študentov izziv, tudi drugi dejavniki, kot so percepcije in preference študentov, igrajo vlogo pri ustvarjanju razlik med njihovimi digitalnimi kompetencami (Kim idr., 2018; Enoch in Soker, 2006; Jin idr., 2020; Zhao idr., 2021).

Raziskava Zhao idr. (2021) poleg vplivov demografskih in situacijskih dejavnikov na razlike v stopnji digitalnih kompetenc med študenti kaže vpliv razlike v motivaciji in interesu za uporabo digitalnih tehnologij ter sposobnosti prilagajanja in učenja uporabe novih digitalnih orodij. Zhao idr. (2021) navajajo, da individualni dejavniki digitalnega razkoraka vključujejo tudi lastne zaznave digitalnih kompetenc študentov v smislu informacijske in podatkovne pismenosti, komunikacije in sodelovanja ter varnosti. Zhao idr. (2021) opazajo s stopnjo digitalnih kompetenc povezane razlike v podpori domačega okolja in vzgoji glede digitalnih tehnologij. Ti dejavniki lahko vplivajo na digitalne kompetence študentov na različne načine in oblikujejo izkušnje, odnos do tehnologije in potrebe po uporabi ter s tem ustvarjajo razlike v digitalni pismenosti in veščinah študentov.

2.2.3 Situacijski dejavniki

Na individualne razlike med stopnjo digitalnih kompetenc vplivajo okoliščine posameznikov in različni situacijski dejavniki v širšem smislu, v povezavi z ekonomskim in družbenim položajem ter kulturnim ozadjem (Zhao idr., 2021; Ovin

idr., 2021; Esteban in Cruz, 2021; Faloye idr., 2022; Faloye in Ajayi, 2020; Ben Youssef idr., 2022; Banerjee, 2022; Jin idr., 2020; Enoch in Soker, 2006; Horrigan, 2016; Ricoy idr., 2013). V ožjem smislu pa so situacijski dejavniki, ki se razlikujejo med posamezniki in vplivajo na digitalne kompetence študentov glede dostopnosti, pogostosti in načinov uporabe digitalnih tehnologiji, med drugim podpora staršev, vzgoja ter drugi vplivi, ki izhajajo iz domačega okolja, in vplivi, povezani z izobraževalnim okoljem (Zhao idr., 2021; McNaught, 2009; Ricoy, 2013; Aswathi in Haneefa, 2015; Goudeau idr., 2021; Yates idr., 2015; North idr., 2008; Bozzeti idr., 2024; Darwin, 2018; Heinz, 2016).

Nekatere skupine so v družbi iz različnih razlogov v slabšem položaju in imajo posledično slabše pogoje za razvoj digitalnih kompetenc. Ovin in sodelavci (2021) v svoji analizi potreb po digitalnih kompetencah za ranljive skupine izpostavljajo, da se študenti in mladostniki pogosto soočajo z izzivi pri razvoju digitalnih kompetenc zaradi neenakosti pri dostopu do tehnologije in digitalnih virov, pri čemer socialno-ekonomski status, možnosti izobraževanja ter izpostavljenost digitalnim orodjem v mladosti bistveno vplivajo na razvoj njihovih digitalnih kompetenc. Med skupinami, ki izstopajo z nizko stopnjo digitalnih kompetenc, so pogosto tisti z nižjim socialno-ekonomskim statusom, priseljenci brez ustrezne podpore, posamezniki s posebnimi potrebami ter starejši študentje, ki morda nimajo enakega dostopa do digitalnih tehnologij ali izkušenj z njimi kot mlajše generacije.

Darvin (2018) na primeru najstnikov z različnimi družbenimi položaji obravnava, kako materialne in medosebne razlike v domačem okolju, izražene z različnimi prostorskimi konfiguracijami, vključenostjo staršev in vrstniškimi omrežji, lahko prispevajo k razvoju raznolikih praks in nagnjenj do tehnologije. Aswathi in Haneefa (2015) v analizi dejavnikov, ki vplivajo na digitalni razkorak pri študentih, izpostavljata več razlogov, ki prispevajo k neenakosti študentov, ki niso povezani z dostopom. Razkorak v uporabi digitalnih tehnologij študentov pripisujeta razlikam v sposobnostih študentov in njihovega namena za uporabo tehnologij, kar izhaja iz družbene strukture, kulture in socialnega porekla. Dobra tehnološka infrastruktura in dostopnost interneta in digitalnih naprav v razvitih državah ne zagotavljata enotnosti v uporabi tehnologije, se strinjajo North idr. (2018), Aswathi in Haneefa (2015) in Goudeau idr. (2021).

Družbeni razred kot situacijski dejavnik torej pomembno vpliva na stopnjo digitalnih kompetenc študentov in predstavlja ključni razlog za neenakost in digitalni razkorak pri študentih. Ovin idr. (2021) menijo, da digitalni razkorak poslabšuje obstoječe neenakosti, saj tisti iz višjih socialnih razredov bolj koristijo digitalne napredke, medtem ko se tisti iz nižjih razredov soočajo z ovirami pri digitalni vključenosti in sodelovanju.

3 Koncept družbenih razredov

Družbena neenakost seveda ni nastala z nastankom interneta. Neenakost je del vseh človeških družb, tako preprostih kot zapletenih. Znotraj človeške skupnosti dobrine niso enako razporejene. Dostop do dobrin ni za vse ljudi enak. To samo po sebi sploh ne bi bil problem, če dostop do dobrin ne bi bistveno vplival na to, kako bo nekdo živel. Ljudje že dolgo sanjajo o egalitarni družbi, v kateri bi bili vsi enaki in v kateri ne bi bilo nobenih privilegijev in prikrajšanosti za nikogar. Vsi bi imeli enak delež premoženja in enak dostop do vseh dobrin. Vendar so te ideje ostale le sanje. Položaj posameznikov znotraj družbenih razredov lahko določa njihove življenjske priložnosti, dostop do izobraževanja, zaposlitve, socialnih mrež, finančnih sredstev in drugih virov. Vpliva lahko tudi na njihov socialni status, življenjski standard, možnosti za napredovanje ter splošno dobrobit in zadovoljstvo v življenju. Položaj v družbenih razredih lahko tako pomembno vpliva na življenje posameznikov.

Mobilnost med družbenimi razredi ima ključno vlogo pri oblikovanju življenjskih poti posameznikov. Mobilnost med družbenimi razredi se nanaša na sposobnost posameznikov, da se premikajo med različnimi družbenimi sloji ali razredi v družbi, kar lahko vključuje tako navpične premike navzgor ali navzdol, kar pomeni spremembo statusa od prejšnjega generacijskega položaja, kot tudi horizontalne premike znotraj istega družbenega razreda, kar vključuje spremembo poklicnih poti ali izobrazbe. Eno od raziskav sta v Sloveniji opravila Ferjan in Jereb (2009), ki sta v preučevala vertikalno mobilnost med družbenimi razredi. Družbene razrede sta opredelila v skladu z Goldthorpovo shemo družbenih razredov (1980), znano tudi kot Goldthorpov razredni model, ki je sociološki model, ki ga je leta 1980 razvil britanski sociolog John Goldthorpe. Ta model razvršča ljudi v različne družbene razrede na podlagi njihovega položaja na trgu dela, njihove poklicne skupine in izobrazbe ter pomaga razumeti družbene strukture in neenakosti v družbi. Ferjan in Jereb (2008) sta prepoznala veliko stopnjo vertikalne družbene mobilnosti in

ugotovila, da je Slovenija odprta družba. Ferjan in Jereb (2009) opisujeta fenomen nemobilnosti v nekaterih družbenih razredih; tudi do 76 % otrok znotraj 'storitvenega razreda' je glede na rezultate raziskave ostalo v istem družbenem razredu kot njihovi starši. To kaže, da verjetno obstaja težnja po samoreprodukciji vsaj nekaterih družbenih razredov.

V okoljih višjega in srednjega družbenega razreda prevladujejo drugačne vrednote kot v nižjih družbenih razredih. Posamezniki, ki izhajajo iz višjih družbenih razredov, se dojemajo kot avtonomni akterji, neodvisni od drugih in družbenega konteksta, sposobni slediti lastnim ciljem (Stephens idr., 2014). Nasprotno se v nižje situiranih okoljih, zaznamovanih z nizkimi ekonomskimi viri in večjo negotovostjo življenja, posamezniki pogosto dojemajo kot medsebojno povezan del socialnih skupin (Stephens idr., 2014). Te ugotovitve pojasnjujejo fenomen, ki sta ga opisala Ferjan in Jereb (2008), da se posamezniki pogosto gibljejo znotraj istega družbenega razreda kot njihovi starši skozi več generacij. To pomeni, da družbeni razred staršev običajno določa družbeni razred njihovih otrok, ta samoopredelitev posameznikov pa je prisotna z vrednotami znotraj njihovega družbenega razreda (Cheng idr., 2014).

Družbeni razredi so izhajajoč iz Stephens idr. (2014) pomemben dejavnik pri izobraževanju, ki vpliva na možnosti posameznikov za doseganje izobrazbe. Leta 2009 je bila objavljena tudi študija o vplivu družbenega porekla na izobrazbeni dosežek posameznikov v Sloveniji (Ferjan, Jereb in Šuštaršič, 2009). Raziskava je bila opravljena na vzorcu 1980 oseb. Le 20,6 % otrok iz socialno ogroženih družin in le 15,8 % otrok iz družin s slabim finančnim položajem je končalo več kot srednjo šolo. V populaciji zadovoljivo finančno situiranih družin je 34,3 % otrok končalo več kot srednjo šolo. V populaciji odlično situiranih družin pa je 41,6 % otrok končalo več kot srednjo šolo, 4,7 % pa jih je doseglo najvišjo akademsko stopnjo. Vidimo torej, da finančne in materialne okoliščine nedvomno vplivajo na dosežke v izobraževanju (Ferjan, Jereb in Šuštaršič, 2009). V raziskavi se je le delno potrdil vpliv izobrazbe staršev na izobrazbeni dosežek otrok. Prav tako se je le delno potrdil vpliv družbenega razreda na izobrazbeni dosežek otrok.

Poleg vpliva na možnosti in dosežek pri izobraževanju družbeni razredi vplivajo na priložnosti in zmožnosti študentov na različnih področjih, vključno z razvojem digitalnih kompetenc. Zaključek drugega poglavja prikazuje ugotovitve o situacijskih vplivih na digitalne kompetence študentov, kar poudarja kompleksnost in

povezanost družbenih razredov z različnimi vidiki posameznikovega življenja in vključenosti v sodobno družbo. Esteban in Cruz (2021) ter Faloye idr. (2022) izpostavljajo vlogo situacijskih dejavnikov, kot so prebivališče, dohodek in izobrazba staršev pri ustvarjanju digitalnega razkoraka pri študentih. Ti dejavniki nakazujejo, da družbeni razredi prispevajo k oblikovanju okoliščin za razvoj digitalnih kompetenc ali okoliščin, ki to onemogočajo.

Ben Youssef idr. (2022) navajajo, da neenakost digitalnih kompetenc pogloblja že obstoječo družbeno neenakost, kar še bolj ovira vključenost nekaterih skupin ljudi. Faloye in Ajayi (2020) in Banerjee (2022) prav tako poudarjajo vpliv predhodne izpostavljenosti tehnologiji na digitalne kompetence študentov, pri čemer se mnogi študentje v slabšem družbenem položaju soočajo s težavami pri dostopu do naprav in interneta. Raziskava Esteban in Cruz (2021) ni pokazala le razlik med študenti pri dostopu do interneta, temveč tudi pri stroških mobilnega interneta in času, porabljenem na internetu glede na družbeni razred. Družbeni razredi igrajo ključno vlogo pri oblikovanju možnosti posameznikov v družbi. Ta vpliv se odraža tudi v razvoju digitalnih kompetenc študentov (Goudeau idr., 2021).

3.1 Razumevanje, razvoj in delitev družbenih razredov

Ljudje so se neenakosti zavedali skozi vsa obdobja nam poznane zgodovine., vendar je bil koncept družbenih razredov razvit relativno pozno. Zahteve po svobodi, bratstvu in enakosti so bile v državnem aktu prvič zapisane v *Deklaracijo o pravicah človeka in državljana*, s katero so revolucionarji leta 1789 razglasili temelje nove francoske države. Kljub temu da so francoski revolucionarji zahtevali in tudi formalno zapisali enakost ter je bila enakost celo ena od treh načel francoske revolucije leta 1789, so tako deklarativno kot tudi v praksi dopuščali razlike med ljudmi. Izhajali so iz prepričanja, da se ljudje rodijo in živijo svobodni ter enaki v pravicah, pri tem pa so prepoznali tudi splošni interes za to, da smejo obstajati tudi družbene razlike.

Drugačen pogled na družbeno enakost je imel Karl Marx (1848), ki je menil, da obstajajo tri razredne kategorije: (1) kapitalistični razred, ki ga sestavljajo lastniki in nadzorniki sredstev proizvodnje, distribucije in menjave, (2) srednji razred, ki vključuje menedžerje, mala podjetja, strokovnjake in srednje sloje državnega aparata, in (3) delavski razred, ki vključuje veliko večino prebivalstva, ki prodaja svojo

delovno silo, svojo zmožnost dela za plačo ali plačilo in ki dela pod vodstvom lastnikov proizvodnih sredstev in njihovih zastopnikov. Karl Marx je bil prepričan, da neenakosti med ljudmi izhajajo iz lastništva kapitala. Lastništvo kapitala je bil zanj torej atribut in hkrati vzrok za neenakosti in s tem tudi kriterij za razvrščanje ljudi v družbene razrede. Menil je, da bi z odpravo privatne lastnine družba postala brezrazredna, vendar se je v praksi pokazalo, da temu ni tako.

Če je Karl Marx že skoraj dve stoletji nazaj kot kriterij za uvrstitev posameznika v nek družbeni razred štel lastništvo kapitala, danes vemo, da premoženje, ki ga nekdo ima, ni edini kriterij za kategorizacijo posameznika v nek družbeni razred. Za razvrščanje ljudi v družbene razrede lahko uporabimo kriterije objektivnega tipa, kriterije subjektivnega tipa ali celo oboje hkrati. Če se odločimo za objektivno metodo, ljudi razvrstimo glede na eno ali več meril, kot so poklic, izobrazba ali dohodek. Eden prvih, ki je po Karlu Marxu oblikoval shemo družbenih razredov, je bil Thomas Henry Craig Stevenson (M.G., 1933). Čeprav je Stevenson pojmoval družbo kot razdeljeno na tri osnovne družbene razrede (višji, srednji in delavski razred), je v resnici izdelal osemstopenjsko klasifikacijo. Uvedel je namreč vmesne razrede: med višjim in srednjim razredom ter med srednjim in delavskim razredom; dodal pa je tudi tri industrijske skupine za tiste, ki delajo v rudarstvu, tekstilni industriji in kmetijstvu. Stevenson je za razvrščanje uporabil kriterije objektivnega tipa. Klasifikacija družbenih razredov iz leta 1933 je bila sestavljena iz poklicnih in industrijskih skupin. Atribut družbenega razreda oziroma kriterij za razvrstitev posameznika je bilo delo, ki ga nekdo opravlja, torej poklic. Takemu pristopu sledijo tudi številne kasnejše in tudi današnje angleške in evropske sheme družbenih razredov, čeprav je od prve take sheme minilo že več kot sto let.

Že desetletja je poznano, da socialno poreklo vpliva na izobrazbeni dosežek posameznika. Fenomen povezanosti izobrazbenega dosežka posameznika s socialnim poreklom je del širšega konteksta psihologije statusa. Za začetnika preučevanja psihologije statusa velja Herman Hyman (1942). Prav Hyman je proučeval tudi področje vpliva socialnega porekla na izobrazbeni dosežek posameznika. Njegova stališča (1953) lahko povzamemo v naslednjem:

- obstajajo razlike v izobraževalnih dosežkih med otroci iz različnih družbenih razredov;

- razlike v dosežkih niso toliko posledica razlik v finančnih možnostih, kot so posledica razlik v vrednotah družbenih razredov;
- starši otrok iz delavskega razreda želijo, da se otroci čim prej zaposlijo. Izobraževanje po osnovni šoli zanje nima velike vrednosti razen šolanja direktno za pridobitev poklica;
- pripadniki delavskega razreda ne cenijo višjega poklicnega statusa. Bolj cenijo stabilnost zaposlitve in obljubo zgodnje zaposlitve za svoje otroke;
- pripadniki nižjih družbenih slojev se izogibajo tveganju, da bi dosegli višji poklicni status;
- pripadniki delavskega razreda čutijo večji strah pred neuspehom kot drugi razredi;
- v primerjavi s sovrstniki iz srednjega razreda menijo, da so njihove možnosti za napredovanje veliko manjše.

Vse zgoraj zapisano ni značilno za celotno populacijo delavskega razreda. Še vedno obstajajo posamezniki, ki ne delijo stališč večine.

Obstoj družbene neenakosti praktično skozi vso človeško zgodovino je torej dejstvo. Zlasti sredi 20. stoletja se je oblikovalo veliko različnih teorij o tem, kaj družbeni razredi sploh so. Začelo se je preučevanje atributov posameznih družbenih razredov, kriterijev za strukturiranje ljudi v družbeni razred, metod merjenja z namenom preučevanja strukture družbe ter seveda posledic, ki jih družbene neenakosti prinašajo. Vsem teorijam je skupno samo to, da se ukvarjajo z neenakostjo. Različne teorije se med seboj razlikujejo v opredelitvah oziroma poimenovanju družbenih razredov, razlike je opaziti predvsem v atributih posameznih družbenih razredov in kriterijih za razvrščanje. Glass (1954) je v Veliki Britaniji opredelil sedem razrednih kategorij: (1) strokovnjaki in visoki menedžerji, (2) menedžerji in direktorji, (3) nadzorniki in drugi nemanualni delavci (višji razred), (4) nadzorniki in drugi nemanualni delavci (nižji razred), (5) kvalificirani fizični in rutinski nemanualni delavci, (6) napol kvalificirani fizični delavci in (7) nekvalificirani fizični delavci.

V 20. stoletju so bile marsikje po svetu revolucije na osnovi idej Karla Marxa, a se je izkazalo, da je brezrazredna družba zgolj utopija. Tudi v okoljih, kjer so po revolucijah privatno lastnino odpravili in skušali ustvariti brezrazredno družbo, se je

družba kaj kmalu spet strukturirala, spet je postala razredna in spet je prišlo do družbenih neenakosti. Ta fenomen v geografskem kontekstu, ki v državah nekdanje Jugoslavije in drugih nekdanjih komunističnih držav relevanten še danes, opisuje Milovan Đilas v knjigi *Novi razred*, ki je v izvirniku izšla leta 1957 v ZDA. Nanaša se na situacijo v nekdanji Jugoslaviji po revoluciji od leta 1945 ter opisuje nove družbene neenakosti, ki so nastale kot posledica uveljavljanja 'brezrazredne družbe' (torej družbe, v kateri naj ne bi bilo družbenih razredov) po uspešno izpeljani revoluciji. Đilas (1957) pravi, da je namesto brezrazredne družbe nastal novi razred, znotraj katerega partijsko-državni uradniki oblikujejo razred, ki »uporablja, uživa in razpolaga z nacionalizirano lastnino« v imenu delavskega razreda, ki je bil v komunističnih državah takratnega časa najobsežnejši družbeni razred.

Kljub tranziciji državnih ureditev je zgodovina oblikovala današnje politične in gospodarske razmere, neenakost med ljudmi pa se s časom le malo spreminja. Pri tem je koncentracija premoženja večji problem kot neenakost dohodkov. Če analiziramo porazdelitev celotnega neto bogastva v Sloveniji po dohodkovnih decilih na osnovi podatkov OECD (2020), opazimo, da spodnjih 40 odstotkov in spodnjih 60 odstotkov prebivalstva v Sloveniji še vedno razpolagata z nekoliko večjim deležem bogastva v primerjavi s povprečjem držav OECD in EU. Najbogatejših deset odstotkov in celo najbogatejših pet odstotkov razpolaga z manjšim bogastvom v primerjavi s povprečjem OECD in EU. Kritična točka se kaže pri najvišjem enem odstotku najbogatejših prebivalcev; slovenski odstotek najbogatejših poseduje kar 23 odstotkov celotnega bogastva, medtem ko je povprečje OECD 18,3 odstotka in povprečje EU 17,8 odstotka. Ta podatek nakazuje na razcep v slovenski družbi, ki ga označuje izrazit trend koncentracije bogastva v najvišjih socialnih slojih.

3.2 Proučevanje družbenih razredov

Od prvih ugotovitev o družbenih razredih je minilo nekaj desetletij. Skozi zgodovino se je oblikoval okvir za razumevanje družbenih razredov, a so se s časom družbene razmere skozi različna obdobja in v različnih koljih spreminjale. Mnoge države so na sistemski ravni uvedle ukrepe pozitivne diskriminacije v korist nižjih slojev, da bi zmanjšale vpliv socialnih razlik. V zadnjih desetletjih se je spremenila tudi struktura družbe. Delež pripadnikov 'delavskega razreda' se je zaradi selitve industrije v države v razvoju zelo zmanjšal.

V teh desetletjih so bile opravljene številne raziskave, tako v tujini kot v Sloveniji. Trenutno je v Evropi najbolj uporabljena Goldthorpova lestvica družbenih razredov, ki smo jo uporabili v naši raziskavi. Posebnost te sheme je, da kot merila za razvrstitev posameznika v družbeni razred uporablja kombinacije različnih kategorij, ki pa so vse objektivnega tipa, kot npr.:

- opredelitve zahtevnosti dela, ki ga nekdo opravlja (npr. nekvalificirani ročni delavci v kmetijstvu, kvalificirani delavci);
- opredelitve vsebine dela, ki ga nekdo opravlja (npr. v kmetijstvu);
- hierarhični položaja delovnega mesta (npr. nadzorniki ročnih delavcev);
- lastništvo delovnih sredstev (npr. veliki lastniki).

Goldthorpova shema družbenih razredov je ena redkih shem, ki je validirana. Prvi jo je validiral Geogrey Evans leta 1992. Evans (1992) pravi, da je Goldthorpova shema družbenih razredov verjetno najvplivnejša konceptualizacija in operacionalizacija družbenega razreda v evropski sociologiji. Po višini dohodka je poklicna klasifikacija najbolj razširjena mera družbeno-ekonomskega položaja v raziskavah družbenih razredov (Gil-Hernández, 2023), saj se poklici razmeroma dobro obnesejo kot napovedovalci dohodkov, premoženja in življenjskih razmer (Gil-Hernández, 2023) ter zaradi njihove razpoložljivosti v anketnih podatkih. Poleg tega je za zbiranje dokazov in primerjanje rezultatov raziskav najbolj praktično uporabljati standardizirana, razširjena merila.

Z relevantnostjo teoretičnih podlag, kot je Goldthorpova lestvica (v okviru proučevanja relevantnosti sorodnih shem družbenih razredov EGP, ki vključujejo Eriksonovo, Goldthorpovo in Portocarero shemo) v trenutnih razmerah, se strinjajo tudi Smallenborek idr. (2022), Rossier idr. (2024) in Gil-Hernández idr. (2023). Gil-Hernández idr. (2023) navajajo, da sheme poklicnih razredov, ki izhajajo iz zaposlitvenih odnosov v industrijski dobi (sheme EGP), predstavljajo standardno merilo družbeno-ekonomskega položaja. Gil-Hernández idr. (2023) v obsežni analizi uporabnosti merskih instrumentov (med drugim Goldthorpove sheme) za ocenjevanje družbenega razreda navajajo, da spremembe dela, povezane z razvojem tehnologij in gospodarskimi spremembami, niso bistveno spremenile desetletja veljavnih shem, saj vključenost tehnologij v intelektualne in rutinske naloge ni bistveno spremenila neenakosti pri dohodkih, ki so še danes razdeljeni po poklicnih razredih. Gil-Hernández idr. (2023) ne zagovarjajo bistvenih sprememb v

instrumentih merjenja družbenih razreda, temveč prilagajanje obstoječih instrumentov v digitalni dobi.

Rossier idr. (2024) navajajo, da je Goldthorpova lestvica formalno sprejeta v statističnih analizah v Veliki Britaniji. Uporabili so jo v svoji raziskavi o neenakosti med študenti, kjer so preučevali, kako ekonomski položaj družine in druge socio-demografske spremenljivke vplivajo na dostop (kdo se vključi), izbiro študija (kdo študira kaj), dosežke (kako študenti opravijo v skupnih ocenah) in zadovoljstvo (kako študenti ocenijo svoj program). Pokazali so, da družbeni razred staršev v okviru vpliva socialnega porekla študentov igra pomembno vlogo pri vseh teh dimenzijah in je ključni dejavnik oblikovanja izidov dodiplomskih študentov. Goldthorpovo lestvico so v podobnem kontekstu med študenti uporabili tudi Bathamaker idr. (2013) ter Waller idr. (2017).

3.3 Družbeni razredi in digitalni razkorak pri študentih

V raziskavi digitalnih kompetenc ranljivih skupin v Sloveniji je bilo ugotovljeno, da socialni razred, določen s faktorji, kot so status zaposlitve in izobrazbena raven, igra pomembno vlogo pri digitalnem razkoraku (Ovin idr., 2021). Posamezniki iz nižjih socialnih razredov, z nižjimi delovnimi mesti in izobrazbenimi ravni, pogosto zaostajajo pri dostopu in uporabi digitalnih tehnologij. Višji socialni razredi imajo običajno boljši dostop do virov, izobraževanja ter priložnosti za razvoj digitalnih veščin, kar zmanjšuje digitalni razkorak med socialnimi razredi.

Raziskave kažejo, da je družbeni razred tesno povezan z neenakostmi v digitalnih spretnostih tudi pri študentih. Goudeau idr. (2021) izhajajoč iz pregleda raziskav v različnih državah navajajo, da čeprav je uporaba digitalnih tehnologij široko prisotna v razvitih državah, obstajajo v stopnji digitalnih kompetenc študentov tudi tam neenakosti. Goudeau idr. (2021) ugotavljajo, da družbeni razred močno vpliva na te neenakosti, pri čemer se družine z nižjim dohodkom soočajo z izzivi pri dostopu do digitalnih orodij in virov za učenje v primerjavi z boljše situiranimi družinami. Ta neenakost pri dostopu do digitalnih tehnologij ni omejena le na razvite države, kot so Francija (Legleye in Rolland, 2019), Velika Britanija (Green, 2020) in ZDA (Vogels, 2021), pri čemer se razvijajoče se države soočajo z še večjimi omejitvami pri digitalnem dostopu, zlasti na podežlju (McBurnie idr., 2020).

Digitalni razkorak med študenti, povezan s pripadnostjo družbenim razredom, je po Giraud idr. (2019) poleg dostopnosti tehnologij lahko pogojen s kakovostjo strojne opreme in programske opreme ter kakovostjo dostopa do interneta. Poleg opreme imajo študentje višjih družbenih razredov doma tudi bolj primeren prostor in pogoje za izobraževanje in učinkovito uporabo tehnologije. Ti neenaki pogoji privedejo do digitalnega razkoraka, kjer študentje iz nižjih družbenih razredov doma morda nimajo potrebnih virov in priložnosti za razvijanje veščin pri učinkoviti uporabi digitalnih orodij (Goudeau idr., 2021; Aesaert idr., 2015; Hammer idr., 2021; Kim idr., 2018; North, 2008; Sánchez-Caballé idr., 2020; Waller idr., 2017; Yates idr., 2015; Zhong, 2011; Harris, 2017).

Ekonomski in družbeni položaj sta torej ključna dejavnika za razumevanje digitalnega razkoraka med študenti. Številne raziskave potrjujejo, da je omejen dostop do digitalnih tehnologij med študenti povezan s socialno-ekonomskimi dejavniki (Goudeau idr., 2021; Ricoy, 2013; Esteban in Cruz, 2021). V raziskavi Banarjee (2022) so rezultati znotraj vzorca majhne univerze v ZDA pokazali, da so anketiranci iz družin priseljencev, ki so prva generacija v ZDA z nizkim dohodkom, imeli veliko nižjo stopnjo dostopnosti digitalnih tehnologij (City, 2021).

Poleg neenakosti pri dostopu do digitalnih orodij obstajajo tudi sistematične razlike v digitalnih veščinah. Zgolj dostop do računalnika in internetne povezave ne zagotavlja učinkovitega razvoja digitalnih kompetenc (Aesaert idr., 2015; Hammer idr., 2021). Družine iz višjih in srednjih družbenih razredov so bolj seznanjene z digitalnimi orodji in viri ter zato bolj verjetno razpolagajo z digitalnimi kompetencami (Attewell, 2001; DiMaggio idr., 2001). Družbene razlike v digitalnih kompetencah deloma pojasnjuje dejstvo, da imajo otroci iz družin višjega in srednjega družbenega razreda priložnost, da razvijejo digitalne veščine že v zgodnejši starosti kot otroci iz delavskih družin (OECD, 2015). V članicah OECD (2015) je samo 23 % otrok iz družin znotraj delavskega razreda začelo uporabljati računalnik pri starosti šest let ali prej, v primerjavi s 43 % otrok iz družin višjega in srednjega razreda (OECD, 2015).

Poleg dostopa do tehnologije, primerne okolja za študij in razvoj digitalnih kompetenc ter uporabe računalnika že v mlajših letih so premožnejše družine bolj nagnjene k uporabi digitalnih virov za delo in izobraževanje (Harris idr., 2017; Octobre in Berthomier, 2011; Darwin, 2018), medtem ko družine znotraj nižjih

družbenih razredov te vire bolj uporabljajo za zabavo (npr. elektronske igre ali socialna omrežja) (Harris idr., 2017). To razliko se še poslabša dejstvo, da otroci iz bolj situiranih družin začnejo razvijati digitalne veščine v mlajši starosti, kar jim daje prednost pri uporabi digitalnih orodij za izobraževalne namene in prispeva k počasnejšemu razvoju digitalnih kompetenc v nižjih družbenih razredih. To razliko opazimo tudi med študenti, pri čemer študentje znotraj višjih družbenih razredov z večjo verjetnostjo digitalno tehnologijo uporabljajo kot priložnost za izobraževanje, učenje o različnih vsebinah, pridobivanje novih spretnosti in iskanje informacij (Baillet idr., 2019). Heinz (2016) opaza, da družbeni razredi pomembno vplivajo na motivacijo mladih za sodelovanje v učnih priložnostih, ki temeljijo na uporabi digitalnih tehnologij v šolah, Kim idr. (2018) pa menijo, da družbeni razredi vplivajo na njihove percepcije lastnih sposobnosti, interese ter odnos uporabe digitalnih tehnologij za učenje. Kljub temu da na pridobivanje digitalnih kompetenc močno vplivajo individualne lastnosti posameznikov, njihovi interesi in sposobnost za učenje, je ta proces v veliki meri določen tudi z vplivi staršev.

3.4 Vloga staršev in vpliv socialnega porekla na digitalne kompetence študentov

Burdeau idr. (2021) so ugotovili, da lahko izobrazba staršev in njihov zaposlitveni status pomembno vplivata na digitalne veščine in spretnosti študentov pri uporabi tehnologije. Raziskave (Claro idr., 2012; Haltevik idr., 2017; Cabello-Hutt idr., 2018) so pokazale, da je izobrazba staršev nedvomno pozitivno povezana z digitalnimi kompetencami njihovih otrok, pri čemer so otroci višje izobraženih staršev bolj verjetno izpostavljeni spodbudnemu učnemu okolju za razvoj tehnoloških kompetenc. Starši z višjo izobrazbo se pogosto tudi bolj zavedajo pomena digitalne pismenosti in lahko aktivno vključujejo svoje otroke v izobraževalne dejavnosti, ki izboljšujejo njihove digitalne veščine (Haltevik idr., 2017).

Raziskave, ki so bile izvedene v različnih državah in kontekstih, kažejo na povezanost med izobrazbo staršev ter razvojem digitalnih kompetenc njihovih otrok. Cabello-Hutt, Cabello in Claro (2018) so v raziskavi v Braziliji ugotovili, da višje izobraženi starši svoje otroke bolj podpirajo pri razvoju digitalnih veščin, kar se kaže v njihovi večji nagnjenosti k aktivnemu posredovanju in souporabi digitalnih tehnologij v okviru vzgoje. Podobne ugotovitve opisujejo Rodríguez-de-Dios idr.

(2018), da starševska sposobnost posredovanja pri uporabi digitalnih tehnologij pomembno vpliva na digitalne veščine mladostnikov ter zmanjšuje tveganja.

Hammer idr. (2021) menijo, da imajo starši z višjo izobrazbo pogosto boljše razumevanje digitalnih tehnologij in večje spretnosti pri njihovi uporabi. To jim omogoča, da bolje podpirajo in usmerjajo svoje otroke pri razvoju digitalnih kompetenc. Izobraženi starši so lahko bolj ozaveščeni o pomenu digitalnih veščin za prihodnost svojih otrok in zato lahko aktivno spodbujajo njihov razvoj že od zgodnjega otroštva. Pons-Salvador idr. (2022) v skladu s Hammer idr. (2021) pravijo, da otroci staršev z digitalnimi kompetencami bolj verjetno že od šestega leta dalje brskajo po internetu, pri čemer jih starši spremljajo. Rezultati raziskave Kim idr. (2018) so pokazali, da predhodne izkušnje z digitalno tehnologijo, zlasti v družinskem okolju, pozitivno napovedujejo raven digitalne kompetence pri študentih v visokošolskem izobraževanju.

Izobrazba staršev lahko posredno vpliva tudi na dostop do virov in priložnosti za učenje digitalnih veščin, saj lahko izobraženi starši lažje zagotovijo ustrezno tehnološko opremljenost doma in dostop do kakovostnih izobraževalnih programov. Bozzeti idr. (2024) so prek stopnje izobrazbe staršev kot merila družbenega položaja in ekonomske pozicioniranosti ocenili, da so študentje iz višjih družbenih razredov izbirali druge smeri študija (zahtevnejše), imeli boljše stanovanjske in finančne pogoje ob študiju ter se z večjo verjetnostjo hitreje zaposlili. Predpostavljamo, da lahko ugotovitve Bozzeti idr. (2024) razumemo kot spodbudne pogoje za razvoj digitalnih kompetenc študentov z bolj situiranimi starši z višjo stopnjo izobrazbe.

Poleg neposrednega vpliva starševskega posredovanja na digitalne veščine otrok so tudi strukturni dejavniki, povezani s socialnim poreklom in družbenim razredom, pomembni neposredni dejavniki. Raziskava Silva-Quiroz in Morales-Morgado (2022) v Čilu je pokazala, da imajo otroci višje izobraženih staršev višje stopnje digitalnih kompetenc in bolje izkoriščajo priložnosti, ki jih ponuja digitalna tehnologija. To nakazuje, da ni le ekonomski, temveč tudi kulturni kapital družine ključen pri razvoju digitalnih kompetenc otrok. Raziskava Livingstone idr. (2023) kaže, da starši lahko vplivajo na razvoj digitalnih kompetenc svojih otrok tudi s spremljanjem, posredovanjem in podporo. To lahko vključuje tako aktivno nadziranje kot tudi spodbujanje samostojnosti pri uporabi digitalnih tehnologij. Še

en posreden vpliv izobrazbe staršev se kaže v rezultatih raziskave Senkbeil (2023), na podlagi katerih izobraževalne interakcije med otrokom in starši vplivajo na razvoj njihovih digitalnih kompetenc. To pomeni, da lahko kvalitetno domače učno okolje, ki ga spodbujajo izobraženi starši, prispeva k boljši digitalni pismenosti otrok.

4 Raziskava

Individualni dejavniki, kot so digitalna pismenost, motivacija in zanimanje za uporabo digitalnih tehnologij ter prejšnje izkušnje, so zelo pomembni pri razumevanju digitalnih kompetenc študentov. V predhodnih raziskavah se z individualnimi dejavniki ukvarjajo kvalitativne analize in študije primerov, prek analize vzorcev pa raziskave preučujejo predvsem situacijske dejavnike. Naša raziskava se zato osredotoča na raziskovanje situacijskih dejavnikov, kot so spol, izobrazba staršev in socialno poreklo v smislu pripadnosti družbenemu razredu v povezavi z digitalnim razkorakom pri študentih. Glede na to, da je internet dostopen povsod v Sloveniji in da je tehnična opremljenost šol dobra, predpostavljamo, da je domače okolje v povezavi z ekonomskim in družbenim položajem družine ključni faktor, ki vpliva na digitalni razkorak med študenti v Sloveniji, bolj kot geografska lokacija ter etnične in kulturne razlike. Ker so digitalni viri v izobraževalnih okoljih v Sloveniji dostopni, je njihova vloga kot razlog za razlike v digitalnih kompetencah študentov manj pomembna v primerjavi z razlogi, ki izhajajo iz domačega okolja. Zato se raziskava osredotoča na ekonomski položaj družine in povezanost s socialnim razredom, izobrazbo ter zaposlitvijo staršev kot ključnih indikatorjev situacijskih dejavnikov, ki lahko pomembno vplivajo na digitalne kompetence študentov v proučevanem okolju.

4.1 Raziskovalne hipoteze

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali na raven digitalnih kompetence študenta vplivajo situacijski dejavniki, kot so:

- spol,
- izobrazba staršev in
- socialno poreklo v smislu pripadnosti družbenemu razredu.

Zato smo postavili tri hipoteze:

H1: Spol vpliva na raven digitalnih kompetence študenta/šudentke.

H2: Med izobrazbo staršev in ravno digitalnih kompetenc študenta/šudentke obstaja povezanost.

H3: Med socialnim poreklom in ravno digitalnih kompetenc študenta/šudentke obstaja povezanost.

4.2 Metodologija raziskave

Pri preverjanju hipotez je *stopnja digitalnih kompetenc* predstavljala odvisno spremenljivko, neodvisne spremenljivke pa so bile *spol, izobrazba staršev in socialno poreklo*.

Za opis pomena vsebine posamezne digitalne kompetence in za opis *stopnje kompetence* (odvisna spremenljivka) posameznika smo uporabili dobesedne formulacije iz Evropskega okvira digitalnih kompetenc za državljane DigComp 2.1 (European Commission, 2017). Opis vsebin posamezne kompetence po DigComp 2.1 je prikazan v tabeli 3.

Tabela 3: Opis vsebin posamezne kompetence po DigComp 2.1

VSEBINA OPRAVILA, KI KAŽE POSAMEZNO KOMPETENCO	
INFORMACIJSKA PISMENOST	
1	Brskanje, iskanje in izbira podatkov, informacij in digitalnih vsebin
2	Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin
3	Upravljanje s podatki, informacijami in digitalnimi vsebinami
KOMUNICIRANJE IN SODELOVANJE	
1	Sporazumevanje z uporabo digitalnih tehnologij
2	Deljenje z uporabo digitalnih tehnologij
3	Prizadevno državljanstvo z uporabo digitalnih tehnologij
4	Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij
5	Spletni bonton
6	Upravljanje z digitalno identiteto
IZDELOVANJE DIGITALNIH VSEBIN	
1	Razvoj digitalnih vsebin
2	Umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin
3	Avtorske pravice in licence
4	Programiranje

VSEBINA OPRAVILA, KI KAŽE POSAMEZNO KOMPETENCO	
VARNOST	
1	Varovanje naprav
2	Varovanje osebnih podatkov in zasebnosti
3	Varovanje zdravja in dobrega počutja
4	Varovanje okolja
REŠEVANJE PROBLEMOV	
1	Reševanje tehničnih težav
2	Prepoznavanje potreb in tehnoloških zadreg
3	Ustvarjalna uporaba digitalnih tehnologij
4	Prepoznavanje digitalnih razkorakov

Vir: European Commission, 2017

Zaloga vrednosti za odvisne spremenljivke se je nanašala na stopnjo samostojnosti pri posameznih opravilih, ki kažejo digitalne kompetence v skladu z DigComp 2.1. Stopnjo samostojnosti smo merili s pomočjo 5-stopenjske lestvice, ki se uporablja za ocenjevanje digitalnih kompetenc (European Commission, 2017).

Tabela 4: Zaloga vrednosti za odvisne spremenljivke – stopnja samostojnosti

Vrednost spremenljivke	1	2	3	4	5
Pomen					

Vir: European Commission, 2017

Vprašalnik je vseboval tudi neodvisne spremenljivke, in sicer *spol*, *izobrazba staršev* in *socialno poreklo*. S prvo neodvisno spremenljivko smo ugotavljali spol študenta. Zalogo vrednosti prikazuje tabela 5.

Tabela 5: Zaloga vrednosti za neodvisno spremenljivko – spol

Spol	
1	Moški
2	Ženska

V povezavi s socialnim poreklom anketirancev in oceno njihovega družbenega razreda nas je zanimala tako izobrazba očeta kot izobrazba matere. Zalogo vrednosti za drugo neodvisno spremenljivko prikazuje tabela 6.

Tako klasifikacijo ravni izobrazbe smo uporabili zato, da bi udeleženci bolje razumeli pomen. V Sloveniji se je namreč v zadnjih desetletjih večkrat spreminjal sistem izobrazbe in s tem tudi klasifikacija ravni.

Tabela 6: Zaloga vrednosti za neodvisno spremenljivko – izobrazba staršev

Stopnja izobrazbe matere in očeta	
1	Osnovna šola
2	2- ali 3-letna poklicna šola
3	4-letna srednja šola ali gimnazija
4	Višja strokovna šola
5	Dokončana I. bolonjska stopnja (po letu 2008)
6	Dokončana II. bolonjska stopnja (po letu 2012) ali predbolonjski univerzitetni program
7	Znanstveni magisterij (pred 2016)
8	Doktorat znanosti

Za merjenje vrednosti tretje neodvisne spremenljivke, ki je prikazovala socialno poreklo v smislu pripadnosti družbenemu razredu, smo uporabili Goldthorpovo (1980) lestvico družbenih razredov. Anketirance smo spraševali o trenutni zaposlitvi za oba starša. Zalogo vrednosti prikazuje tabela 7.

Tabela 7: Zaloga vrednosti za neodvisno spremenljivko – družbeni razred (Goldthorpe, 1980)

Socialno poreklo anketirancev v skladu z Goldthorpovo lestvico družbenih razredov	
1	Manager v velikem podjetju ali lastnik velikega podjetja
2	Tehnik višjega hierarhičnega ranga v velikih podjetjih, manager v majhnih industrijskih obratih
3	Rutinski-nefizični delavec višjega zahtevnostnega ali hierarhičnega ranga (upravljanje in poslovanje)
4	Rutinski-nefizični delavec nižjega hierarhičnega ali zahtevnostnega ranga razreda (prodaja in storitve)
5	Lastnik manjšega podjetja ali obrtnik ipd. z zaposlenimi
6	Lastnik manjšega podjetja ali obrtnik ipd. z zaposlenimi, brez zaposlenih
7	Kvalificirani delavec ali mali posestnik
8	Delno kvalificirani ali nekvalificirani delavec
9	Brezposeln

Uporabljena lestvica se pogosto uporablja za ocenjevanje družbenega razreda, čeprav ima tudi nekatere slabosti. Glavna slabost je ta, da ne meri količine premoženja, ki ga nekdo ima. Prednost Goldthorpove lestvice pa je v tem, da je vprašalnik validiran in uporabljen v najrazličnejših raziskavah.

4.3 Instrument in opis postopka raziskave

Za namen raziskave je bil pripravljen vprašalnik, ki je obsegal vprašanja, vezana na zgoraj opisane odvisne in neodvisne spremenljivke. Vprašalnik je bil vnesen in izveden v spletnem okolju 1ka. Anketiranje je potekalo anonimno v marcu in aprilu

2024. Za namene raziskave smo raziskavo izvedli med študenti Univerze v Mariboru – Fakulteti za organizacijske vede – in študenti Univerze v Ljubljani – Fakulteti za upravo. K sodelovanju smo povabili študente, s katerimi smo v tistem času izvajali pedagoški proces. Za anketiranje na dveh fakultetah iz različnih okolij in različnih regij smo se odločili zato, da bi dosegli večjo reprezentativnost vzorca glede na celotno populacijo v Sloveniji. Študentov nismo spraševali, s katere fakultete prihajajo. Vzorčenje je bilo naključno, torej nismo vzorčili z vplivanjem, da bi dosegli reprezentativnost. V raziskavi je sodelovalo 424 študentov, od tega jih je vprašalnik v celoti izpolnilo 296 študentov. Po opravljenem anketiranju smo datoteko z rezultati spletne ankete izvozili v formatu Excel in prenesli v okolje SPSS. Nato smo s pomočjo orodja SPSS rezultate statistično analizirali.

4.4 Rezultati raziskave

Skupaj smo prejeli 296 veljavnih odgovorov različnih študentov, od tega (tabela 8):

- 102 moška, kar predstavlja 34,5 % vprašanih,
- 194 žensk, kar predstavlja 65,5 % vprašanih.

Tabela 8: Struktura vzorca glede na spol

	Število	Delež (%)
Moški	102	34,5
Ženske	194	65,5

Vir: Lasten

V vzorcu je več žensk kot moških. Vzorec zato glede na spol vprašanih ni splošno reprezentativen.

Pri analizi rezultatov raziskave glede izobrazbe staršev (tabela 9) je bilo ugotovljeno, da nihče od sodelujočih nima starša, ki bi imel doktorat znanosti. Menimo, da je vzorec kljub temu zadovoljliva preslikava izobrazbene strukture celotne populacije.

Tabela 9: Izobrazba staršev

Odgovor	IZOBRAZBA OČETA		IZOBRAZBA MATERE	
	Število	Delež (%)	Število	Delež (%)
1	21	7,1	11	3,7
2	61	20,6	40	13,5
3	115	38,9	105	35,5
4	47	15,9	78	26,4
5	36	12,2	47	15,9
6	12	4,1	9	3,0
7	4	1,4	6	2,0
Skupaj	296	100,0	296	100,0

Vir: Lasten

Podobno lahko rečemo tudi za strukturo vzorca glede na družbeni razred oziroma socialno poreklo študentov (tabela 10).

Tabela 10: Družbeni razred oziroma socialno poreklo študentov

Odgovor	DELO OČETA		DELO MATERE	
	Število	Delež (%)	Število	Delež (%)
1	26	8,8	11	3,7
2	27	9,1	15	5,1
3	36	12,2	64	21,6
4	32	10,8	48	16,2
5	36	12,2	16	5,4
6	29	9,8	17	5,7
7	80	27,0	82	27,7
8	15	5,1	19	6,4
9	15	5,1	24	8,1
Skupaj	296	100,0	296	100,0

Vir: Lasten

Tabela 11 prikazuje frekvence, aritmetične sredine in standardne odklone za odgovore o samostojnosti pri opravih, ki kažejo posamezno kompetenco.

Iz tabele 11 je razvidno, da je aritmetična sredina ravni digitalnih kompetenc pri ženskah višja samo pri dveh kompetencah, ki imata oznaki:

- komuniciranje in sodelovanje – spletni bonton,
- varnost – varovanje zdravja in dobrega počutja.

Tabela 11: Frekvence, aritmetične sredine in standardni odkloni odgovorov na vprašanja ravni digitalnih kompetenc – primerjava moških in žensk (zaloga vrednosti spremenljivke *spol*: 1 – moški, 2 – ženski)

VSEBINA OPRAVILA, KI KAŽE POSAMEZNO KOMPETENCO		Primerjava rezultatov glede na spol			
		Spol	Število	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1	Brskanje, iskanje in izbira podatkov, informacij in digitalnih vsebin	1	102	5,01	1,532
		2	194	4,69	1,516
2	Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	1	102	4,89	1,434
		2	194	4,45	1,584
3	Upravljanje s podatki, informacijami in digitalnimi vsebinami	1	102	5,05	1,478
		2	194	4,48	1,545
KOMUNICIRANJE IN SODELOVANJE					
1	Sporazumevanje z uporabo digitalnih tehnologij	1	102	5,43	1,558
		2	194	5,01	1,641
2	Deljenje z uporabo digitalnih tehnologij	1	102	5,23	1,489
		2	194	4,76	1,672
3	Prizadevno državljanstvo z uporabo digitalnih tehnologij	1	102	4,20	1,835
		2	194	4,07	1,687
4	Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij	1	102	5,09	1,536
		2	194	4,53	1,698
5	Spletni bonton	1	102	5,29	1,767
		2	194	5,39	1,716
6	Upravljanje z digitalno identiteto	1	102	4,94	1,762
		2	194	4,63	1,687
IZDELOVANJE DIGITALNIH VSEBIN					
1	Razvoj digitalnih vsebin	1	102	4,13	1,881
		2	194	3,77	1,749
2	Umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin	1	102	4,08	1,651
		2	194	3,73	1,597
3	Avtorske pravice in licence	1	102	3,83	1,712
		2	194	3,77	1,767
4	Programiranje	1	102	3,48	2,062
		2	194	2,37	1,714
VARNOST					
1	Varovanje naprav	1	102	4,53	1,687
		2	194	3,92	1,802
2	Varovanje osebnih podatkov in zasebnosti	1	102	4,59	1,643
		2	194	4,28	1,625
3	Varovanje zdravja in dobrega počutja	1	102	4,52	1,621
		2	194	4,53	1,692
4	Varovanje okolja	1	102	4,78	1,675
		2	194	4,49	1,661

REŠEVANJE PROBLEMOV					
1	Reševanje tehničnih težav	1	102	4,32	1,642
		2	194	3,62	1,843
2	Prepoznavanje potreb in tehnoloških zadreg	1	102	4,46	1,627
		2	194	3,70	1,668
3	Ustvarjalna uporaba digitalnih tehnologij	1	102	4,36	1,751
		2	194	3,90	1,742
4	Prepoznavanje digitalnih razkorakov	1	102	4,29	1,715
		2	194	3,41	1,744

Vir: Lasten

Pri vseh ostalih kompetencah je aritmetična sredina ravni digitalnih kompetenc višja pri moških kot pri ženskah. Vendar zgolj iz aritmetične sredine še ni mogoče zaključiti ničesar. Da bi ugotovili, ali so te razlike aritmetičnih sredin posledica naključja ali so statistično pomembne, smo opravili t teste enakosti aritmetičnih sredin za vseh 21 vsebin digitalnih kompetenc. Na podlagi t testa enakosti aritmetičnih sredin zgolj pri naslednjih kompetencah razlike aritmetičnih sredin niso statistično pomembne:

- komuniciranje in sodelovanje – prizadevno državljanstvo z uporabo digitalnih tehnologij;
- komuniciranje in sodelovanje – spletni bonton – in
- vse kompetence iz skupine izdelovanje digitalnih vsebin.

Tabela 12: Levenov test enakosti varianc in t– test enakosti aritmetičnih sredin za spremenljivko *komuniciranje in sodelovanje – spletni bonton*

	Levene's Test for Equality of Variances t-test for Equality of Means		t-test for Equality of Means		
	F	Sig	t	One side p	Two sides p
Equal variances not assumed	,009	,925	-,461	,323	,646
Equal variances not assumed			-,456	,324	,648

Vir: Lasten

Pri vseh ostalih kompetencah so razlike aritmetičnih sredin statistično pomembne. Aritmetične sredine so pri moških višje kot pri ženskah. Pri vsebini kompetenc, kjer je aritmetična sredina pri ženskah sicer višja kot pri moških, t test pokaže, da razlika ni statistično pomembna. Torej v resnici ženske ne dosežejo višje ravni kot moški pri nobeni od kompetenc (hipoteza 1). Primer izračuna t testa enakosti aritmetičnih

sredin za spremenljivko *komuniciranje in sodelovanje* – *spletni bonton* je prikazan v tabeli 12.

Drugo in tretjo hipotezo smo preverili s korelacijsko analizo med odvisno spremenljivko *raven digitalnih kompetenc* (za vseh 21 vsebin kompetenc po Evropskem okviru digitalnih kompetenc za državljane) in neodvisnimi spremenljivkami:

- *izobrazba očeta*,
- *delo očeta (družbeni razred očeta)*,
- *izobrazba matere*,
- *delo matere (družbeni razred matere)*.

Niti v enem primeru izračuna Pearsonovega koeficienta korelacije ni bila vrednost koeficienta med spremenljivkami večja od 0,2 pri vrednosti p manj ali enako 0,05.

Opazili pa smo zanimiv fenomen: v nekaterih primerih korelacij med spremenljivkami smo opazili Pearsonov koeficient korelacije manjši od 0,2, vendar statistično pomemben ($p < 0,05$). To pa pomeni, da statistično pomembna, vendar zelo majhna korelacija med neodvisnimi spremenljivkami in odvisno spremenljivko obstaja. Primere te manjše, a statistično pomembne korelacije med družbenim razredom očeta in digitalnimi kompetencami študentov prikazuje tabela 13.

Tabela 13: Vsebine kompetenc, ki so v zelo majhni korelaciji s spremenljivko *družbeni razred očeta*

Vsebina opravi		Vrednost koeficienta korelacije R ($p < 0,05$)
Informacijska pismenost		
1	Brskanje, iskanje in izbira podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,148
2	Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,120
3	Upravljanje s podatki, informacijami in digitalnimi vsebinami	0,190
Komuniciranje in sodelovanje		
1	Sporazumevanje z uporabo digitalnih tehnologij	0,125
3	Prizadevno državljanstvo z uporabo digitalnih tehnologij	0,118
6	Upravljanje z digitalno identiteto	0,178
Izdelovanje digitalnih vsebin		
2	Umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin	0,112

Vir: Lasten

Zanimivo je, da v nobenem primeru ne gre za korelacijo med odvisno spremenljivko in neodvisnimi spremenljivkami *izobrazba očeta*, *izobrazba matere* in *delo matere* (*družbeni razred matere*). V vseh primerih gre za neodvisno spremenljivko *delo očeta* (*družbeni razred očeta*).

5 Diskusija

Raziskava nas je pripeljala do zanimivih zaključkov, ki odpirajo nadaljnja vprašanja o vplivu spola, izobrazbe staršev ter družbenega razreda (izhajajoč iz narave zaposlitve staršev) na digitalne kompetence študentov. Čeprav smo pričakovali določene rezultate glede razlik med spoloma in vpliva socialnega porekla na digitalni razkorak pri študentih, so naše ugotovitve pokazale kompleksnost teh odnosov.

V prvi hipotezi smo predpostavili, da spol vpliva na raven digitalnih kompetenc študenta/študentke. Glede na raznolike ugotovitve prejšnjih raziskav o vplivu spola na digitalne kompetence študentov je naša prva hipoteza preverjala morebitne razlike med moškimi in ženskami. V raziskavah Bayrakci (2020), Kim idr. (2019), Acar (2015), Schonard (2018), Inan Karagul idr. (2021), Zhao idr. (2021), van Dijk (2013), Jin idr. (2020), Enoch in Soker (2006), Jan (2018) ter Siddiq idr. (2017) so bile opažene razlike v digitalnih kompetencah med spoloma. Porazdelitev digitalnih veščin je pogosto pokazala višjo stopnjo digitalnih kompetenc pri moških v primerjavi z ženskami. Tudi poročilo ITU (2021) o glede digitalnih kompetenc moških in žensk kaže, da je nižja raven digitalnih kompetenc pri ženskah splošen pojav, prisoten povsod po svetu.

Kljub temu so nekatere raziskave pokazale nasprotujoče si rezultate stopnje digitalnih kompetenc med spoloma (Pičulin idr., 2023; Inan Karagul idr., 2021; Zhong, 2011), kar poudarja kompleksnost tega vprašanja. Potihem smo sicer pričakovali, da bomo prvo hipotezo zavrnili, saj raziskava Pičulin idr. (2023) znotraj podobnega vzorca slovenskih študentov ni pokazala razlik med spoloma, kar v drugih okoljih opažajo tudi Jan (2018) in Siddiq idr. (2017). V dostopnosti izobraževanja in tudi v dostopnosti interneta v Sloveniji ne opažamo razlik (po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (SURS, 2023) 99 % mladih v starosti od 16 do 24 let vsakodnevno uporablja internet). Prav tako ne opažamo sistemskih razlogov za to, da bi bile ženske v Sloveniji v slabšem položaju kot moški.

V nasprotju z našimi pričakovanji **smo prvo hipotezo potrdili**. Naša raziskava je pokazala, da za 15 od 21 vsebin digitalnih kompetenc obstajajo statistično pomembne razlike aritmetičnih sredin stopnje digitalnih kompetenc med moškimi in ženskami, pri čemer je bila stopnja doseženih kompetenc pri moških višja kot pri ženskah. Tak rezultat si težko razlagamo. Ne vemo, ali razlogi izhajajo iz genetskih, psiholoških ali družbenih razlogov za neenakost moških in žensk ali pa gre za problem v sistemu vzgoje in izobraževanja. Možni razlogi za to razlikovanje se lahko pripisujejo več dejavnikom, kot so interesi moških za računalniške igre in mobilne aplikacije, njihove preference glede fakultet in poklicev, povezanih z računalništvom, ki so bolj pogosti kot pri ženskah (Bayrakci, 2020). Potrebne bodo nadaljnje raziskave na različnih področjih, da bi ugotovili, kaj so dejansko razlogi za neenakost med spoloma.

V drugi hipotezi smo predpostavili, da med izobrazbo staršev in stopnjo digitalnih kompetenc študenta/študentke obstaja povezanost. To hipotezo smo postavili, ker dimenzija izobrazba ni vključena v Goldthorpovo shemo družbenih razredov, vendar je njen pomen omenjen v literaturi v povezavi tako z družbenim razredom kot z digitalnimi kompetencami. **Drugo hipotezo lahko zavrnamo.** Med izobrazbo staršev in ravniyo digitalnih kompetenc otrok rezultati ne kažejo korelacije.

Nekatere raziskave so pokazale, da imajo starši z višjo izobrazbo pogosto boljše razumevanje digitalnih tehnologij in bolj razvite spretnosti pri njihovi uporabi, kar lahko pozitivno vpliva na razvoj digitalnih kompetenc otrok (Hammer idr., 2021; Attewell, 2001; DiMaggio idr., 2001). Naši rezultati ne potrjujejo te povezave. V nasprotju s pričakovanji hipoteze se je izkazalo, da višja stopnja izobrazbe staršev ni neposredno povezana z višjo stopnjo digitalnih kompetenc njihovih otrok. Ta rezultat odstopa od prejšnjih študij, ki so pokazale povezavo med stopnjo izobrazbe staršev in doseženo izobrazbo njihovih otrok (Bozzeti idr., 2024; Ferjan, Jereb in Šušteršič, 2009). Naši rezultati so tudi v nasprotju z rezultati raziskav Claro (2012), Cabello-Hutt idr. (2018), Rodríguez-de-Dios idr. (2018), Silva-Quiroz in Morales-Morgado (2022), Livingstone idr. (2023), Hatlevik (2017) ter Senkbeil (2023), ki so nedvoumno pokazali povezanost med izobrazbo staršev in razvojem digitalnih kompetenc njihovih otrok.

Naše ugotovitve nakazujejo, da so lahko v kontekstu razvoja digitalnih kompetenc med slovenskimi študenti nekatere druge značilnosti družbenih razredov, kot so vrednote, odnos do izobrazbe, stabilnost ekonomskega položaja itd., pomembnejše kot sama formalna izobrazba staršev, katere vpliv se očitno kaže v drugih kontekstih.

Rezultat, da izobrazba staršev ni v ničemer povezana z ravno digitalnih kompetenc slovenskih študentov, kaže na to, da pridobljena (ali nepridobljena) izobrazba sama po sebi še ne pomeni, da nekdo ima (ali nima) atribute, ki so značilni za pripadnike družbenih razredov. Očitno je, da stopnja dosežene formalne izobrazbe izobrazba staršev sama po sebi ne vpliva na potomce ter ne pomeni nujno pripadnosti določenemu družbenemu razredu. V našem vzorcu je npr. vrednost Pearsonovega koeficienta korelacije med spremenljivkama *izobrazba očeta* in *delo očeta (družbeni razred očeta)* samo 0,386 (p manjši od 0,01). Očitno je, da so od formalne izobrazbe bolj pomembni nekateri drugi atributi družbenih razredov.

V tretji hipotezi smo predpostavili, da med družbenim razredom in ravno digitalnih kompetenc študenta/študentke obstaja povezanost. Študente smo vprašali o zaposlitvi matere in očeta, izhajajoč iz hierarhične razvrstitve delovnih mest ter lastništva delovnih sredstev po Goldthorpovi lestvici družbenih razredov. **Tretjo hipotezo lahko samo delno potrdimo.** Med družbenim razredom (ocenjenim z naravo zaposlitve) matere ni zaznane korelacije z ravno digitalnih kompetenc otrok, medtem ko je med družbenim razredom očeta obstajala šibka pozitivna korelacija s 7 od 21 vsebin kompetenc v okviru DigComp 2.1 (2017). Spremenljivka *družbeni razred očeta* je v korelaciji s stopnjo vseh kompetenc iz skupine *digitalna pismenost*, kjer so se najvišje vrednosti Pearsonovega koeficienta korelacije pokazale pri stopnjah kompetenc za dimenziji *upravljanje* & *digitalno identiteto* in *upravljanje s podatki, informacijami ter digitalnimi vsebinami*. Narava teh dveh kompetenc ni povezana s posebnimi finančnimi zahtevami.

Digitalnega razkoraka zaradi različnega socialnega porekla ni zaznati pri 14 od 21 vsebin digitalnih kompetenc. Menimo, da je to v kontekstu Slovenije vsaj do neke mere posledica ukrepov odpravljanja družbene neenakosti in delno tudi pozitivne diskriminacije v korist nižjih družbenih slojev skozi celoten proces odraščanja in izobraževanja (npr. razni socialni transferji in socialna pomoč, različne cene vrta, razlike v cenah šolske prehrane, kriteriji za pridobitev štipendij ipd.). Vsi ti ukrepi niso v direktni povezavi z digitalnimi kompetencami, vendar vplivajo na ekonomski

in družbeni položaj družin in s tem na finančno dostopnost digitalnih tehnologij tudi za tiste otroke, ki si tehnološke opreme brez navedenega morda ne bi mogli privoščiti. Težko ocenimo, če naši rezultati o stopnjah digitalnih kompetenc študentov potrjujejo navedbe OECD (2015) o tem, da otroci iz višjih družbenih razredov začnejo uporabljati računalnike v zgodnejši starosti in imajo boljše možnosti za razvoj digitalnih veščin v primerjavi z otroki iz nižjih družbenih razredov.

Naša raziskava dopolnjuje obstoječe ugotovitve o povezavi med družbenim razredom in stopnjo digitalnih kompetenc študentov. Razlike med stopnjo digitalnih kompetenc med družbenimi razredi pri kompetencah, ki niso povezane s finančnimi zahtevami in vložki, lahko pojasnimo s spoznanji psihologije socialnih statusov. Za razvoj kompetenc niso dovolj samo ustrezne ekonomske možnosti, ampak imajo lahko pomen vrednote znotraj družine in socialnega okolja, kar so izpostavili tudi Hymen (1953), Ferjan, Jereb in Šušteršič (2009), Faloye idr. (2022), Kim idr., (2018), Esteban in Cruz (2021) in Banerjee (2022).

Naši rezultati podpirajo tudi ugotovitve, da so družbeni razredi ključni dejavniki pri oblikovanju možnosti posameznikov v družbi, vključno z razvojem digitalnih kompetenc (Esteban in Cruz, 2021; Faloye in Ajayi, 2020; Banerjee, 2022). V nasprotju z Ovin idr. (2021) menimo, da družbeni razredi ne pogojujejo dostopnosti digitalnih tehnologij, vsaj v Sloveniji in verjetno v razvitih državah, kar je v skladu z ugotovitvami Aswathi in Haneefa (2015). Pri razvoju digitalnih kompetenc je ključno upoštevati situacijske dejavnike, kot so podpora staršev, vzgoja in druge okoliščine domačega okolja, kar je v skladu z ugotovitvami Harris idr. (2017), Octobre in Berthomier (2011), Ben Youssef idr. (2022), Darwin (2018), Heinz (2016). Naše ugotovitve o minimalnem vplivu družbenega razreda na stopnjo digitalnih kompetenc študentov v kontekstu raznolikih rezultatov predhodnih raziskav kažejo na kompleksnost povezanosti družbenih razredov z različnimi vidiki posameznikovega življenja in vključenosti v sodobno družbo.

Ugotovitve naše študije kažejo, da je stopnja digitalnih kompetenc študentov večji izziv kot le razkorak med njimi. V raziskavi smo se izognili primerjavi doseženih ravni digitalnih kompetenc s stanjem v drugih državah. Na podlagi rezultatov raziskave smo dobili občutek, da je raven digitalnih kompetenc študentov prenizka.

Niti pri eni od kompetenc namreč nismo ugotovili, da bi v povprečju študenti dosegli raven kompetenc za:

- samostojno opravljanje zahtevnejših opravil;
- samostojno reševanje kompleksnih problemov z omejenim številom rešitev;
- samostojno reševanje kompleksnih problemov s številnimi/soodvisnimi dejavniki.

Ta spoznanja kažejo potrebo po ciljnih pristopih k izboljšanju digitalnih veščin, ki bi lahko študentom skozi izobraževanje omogočili bolj celovit razvoj in uspešno vključevanje v digitalno dobo.

6 Zaključek

Pričujoča raziskava o digitalnih kompetencah študentov je prinesla številne zanimive ugotovitve, ki odpirajo nove perspektive in vprašanja glede vpliva spola, izobrazbe staršev ter družbenega razreda na digitalne kompetence študentov. Rezultati raziskave so pokazali, da obstajajo statistično pomembne razlike med moškimi in ženskami v stopnji digitalnih kompetenc študentov v Sloveniji, pri čemer so moški dosegli višjo stopnjo kompetenc kot ženske. Presenetljivo je tudi dejstvo, da med izobrazbo staršev in digitalnimi kompetencami otrok ni bilo zaznane korelacije, medtem ko je bila med družbenim razredom očeta in nekaterimi digitalnimi kompetencami študentov prisotna šibka pozitivna korelacija. Te ugotovitve poudarjajo kompleksnost odnosov med družbenim razredom ter digitalnimi kompetencami študentov.

Kljub vsemu ima raziskava nekatere omejitve. Uporaba kvantitativnega pristopa je omejila globino razumevanja konteksta in ozadij, ki bi lahko vplivala na digitalne kompetence študentov. Analizo digitalnega razkoraka smo omejili le na drugo dimenzijo digitalnega razkoraka, ki se na naša na zmožnosti za uporabo (odvisne spremenljivke so bile povezane s stopnjo digitalnih kompetenc), ne pa tudi na dostop do digitalnih tehnologij, kar bi lahko prineslo dodatne vpogleda. Raziskava je bila omejena na vzorec študentov dveh fakultet v Sloveniji, zato pri splošni generalizaciji naših rezultatov na druge kontekste ugotovitve morda ne držijo v drugih okoljih, kulturah ali celo za študente na drugih fakultet ali smeri študija. Raziskava je bila v proučevanju možnih razlogov za digitalni razkorak pri študentih omejena le na

raziskovanje spola kot individualnega, demografskega dejavnika ter na izobrazbo in zaposlitev staršev izmed situacijskih dejavnikov. Drugi individualni in situacijski dejavniki niso manj pomembni, vendar bi jih bilo težko poenoteno in kvantitativno ovrednotiti. S temi omejitvami smo morda spregledali vpliv drugih dejavnikov, ki bi lahko prispevali k razumevanju digitalnega razkoraka.

Ne glede na omejitve raziskave lahko rečemo, da prispevek prinaša vpogled v predstavljene vsebine. V drugem in tretjem poglavju prispevek ponuja obširno predstavitev področja, orisuje stanje in opisuje nekatera spoznanja na področju digitalnih kompetenc študentov, digitalnega razkoraka ter družbenih razredov. Znanstveno prispeva k razumevanju kompleksnih odnosov med spolom, izobrazbo staršev, družbenim razredom ter digitalnimi kompetencami študentov. Rezultati raziskave lahko služijo kot osnova za nadaljnje raziskave in razvoj ciljnih pristopov k razvoju digitalnih kompetenc med slovenskimi študenti. Kot praktični doprinos prispevek ponuja globlje razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na digitalne kompetence študentov, in uporabne informacije za premostitev digitalnega razkoraka med študenti ter za zagotavljanje enakih možnosti dostopa in uporabe digitalnih tehnologij v izobraževanju ter v sodobni družbi kot celoti.

Literatura

- Acar, C. (2015). Anne ve Babaların İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Aesaert, K. in Van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance-based ICT competences. *Computers and Education*, 84, 8–25 [DOI: 10.1016/j.compedu.2014.12.017].
- Aswathi, P. in Haneefa, K.M. (2015). Bridging the digital divide among students. *Journal of Knowledge and Communication Management*, 5 [DOI: 10.5958/2277-7946.2015.00004.2].
- Attewell, P. (2001). Comment: The first and second digital divides. *Sociology of Education*, 74, 252–259 [DOI: 10.2307/2673277].
- Baillet, J., Croutte, P. in Prieur, V. (2019). Baromètre du numérique 2019. Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en. <https://www.credoc.fr/download/pdf/Sou/Sou2019-4761.pdf>.
- Banerjee, M. (2022). The digital divide and smartphone reliance for disadvantaged students in higher education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 20, 31–39 [DOI: 10.54808/JSCI.20.03.31].
- Bathmaker, A.M., Ingram, N. & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 723–743 [DOI: 10.1080/01425692.2013.816041].
- Bathmaker, A.M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R. in Bradley, H. (2016). Higher Education, Social Class and Social Mobility: The Degree Generation. Springer: Berlin.

- Bayrakci, S. (2020). Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Ben Youssef, A., Dahmani, M. in Ragni, L. (2022). ICT use, digital skills and students' academic performance: Exploring the digital divide. *Information*, 13, 129 [DOI: 10.3390/info13030129].
- Bilbao A. E., Arruti Gómez, A. in Carballedo Morillo, R. (2021). A systematic literature review about the level of digital competences defined by DigCompEdu in higher education. *Aula Abierta*, 50, 841–850 [DOI: 10.17811/rific.50.4.2021.841-850].
- Bozzetti, A., De Luigi, N. in Vergolini, L. (2024). Differing patterns of employment for university students: The role of family background, educational choices and access to benefits. *Journal of Youth Studies*, 1–20 [DOI: 10.1080/13676261.2024.2321497].
- Cabello-Hutt, T., Cabello, P. & Claro, M. (2018). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New Media and Society*, 20, 2411–2431 [DOI: 10.1177/1461444817724168].
- Cheng, J., T., Tracy, J.L., J., T. in Anderson, C., editors (2014). *The Psychology of Social Status*, Springer.
- Claro, M., Preiss, D.D., San Martín, E., Jara, I., Hinostroza, J.E., Valenzuela, S., Cortes, F. & Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ict skills in chile: Test design and results from high school level students. *Computers and Education*, 59, 1042–1053 [DOI: 10.1016/j.compedu.2012.04.004].
- Darvin, R. (2018). Social class and the unequal digital literacies of youth. *Language and Literacy*, 20, 26–45 [DOI: 10.20360/langandlit29407].
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W.R. in Robinson, J.P. (2001). Social implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307–336 [DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.307].
- Đilas, M. (2014). Novi razred – Analiza komunističnega sistema, Inštitut Karantanija. Ljubljana.
- Enoch, Y. in Soker, Z. (2006). Age, gender, ethnicity and the digital divide: University students' use of web-based instruction. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21, 99–110 [DOI: 10.1080/026805106000713045].
- Eshet-Alkalai, Y. (2010). Chajut, E. You can teach old dogs new tricks: The factors that affect changes over time in digital literacy. *V: J. Inf. Technol. Educ.*, 9, 173–181.
- Esteban Jr, A. M. in Cruz, M. J. P. (2021). Digital divide in times of pandemic among teacher education students. *Open Access Library Journal*, 8, 1–12.
- European Commission (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. (europa.eu/, 2017, Yg77Dh, JointResearch Centre, Slovenski naslov prevoda: Okvir digitalnih kompetenc za državljane - Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe – Prevod, Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, Slovenija.
- European Commission (2019). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>.
- European Parliament (2022). European Parliament resolution of 13 December 2022 on the digital divide: The social differences created by digitalisation (2022/2810(RSP)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0438_EN.html.
- Evans, G. (1992). Testing the validity of the Goldthorpe class schema. *European Sociological Review*, 8, 211–232 [DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036638].
- Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu (prevod) Izdajatelj: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2018). [Angleški izvirnik: European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu EUR 28775] EN. Ljubljana, ISBN 78-92-79-73494-6 [DOI: 10.2760/159770], JRC (2017) 107466. V: Yves Punie, Joint Research Centre, European Commission, JRC Science Hub <https://ec.europa.eu/jrc> © European Union (ur. C. Redecker).

- Faloye, S.T. in Ajayi, N. (2022). Understanding the impact of the digital divide on South African students in higher educational institutions. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 14, 1734–1744 [DOI: 10.1080/20421338.2021.1983118].
- Faloye, S.T., Ajayi, N.A. in Raghavjee, R. (2020). Managing the challenges of the digital divide among first year students: A case of UKZN. V: IST-Africa Conference (IST-Africa), Vol. 2020. IEEE Publications, 1–11.
- Ferjan, M. in Jereb, E. (2008). The Class Structure in Slovenian (ur. V. Rajkovič) idr. Nove tehnologije, novi izzivi : zbornik vabljenih predavanj in povzetkov referatov = New technologies, new challenges : conference proceedings of invited lectures and abstracts. Kranj: Moderna organizacija, 2009. Str., Vols. 28–36, ilustr. ISBN 978-961-232-229-8, p. V.
- Ferjan, M., Jereb, E. in Šušteršič, O. (2009). Social class position as a determinant of educational achievement. *Društvena Istraživanja: Časopis za Opća Društvena Pitanja*. Srpanj-listopad 2008. god. 17, br., 4/5. ISSN: 869–886 (1330), 0288.
- Gil-Hernández, C.J., Vidal, G. in Torrejón Perez, S. (2023). Technological change, tasks and class inequality in Europe. *Work, Employment and Society*. [DOI: 10.1177/09500170231155783].
- Giraud, F., Bertrand, J., Court, M. in Nicaise, S. (2019). V: *Enfances de Classes. De l'Inégalité Parmi les Enfants* (ur. B. Lahire). Seuil, 933–952.
- Glass, D.V. (1954). *Social Mobility in Britain*. Routledge: London in Kogan Paul.
- Goldthorpe, J. (1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Clarendon Press: Oxford.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A. in Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5, 1273–1281 [DOI: 10.1038/s41562-021-01212-7] [PubMed: 34580440].
- Green, F. (2020). Schoolwork in lockdown: New evidence on the epidemic of educational poverty. <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/RP-67-Francis-Green-Research-Paper-combined-file.pdf>. LLAKES Centre.
- Hammer, M., Scheiter, K. in Stürmer, K. (2021). New technology, new role of parents: How parents' beliefs and behavior affect students' digital media self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 116, 106642 [DOI: 10.1016/j.chb.2020.106642].
- Harris, C., Straker, L. in Pollock, C. (2017). A socioeconomic related 'digital divide' exists in how, not if, young people use computers. *PLOS ONE*, 12, e0175011 [DOI: 10.1371/journal.pone.0175011] [PubMed: 28362868].
- Hatlevik, O.E. in Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers and Education*, 63, 240–247 [DOI: 10.1016/j.compedu.2012.11.015].
- Hatlevik, O.E., Scherer, R. in Christophersen, K.-A. (2017). Moving beyond the study of gender differences: An analysis of measurement invariance and differential item functioning of an ICT literacy scale. *Computers and Education*, 113, 280–293 [DOI: 10.1016/j.compedu.2017.06.003].
- Heinz, J. (2016). Digital skills and the influence of students' socio-economic background. An exploratory study in German elementary schools. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (Italian Journal of Sociology of Education 8/2), 186–212.
- Horrigan, J.B. (2016). Digital readiness gaps. Available online: www.pewinternet.org/2016/09/20/2016-Digital-Readiness-Gaps/. accessed on 7 June 2021. Pew Research Center: Washington, DC, USA.
- <https://Services.Igi-Global.com/Resolvedoi/Resolve.aspx?Doi=10.4018/IJT.20200701.Oa1>, 11, 65–94 [DOI: 10.4018/IJT.20200701.Oa1].
- Hyman, H.H. (1942). *The Psychology of Status*. Archives of Psychology, Vol. 269. Columbia University, 94.
- Hyman, H.H. (1953). The value systems of different classes. V: *Class, Status and Power*, Glencoe (ur. R. Bendix). Free Press: IL, USA, 426–442.

- Ilomäki, L., Kantosalo, A. in Lakkala, M. (2011). What is digital competence? Linked Portal. V European Schoolnet: Bruselj.
- Inan Karagul, B., Seker, M. in Aykut, C. (2021) Investigating students' digital literacy levels during online education due to COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13, 11878 [DOI: 10.3390/su132111878].
- ITU (ITU (2021). Measuring digital development: Facts and figures. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>.
- Jan, S. (2018). Gender, school and class wise differences in level of Digital literacy among secondary school students in Pakistan. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6 [DOI: 10.2458/AZU_ITET_V6I2_JAN].
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, P., Robinson, A.J. in Weigel, M. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Jin, K.-Y., Reichert, F., Cagasan, L.P., Jr, De la Torre, J. in Law, N. (2020). Measuring digital literacy across three age cohorts: Exploring test dimensionality and performance differences. *Computers and Education*, 157, 103968 [DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103968].
- Kim, H.J., Hong, A.J. in Song, H.D. (2018). The relationships of family, perceived digital competence and attitude, and learning agility in sustainable student engagement in higher education. *Sustainability*, 10, 4635 [DOI: 10.3390/su10124635].
- Knutsson, O., Blasjö, M., Hällsten, S. in Karlström, P. (2012). Identifying different registers of digital literacy in virtual learning environments. *Internet and Higher Education*, 15, 237–246 [DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.11.002].
- Kotler, P. (1996). *Marketing Management*, Ljubljana: Slovenska Knjiga.
- Legleye, S. in Rolland, A. Une Personne sur Six N'Utilise Pas Internet, Plus d'un Usager sur Trois Manques de Compétences Numériques de Base [One in Six People Do Not Use the Internet, More Than One in Three Users Lack Basic Digital Skills] (INSEE Première, 2019).
- Lei, J. in Zhou, J. (2012). Digital divide: How do home internet access and parental support affect student outcomes? *Education Sciences*, 2, 45–53 [DOI: 10.3390/educ2010045].
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2023). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media and Society*, 25, 1176–1202 [DOI: 10.1177/14614448211043189].
- Marrero-Sánchez, O. in Vergara-Romero, A. (2023). Digital competence of the university student. A systematic and bibliographic update. *Revista Amazonia Investiga*, 12, 9–18 [DOI: 10.34069/AI/2023.67.07.1].
- Marx, K. in Engels, F. (1848). *The communist manifesto*, London. Glass (1954).
- McBurnie, C., Adam, T. in Kaye, T. (2020). Is there learning continuity during the COVID-19 pandemic? A synthesis of the emerging evidence. *Journal of Learning for Development*. dspace.col.org/handle/11599/3720, 7, 485–493 [DOI: 10.56059/jl4d.v7i3.461].
- McNaught, C., Lam, P. in Ho, A. (2009). The digital divide between university students and teachers in Hong Kong. Same places, different spaces. V: *Proceedings of the Ascilite Auckland*.
- M.G. (1933). Thomas Henry Craig Stevenson. *Journal of the Royal Statistical Society*, 96, 151–156. www.jstor.org/stable/2341892.
- North, S., Snyder, I. in Bulfin, S. (2008). Digital tastes: Social class and young people's technology use. *Information, Communication and Society*, 11, 895–911 [DOI: 10.1080/13691180802109006].
- Octobre, S. in Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs [The childhood of leisure]. *Cult. Études*, 6, 1–12.
- OECD (2001). "Understanding the Digital Divide", OECD Digital Economy Papers, No. 49. OECD Publishing: Paris [DOI: 10.1787/236405667766].
- OECD (2015). »Education at a glance 2015: OECD indicators. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2021). Bridging Digital Divides in G20 Countries. OECD Publishing: Paris [DOI: 10.1787/35c1d850-en]. (25, 3w 2024).

- Official Journal of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, L.
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, Vols. 394/10 "Official Journal of the European Union" (2006/962/EC).
- Ovin, R., Maček, A., Divjak, M. in Veingerl Čič, Ž. (2021). Končno poročilo o izvedeni raziskavi »Analiza potreb po digitalnih kompetencah za ranljive skupine«. Doba Fakulteta, Maribor.
<https://www.fakulteta.doba.si/upload/Poro%C4%8Dilo%20o%20kvantitativni%20raziskavi%20-%20kon%C4%8Dna%20verzija%20-%202031032021.pdf>.
- Pičulin, P., Žnidaršič, A. in Marolt, M. (2023). Digitalne kompetence slovenskih študentov. Uporabna Informatika, 31 [DOI: 10.31449/upinf.210].
- Pons-Salvador, G., Zubieta-Méndez, X. in Frias-Navarro, D. (2022). Parents' digital competence in guiding and supervising young children's use of the Internet. European Journal of Communication, 37, 443–459 [DOI: 10.1177/02673231211072669].
- Reddy, P., Sharma, B. in Chaudhary, K. (1 ce) (2020). Digital lite-racy: A review of literature.
- Ricoy, C., Feliz, T. in Couto, M.J. (2013). The digital divide among university freshmen. Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 12, 262–268.
- Ricoy, M.C. (2013). The influence of socio-economic background on student participation and academic achievement in online learning environments. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 16, 78–91.
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J.M.F. & Igartua, J.J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186–198 [DOI: 10.1016/j.chb.2018.01.012].
- Rossier, T., Savage, M., Schulte, J. in Brundu-Gonzalez, B. (2024). Analysing Inequalities Within the LSE Student Body: Bringing Social Class into the Mix.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. in Esteve-Mon, F.M. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38, 63–74 [DOI: 10.51698/aloma.2020.38.1.63-74].
- Schonard, M. (2018). The Underlying Causes of the Digital Gender Gap and Possible Solutions for Enhanced Digital Inclusion of Women and Girls. European Parliament, Policy Department for Citizen's Rights and Constitutional Affairs: Bruselj, Belgija, 16–19.
- Senkbeil, M. (2023). How well does the digital home learning environment predict ICT literacy and ICT self-efficacy? Comparing the predictive power of adolescent and parent reports. *Computers and Education*, 207, 104937 [DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104937].
- Siddiq, F., Gochyyev, P. in Wilson, M. (2017). Learning in di-gital Networks – ICT literacy: A novel assessment of students' 21st-century skills. *Computers and Education*, 109, 11–37 [DOI: 10.1016/J.COMPEDU.2017.01.014].
- Sillat, L.H., Tammets, K. in Laanpere, M. (2021). Digital competence assessment methods in higher education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 11, 402 [DOI: 10.3390/educsci11080402].
- Silva-Quiroz, J. & Morales-Morgado, E.M. (2022). Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 46 [DOI: 10.1186/s41239-022-00346-6].
- Smallenbroek, O., Hertel, F. in Barone, C. (2022). Measuring Class Hierarchies in Postindustrial Societies: A criterion and construct validation of EGP and ESEC across 31 countries. *Sociological Methods and Research* [DOI: 10.1177/00491241221134522].
- Spante, M., Hashemi, S.S., Lundin, M. in Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5, 1519143 [DOI: 10.1080/2331186X.2018.1519143].
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS) (2023). Uporaba interneta v gospodinjstvih in pri posameznikih. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11390>, Vol. 2023, (27. 3. 2024).
- Stephens, N. M., Markus, H. R. & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual review of psychology*, 65, 611–634.

- Stiakakis, E., Liapis, Y. & Vlachopoulou, M. (2019). *Developing an Understanding of Digital Intelligence as a Prerequisite of Digital Competence*.
- Taylor, K. (2023). What it is, and what's being done to close it. Investopedia.
<https://www.investopedia.com/the-digital-divide-5116352>. Digital Press: Divide, USA (25, 3 2024).
- UNESCO (2016). UNESCO competency framework.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244366> . UNESCO: Pariz.
- van Dijk, J.A.G.M. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. SAGE.
- van Dijk, J.A.G.M. (2013). *A Theory of the Digital Divide 1*. Routledge. London (ur. M. Ragnedda in G. Muschert). Digital Press: Divide, USA. Routledge: London. ISBN 978-0-203-06976-9, p. v [DOI: 10.4324/9780203069769].
- van Dijk, J.A.G.M. (2017). *The state of digital divide theory*. Routledge. London. V: *Theorizing Digital Divide* (ur. M. Ragnedda in G. Muschert). Routledge: London. ISBN 978-0-203-06976-9, p. v [DOI: 10.4324/9780203069769].
- Vogels, E. (2021) Digital divide persists even as Americans with lower incomes make gains in tech adoption. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/06/22/digital-divide-persists-even-as-americans-with-lower-incomes-make-gains-in-tech-adoption/>. Pew Research Center.
- Waller, R., Ingram, N. in Ward, M.R., ur. (2017). *Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences, and Outcomes*. Routledge.
- Warhi, M.P., Rindarjono, M.G. in Nurhadi, N. (2020). The impact of parental education levels on digital skills of students in urban sprawl impacted areas. *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing, 1469 [DOI: 10.1088/1742-6596/1469/1/012071]. (Vol. 1469, No. 1, str. 012071).
- Wong, S.C. (2020). Competency definitions, development and assessment: A brief review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9, 95–114 [DOI: 10.6007/IJARPED/v9-i3/8223].
- Yates, S., Kirby, J. in Lockley, E. (2015). Digital media use: Differences and inequalities in relation to class and age. *Sociological Research Online*, 20, 71–91 [DOI: 10.5153/sro.3751].
- Zhao, Y., Sánchez Gómez, M.C., Pinto Llorente, A.M. in Zhao, L. (2021). Digital competence in higher education: Students' perception and personal factors. *Sustainability*, 13, 12184 [DOI: 10.3390/su132112184].
- Zhong, Z.J. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers and Education*, 56, 736–746 [DOI: 10.1016/j.compedu.2010.10.016].

