


Zaznavanje kakovosti visokošolskih storitev



Znanstvene monografije
Fakultete za management Koper

Glavna urednica

izr. prof. dr. Anita Trnavčević

Uredniški odbor

izr. prof. dr. Roberto Biloslavo

prof. dr. Štefan Bojnec

prof. dr. Slavko Dolinšek

doc. dr. Justina Erčulj

izr. prof. dr. Tonči A. Kuzmanić

prof. dr. Zvone Vodovnik

ISSN 1855-0878



Zaznavanje kakovosti visokošolskih storitev

Armand Faganel

Management



*Zaznavanje kakovosti
visokošolskih storitev*
Armand Faganel

Strokovna recenzenta · izr. prof. dr. Nada Trunk Širca
in doc. dr. Franka Piskar

Izdala in založila · Univerza na Primorskem,
Fakulteta za management Koper,
Cankarjeva 5, 6104 Koper

*Oblikovanje in tehnična
ureditev* · Alen Ježovnik

Naklada · 100 izvodov
December 2010

ISBN 978-961-266-088-8 (tiskana izdaja)
ISBN 978-961-266-089-5 (elektronska izdaja)

© 2010 Fakulteta za management Koper

*Monografija je izšla s finančno podporo
Javne agencije za knjigo Republike Slovenije*

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378:005.336.3(0.034.2)

FAGANEL, Armand

Zaznavanje kakovosti visokošolskih storitev [Elektronski vir] /
Armand Faganel. - El. knjiga. - Koper : Fakulteta za management, 2010. -
(Znanstvene monografije Fakultete za management, ISSN 1855-0878)

Način dostopa (URL): [http://www.fm-kp.si/zalozba/
ISBN/978-961-266-089-5.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-089-5.pdf)

ISBN 978-961-266-089-5
COBISS.SI-ID 253921792

Kazalo

- Seznam preglednic · 7
- Seznam slik · 8
- Predgovor · 9

- 1 Oprelitev vsebine, cilji ter uporabljena metodologija · 13
 - 1.1 Oprelitev vsebine · 13
 - 1.2 Namen, cilji in osnovne trditve · 14
 - 1.3 Predpostavke in omejitve raziskave · 16
 - 1.4 Uporabljene raziskovalne metode · 17

- 2 Terciarni izobraževalni sistem · 19
 - 2.1 Razvoj visokošolskega izobraževanja (VŠI) v Evropi · 21
 - 2.2 Razvoj visokošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji · 30
 - 2.3 Visokošolski prostor v Evropski uniji · 35
 - 2.4 Izobraževanje in zaposlovanje · 39

- 3 Udeleženci v visokošolskem izobraževalnem sistemu · 43
 - 3.1 Notranje okolje · 44
 - 3.2 Ožje zunanje okolje · 45
 - 3.3 Širše zunanje okolje · 50

- 4 Storitve · 53
 - 4.1 Oprelitev storitev · 53
 - 4.2 Lastnosti storitev · 56
 - 4.3 Marketinški splet storitev v visokošolskem izobraževalnem sistemu · 59
 - 4.4 Management storitev v visokošolskem izobraževanju · 62

- 5 Kakovost storitev · 67
 - 5.1 Oprelitev kakovosti storitev · 67
 - 5.2 Dimenzije kakovosti storitev · 68
 - 5.3 Kakovost in sorodni pojmi · 75
 - 5.4 Pričakovanja odjemalcev · 78
 - 5.5 Pomen kakovosti v izobraževanju · 80
 - 5.6 Zagotavljanje kakovosti v izobraževanju · 84
 - 5.7 Različni koncepti kakovosti · 87

6	Management kakovosti izobraževalnih storitev · 97
6.1	Opredelitev managementa kakovosti izobraževalnih storitev · 97
6.2	Stopnje v procesu managementa kakovosti izobraževalnih storitev · 100
7	Modeli zaznavanja kakovosti storitev · 103
7.1	Modeli zaznavanja kakovosti storitev · 103
8	Raziskava · 127
8.1	Opredelitev problema · 127
8.2	Potek raziskave · 128
8.3	Omejitve raziskovalne vsebine in metode · 150
9	Sklep · 153
	Literatura · 159

Seznam preglednic

- 4.1 Razlike med izdelki in storitvami · 54
- 5.1 Dimenzije kakovosti storitev v visokošolskem izobraževanju · 74
- 8.1 Zaznana kakovost visokošolskih izobraževalnih storitev dveh skupin respondentov na fakulteti · 135
- 8.2 Nivo pomembnosti posameznih komponent kakovosti visokošolskih storitev za dve skupini respondentov · 137
- 8.3 Zaznana kakovost visokošolskih izobraževalnih storitev dveh skupin respondentov na fakulteti · 138
- 8.4 Tri splošna vprašanja o zaznanem nivoju kakovosti fakultete · 144
- 8.5 Pojasnjena celotna varianca odgovorov študentov · 146
- 8.6 Matrika vzorcev · 147
- 8.7 Pojasnjena celotna varianca odgovorov pedagoškega kadra · 148
- 8.8 Matrika petih novih dimenzij kakovosti visokošolskih storitev · 149

Seznam slik

- 8.1 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – zanesljivost · 139
- 8.2 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – odzivnost · 139
- 8.3 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – zaupanje · 140
- 8.4 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – empatija · 140
- 8.5 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – otipljivost · 141
- 8.6 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzij storitev visokošolskega izobraževanja · 141
- 8.7 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – zanesljivost · 141
- 8.8 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – odzivnost · 142
- 8.9 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – zaupanje · 142
- 8.10 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – empatija · 143
- 8.11 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – otipljivost · 143
- 8.12 Nivo pomembnosti zaznanih dimenzij kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja · 144
- 8.13 Zadovoljstvo s kakovostjo storitev, izpolnjena pričakovanja ter mnenje respondentov o zainteresiranosti delodajalcev za zaposlovanje · 145
- 8.14 Pomembnost zaznanih dimenzij kakovosti visokošolskih storitev s strani akademskega osebja – delež pojasnjene celotne variance (svetlo študenti, temno profesorji) · 150

Predgovor

Tematika tega dela je obravnavanje aktualnih vprašanj, ki se tičejo zaznavanja dimenzij kakovosti visokošolskih storitev, kot jih razumejo nekateri izmed udeležencev v storitvenem procesu. Obravnavali smo tako neposredne izvajalce, kot tudi odjemalce teh storitev na fakulteti. Kakovost storitev je področje, ki ga je težko enoznačno definirati. Obstaja mnogo definicij kakovosti, pri storitvah se zadeve še dodatno zapletejo, saj so storitve neotipljive, nesnovne, neobstoje, kakovost storitve pa je občutena subjektivno, glede na predhodnje izkušnje, pričakovanja.

V dveh desetletjih je bilo predloženih nekaj različnih modelov kakovosti storitev, vrstile so se kritike modelov in pristopov, najbolj preizkušen in tudi najbolj kritiziran je model treh avtorjev (Parasuramana, Zeithamlove in Berry) iz leta 1985, imenovan Servqual, z mnogimi različicami. Lahko rečemo, da je model, ki je bil predlagan kot univerzalen, zelo dobra osnova ob pristopu k raziskovanju kakovosti storitev. Že sami avtorji pa so opozarjali, da je treba posamezne dimenzije SERVQUAL-a primerno preoblikovati in prirediti konkretni vrsti storitev ter raziskovalnemu vprašanju.

Da bi razumeli pomen kakovosti v visokošolskem izobraževanju, ki se zastavlja nekoliko intenzivneje zadnjih deset let, moramo pogledati širši kontekst. Visokošolsko izobraževanje je vedno skrbelo za kakovost svojih programov in zavodov, le da je bilo to vprašanje prepuščeno samim zavodom. Okolje pa je verjelo zagotovolom, ki so bila dana, zaradi strokovnosti in avtoritete akademskih krogov, ki so bili center dogajanja na fakultetah, univerzah ter raziskovalnih institucijah. Kaj se je spremenilo, da to naenkrat ni bilo več dovolj?

Medtem ko je bila industrija že štiri, pet desetletij izpostavljena hudemu konkurenčnemu boju ter dokazovanju na mednarodnih trgih, se je ta trend pri storitvah pričel širiti sorazmerno pozno. Razlogov je več, poleg že omenjene težje definirane kakovosti storitev tudi manjša izpostavljenost globalnemu prepihu. Poleg tega je pri izobraževalnih storitvah treba upoštevati še jezikovno komponento, nepriznavanje diplom

oziroma težave pri nostrifikacijah, manjšo mobilnost študentov in akademskega osebja, manjše možnosti za mednarodno štipendiranje.

Nato je nastopila globalizacija na vseh področjih, krajše transportne povezave so povzročile tudi spremembo miselnosti pri ljudeh, kar nankrat 1000 km ni predstavljalo več nobene ovire. Študentje pa so si zaželeli tudi zaradi povečanja lastnih zaposlovalnih zmožnosti pridobivati najboljšo možno izobrazbo. Povezovanje Evropske unije je na naših zemljepisnih koordinatah omogočilo poljubno selitev prebivalstva med posameznimi državami. Da pa bi lahko delodajalci zaposlovali kadre, ki izhajajo iz različnih šolskih sistemov, z različnimi diplomami, programi, je bilo treba vzpostaviti sistem zaupanja.

S podpisom Bolonjske deklaracije (The Bologna Declaration 1999) je tudi Slovenija pristopila k oblikovanju enotnega sistema visokega šolstva, ki bo mednarodno konkurenčen, državljanom Evrope pa omogočil, da si pridobijo kompetence, potrebne za spoprijemanje z izzivi novega tisočletja, mobilnost in zaposljivost. Zagotoviti je treba transparentnost izobraževalnih programov, medsebojno priznavanje diplom, da bi omogočilo široko mobilnost prebivalcev razširjene Evrope. Evropski visokošolski prostor bo tako postal privlačnejši tudi za študente iz drugih delov sveta. Vse to je potrebno tudi za ohranjanje in pridobivanje konkurenčne prednosti skupnega evropskega trga. Zato je eden ključnih ciljev določiti skupna izhodišča za zagotavljanje kakovosti izobraževalnih storitev v visokošolskih sistemih držav članic. Bolonjski proces je postavil temelje tem dogajanjem. Vse države podpisnice so se zavezale, da bodo zgradile sistem, ki bo kompatibilen s temi izhodišči. Medtem so se sporazumu pridružile tudi države, ki so šele v fazi približevanja Evropski uniji.

Podobna dogajanja lahko zasledimo tudi na drugih koncih sveta, ameriške agencije za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu so na tem področju zelo prizadevne, pa tudi drugod ne zaostajajo. V Avstraliji so že zdavnaj spoznali, da prihodki, ki jih njihove univerze pridobijo s šolninami tujih študentov, sploh niso zanemarljivi za njihovo narodno gospodarstvo. Vendar pa je treba poleg sistema, ki se vzpostavlja, delovati tudi na samih visokošolskih zavodih. Skrb za kakovost je v končni fazi prepuščena samemu zavodu, ki je odgovoren za kakovost svojega delovanja, programov, ki jih ponuja ter znanstveno raziskovalnega dela zaposlenih.

Ker je globalizacija visokošolskega izobraževanja že začela svoj pohod, se konkurenci znotraj samih držav pridružujejo tudi mednarodni

ponudniki. Ker se konkurenca med izobraževalnimi zavodi pogloblja, bodo morali svojo ponudbo osveževati, prilagajati potrebam odjemalcev. Visokošolski zavodi morajo poskrbeti, da je zagotovljena visoka kakovost storitev, ki jih ponujajo odjemalcem in da so odjemalci z njo tudi seznanjeni. Da pa bi razumeli potrebe in želje odjemalcev, je treba razumeti tudi, kaj in kako si le ti predstavljajo kot kakovostno storitev. Zato so raziskave zaznavanja kakovosti odjemalcev in njenih posameznih dimenzij izjemno pomembne in presegajo zgolj teoretične okvirje znanstvenega raziskovanja, saj je uporabnost izsledkov izjemnega pomena za obstoj teh zavodov.

V prvem poglavju dela smo opredelili področje in problem raziskovanja, tako kot tudi namen in cilje ter osnovne trditve. Zastavili smo hipoteze, predstavili predpostavke raziskave in njene omejitve ter uporabljene raziskovalne metode. V drugem poglavju vsebuje predstavitev terciarnega izobraževalnega sistema, krajšo analizo razvoja visokošolskega sistema v Evropi po posameznih državah in njihove razlike. Predstavljen je tudi visokošolski sistem v Republiki Sloveniji danes in kot se je razvijal; visokošolski prostor v Evropski uniji, katerega del je postal tudi slovenski sistem, ter mobilnost in zaposljivost študentov, ki se razvija kot posledica novega združenega prostora.

V tretjem poglavju predstavljamo lastnosti in značilnosti storitev ter posebnosti izobraževalnih storitev, marketinški splet visokošolskih izobraževalnih storitev, četrto poglavje pa nas seznanja s paleto udeležencev, ki jih srečamo v visokošolskem izobraževalnem sistemu. Peto poglavje nosi naslov Kakovost storitev v izobraževanju, zajema pa opredelitev in dimenzije kakovosti storitev, predstavitev pomena kakovosti v izobraževanju, seznanja nas z zagotavljanjem kakovosti, kot tudi s pomembnejšimi modeli kakovosti v izobraževanju, razvitimi predvsem v zadnjem desetletju.

Šesto poglavje zajema opredelitev managementa kakovosti storitev v izobraževanju, stopnje in dimenzije ter pričakovanja odjemalcev. V enem izmed podpoglavij se posvetimo tudi vprašanju povezave med zadovoljstvom odjemalcev in kakovostjo storitev, pojmom, ki sta večkrat zamenjevana ter površno obravnavana, tudi v strokovni literaturi. Merjenju zaznane kakovosti v izobraževanju, teoretičnemu poteku in načrtovanju raziskave, tehnikam zbiranja podatkov ter merjenju stališč v marketinških raziskavah smo namenili sedmo poglavje. Zajeta pa je tudi predstavitev najbolj uporabljenih modelov merjenja zaznane kakovosti storitev. V osmem poglavju je predstavljena izvedena raziskava,

njen potek s posameznimi stopnjami, sestavljanje vprašalnika, izbira vzorca in izvedba raziskave. Priložene so številne preglednice, grafični prikazi in slike, na katerih analiziramo pridobljene podatke. V devetem poglavju še enkrat zapišemo ključne ugotovitve ter predstavimo možne izzive za prihodnje raziskave.

1 Opredelitev vsebine, cilji ter uporabljena metodologija

1.1 Opredelitev vsebine

Pomen izobraževanja raste, družba je vse bolj odvisna od proizvodnje novega znanja, njegovega prenašanja na odjemalce preko izobraževanja, njegovega širjenja z informacijskimi in komunikacijskimi tehnologijami ter njegove uporabe v novih industrijskih procesih in storitvah. Terciarni in kvartarni sektor izobraževanja z globalizacijskimi procesi, ki se širijo tudi v naš izobraževalni prostor, postajata prevladujoča in tudi pozornost raziskovalcev se vse bolj usmerja na vidik obvladovanja in zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu.

Skupne evropske izobraževalne cilje do leta 2010 lahko strnemo v nekaj najpomembnejših točk: najvišja kakovost izobraževanja, združljivost sistemov izobraževanja, dostop do vseživljenjskega izobraževanja, odprtost za sodelovanje z drugimi regijami, prehodnost in priznavanje diplom. V Pogodbi o Evropski uniji je v dveh členih, 149. in 150. opredeljena namera podpiranja povečevanja kakovosti izobraževanja: pospeševanje mobilnosti študentov in učiteljev, razvoj sodelovanja med šolami in univerzami, spodbujanje učenja jezikov, priznavanje diplom, razvoj odprtega učenja in učenja na daljavo. Prvi dolgoročni strateški cilj, ki ga vključuje Delovni program o prihodnosti izobraževanja (Commission of the European Communities 2003, 11) vsebuje: izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU, ki jih narekuje družba znanja ter spremenjeni modeli poučevanja in učenja: izboljšanje izobraževanja učiteljev; razvijanje spretnosti; vsakomur zagotavljati dostop do informacijske in komunikacijske tehnologije; idr.

Tudi na slovenskem visokošolskem področju nastaja močna konkurenca, ki omogoča odjemalcem izobraževalnih storitev, da si poiščejo primerno, po meri ukrojeno obliko izobraževanja. Z lažjo prehodnostjo, pa bodo imeli odjemalci izobraževalnih storitev še večjo možnost izbire. Poleg tradicionalnih akademskih inštitucij, ki so na trgu terciarnega izobraževanja, se pojavljajo tudi zasebne poslovne šole, višje strokovne šole, MBA šole. Povpraševanje po visokošolskih storitvah narašča, tudi zaradi približevanja standardom, ki veljajo v EU (MŠZŠ 2002, 3). Kljub

zmanjševanju števila rojstev (SUR S 2003a, 3), se mora število študentov še naprej povečevati, da bi imelo do konca leta 2005 okrog 25 odstotkov prebivalstva Slovenije višjo ali visoko stopnjo izobrazbe (MŠZŠ 2004, 1).

Pomembna dimenzija je kakovost izobraževanja. Kakovost storitev, gledana z očmi odjemalca, je nujna za diferenciacijo ponudbe in zagotavljanje odjemalčeve lojalnosti (Lovelock 2000, 17). Odjemalci, ki so v preteklosti že sodelovali z izobraževalno ustanovo in so bili s kakovostjo storitev zadovoljni, so potencialni odjemalci nadaljnjih oblik izobraževanja. Pomen zaznane kakovosti izobraževalnih storitev je razviden tudi iz dejstva, da ima danes odjemalec možnost široke izbire med najrazličnejšimi oblikami ponudbe izobraževalnih storitev: od klasičnih oblik poučevanja, on-line ponudbe, oblik vseživljenjskega učenja itn. Čeprav se izraza kakovost in zadovoljstvo včasih uporabljata enakovredno, Zeithamlova in Bittner (2000, 74–75) opisujeta zadovoljstvo kot širši koncept, utemeljujoč, da je zaznana kakovost storitev le ena komponenta odjemalčevega zadovoljstva. Zadovoljstvo se zrcali tudi kot razmerje med ceno in kakovostjo ter osebnimi in situacijskimi dejavniki.

Zaznavanje kakovosti storitev zadnji dve desetletji intenzivno raziskujejo, pri čemer je treba imenovati več raziskovalcev. V sedemdesetih letih so Skandinavci Gummesson, Norman, Grönroos in Lehtinen razvili teorije o razlikah med zaznano kakovostjo storitev s strani odjemalcev in med meritvami kakovosti izvajalcev teh storitev. Vzporedno je treba priznati delo na drugi strani Atlantika: Parasuraman, Zeithamlova in Berry so razvili model petih vrzeli za kakovost storitev in instrument Servqual za merjenje zaznane kakovosti, ki je danes najbolj uveljavljen in uporabljan model merjenja kakovosti storitev. V okviru managementa kakovosti storitev ima merjenje kakovosti storitev pomembno vlogo, saj daje povratne informacije o značilnostih zaznavanja kakovosti storitev s strani odjemalcev (Snoj 2000, 167). Danes je pomembno merilo kakovosti izobraževalnih storitev zaposljivost odjemalcev, ki bo tudi soodločala o obstoju zavoda in razvoju konkurenčnih programov.

1.2 Namen, cilji in osnovne trditve

V delu želimo prikazati gibanja na trgih terciarnega izobraževanja na sploh in v Sloveniji ter med drugim tudi vpliv skupnih evropskih izhodišč na slovenski visokošolski sistem zaradi poenotenja izobraževalnih vsebin, poenostavljanja prehodov in mednarodnega priznavanja nazi-

vov diplomantov. Po teoretični proučitvi ključnih pojmov smo raziskali področje kakovosti v visokošolskem izobraževanju na izbrani fakulteti. Pri tem smo želeli ugotoviti značilne sestavine zaznavanja kakovosti pri različnih ciljnih skupinah, njihov pomen, morebitne statistično pomembne razlike med posameznimi skupinami udeležencev pri ugotavljanju zaznane kakovosti storitev ter vzroke teh razlik. Ti koraki naj bi nam bili osnova za vzpostavljanje konsistentne celote kazalnikov zaznavanja kakovosti izobraževalnih storitev, kar je bil osnovni namen našega dela. To celoto bi lahko visokošolske institucije v Sloveniji uporabljale pri managementu kakovosti njihovih izobraževalnih storitev v okviru modela zaznavanja kakovosti, ki smo ga postavili kot osnovo za naš raziskovalni projekt.

V raziskavi, ki je zasnovana na vzorcu 390 udeležencev visokošolskega izobraževanja, smo izpeljali anketo med odjemalci in izvajalci izobraževalnih storitev. V njej smo jim zastavljali vprašanja o zaznavanju kakovosti storitev izobraževalne inštitucije. Sestavili smo model dejavnikov oz. kazalcev zaznavanja kakovosti izobraževanja, ki temelji na modelu Servqual ter ga kasneje uporabili na vzorcu rednih in izrednih dodiplomskih študentov ter visokošolskih učiteljev.

Po našem vedenju v Sloveniji še ni bila izvedena raziskava, ki bi se ukvarjala specifično z zaznavanjem kakovosti odjemalcev visokošolskih storitev. Naša raziskava omogoča visokošolskemu managementu, da upošteva pridobljene ocene in ustrezno ovrednoti pomembnost posameznih sestavin zaznavanja kakovosti izobraževanja, kot jih bodo opredelili odjemalci ter izvajalci izobraževalnih storitev. Raziskovalcem bo v pomoč pri preverjanju in izboljševanju modelov za merjenje zaznane kakovosti v terciarnem izobraževanju in širše, dan bo tudi skromen prispevek k splošni metodologiji raziskovanja v storitvenem sektorju.

Cilji, ki smo si jih zastavili v teoretičnem delu:

- primerjati želimo slovenski visokošolski sistem z evropskim sistemom,
- poudariti želimo pomen tržnega obnašanja tudi za visokošolske institucije in s tem pripomoči njihovim vodstvom pri napredovanju k odličnosti v izvajanju storitev,
- preučiti koncept kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev,
- preučiti modele za zagotavljanje, nadziranje in merjenje kakovosti,

Cilji, ki smo si jih zastavili v raziskovalnem delu:

- osrednji cilj je, da na osnovi okvirnega predlaganega modela merjenja kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev z empirično raziskavo:
 - ugotovimo, katere sestavine zaznane kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev so po mnenju neposrednih odjemalcev izobraževanih storitev fakultete najpomembnejše,
 - ugotovimo, ali obstajajo statistično pomembne razlike v ocenah posameznih skupin udeležencev pri zaznavanju različnih sestavin kakovosti teh storitev,
 - in na tej osnovi oblikujemo skupek kazalnikov zaznavanja kakovosti izobraževalnih storitev, značilnih za visokošolske institucije v Sloveniji.

V delu smo zastavili naslednje trditve:

- H1 *med študenti (odjemalci storitev) in profesorji (izvajalci storitev) v visokošolskem izobraževanju ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja,*
- H2 *med študenti (odjemalci storitev) in profesorji (izvajalci storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike pri pripisovanju pomembnosti posameznim sestavinam zaznane kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja,*
- H3 *med rednimi in izrednimi študenti (skupinama odjemalcev izobraževalnih storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju posameznih sestavin kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja.*

1.3 Predpostavke in omejitve raziskave

Predpostavke, kot smo jih opredelili v pričujočem delu so naslednje:

- predvidevali smo, da bodo študentje pripravljeni odgovarjati na vprašanja resno in odgovorno,
- kljub subjektivnemu ocenjevanju smo predvidevali, da bodo zbrani podatki dovolj relevantni za oblikovanje ocene o kakovosti izobraževalnih storitev zavoda,
- predvidevali smo, da bodo lahko izsledki naše raziskave široko uporabni tudi na drugih izobraževalnih inštitucijah.

V besedilu vidimo naslednje omejitve:

- v pomanjkanju ustreznih gradiv, ki bi se ukvarjala z ožjo problematiko dela,

- anketa je zajela le končne odjemalce storitev in visokošolske učitelje,
- omejili smo se na dve skupini odjemalcev: redne in izredne študente,
- v prvi fazi raziskave, ko so bili izvedeni intervjuji s študenti in profesorji zaradi oblikovanja vprašalnika, smo se omejili na tri visokošolske organizacije,
- omejitev je bil tudi čas, ki je bil na razpolago za omenjeno študijo in obdobje, ko je bila izvajana anketa, za relevantnejšo raziskavo bi morali anketirati iste udeležence v daljšem časovnem obdobju in ugotavljati, kako se njihovo zaznavanje kakovosti spreminja s časom,
- raziskava je bila opravljena na enem visokošolskem zavodu, v enem nacionalnem visokošolskem sistemu, zato ne moremo posploševati rezultatov,
- v raziskavi je obdelano le zaznavanje kakovosti pedagoškega in administrativnega dela na visokošolskem zavodu, zanemarjena pa je bila komponenta raziskovalnega dela zaposlenih.

1.4 Uporabljene raziskovalne metode

V delu so v teoretičnem delu uporabljene metoda klasifikacije pojavov in podatkov, metoda deskripcije in zgodovinska metoda za opis razvoja evropskega trga terciarnega izobraževanja, metoda komparacije pri analizi visokošolskega sistema v Sloveniji s prilagajanjem evropskim smernicam in metoda kompilacije, to je pridobivanja informacij iz aktualne strokovne literature ter drugih dostopnih virov, ki se ukvarjajo z omenjeno tematiko. Analizirana je obstoječa domača in tuja literatura s področja razvoja visokega šolstva v Evropi in Sloveniji ter zaznavanja kakovosti storitev v visokošolskem izobraževanju. Poudarjeni so najnovejše trende v raziskovalnih metodah na področju marketinga storitev.

V aplikativnem delu je bila uporabljena empirična (izkustvena) metoda pri anketiranju in skupinskem intervjuju ter analizirano zaznavanje kakovosti storitev odjemalcev visokošolskega zavoda. Zbrani podatki iz raziskave so obdelani s programom SPSS, rezultati pa prikazani tabelarično in grafično. V analitično eksperimentalnem delu so uporabljena teoretična spoznanja o ugotovljeni kakovosti storitev pri izbranem vzorcu različnih skupin odjemalcev izobraževalnih storitev fakultete.

2 Terciarni izobraževalni sistem

Visokošolsko izobraževanje igra osrednjo vlogo tako v razvoju človeških bitij kot tudi modernih civilizacij, saj pospešuje socialni, kulturni in ekonomski razvoj, aktivno državljanstvo in etične vrednote. Vsepovsod po svetu se univerze soočajo z nujno potrebo po preurejanju in prilagajanju celi vrsti globokih sprememb, med katerimi lahko naštejemo nekaj najpomembnejših (META Group 2004, 5–6):

- Povečano povpraševanje po visokošolskem izobraževanju; to se bo nadaljevalo tudi v prihodnjih letih, simultano vzpodbujano s ciljem nekaterih držav po povečevanju študentov v visokošolskem izobraževanju in z novimi potrebami, izhajajočimi iz vseživljenjskega učenja. To naraščanje bo še naprej intenziviralo nasičenost ponudbe univerz.
- Internacionalizacija izobraževanja in raziskovanja; internacionalizacija je bila občutno pospešena s pojavom novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Rezultat je povečana konkurenčnost. Konkurenčnost med univerzami in med državami, toda tudi med univerzami in drugimi inštitucijami, še posebno javnimi raziskovalnimi laboratoriji (kjer se od raziskovalnega osebja ne pričakuje še izvajanje pedagoških obveznosti), ali zasebnimi izobraževalnimi inštitucijami, ki so pogosto specializirane in včasih delujejo na osnovi ustvarjanja profita. Povečujoči se delež financiranja namenjenega univerzam, se razdeljuje na osnovi kompetitivnosti, kar pomeni še ostrejšo konkurenco za pridobivanje in ohranjanje največjih talentov.
- Razvijanje uspešnega in bližnjega sodelovanja med univerzami in podjetji; kooperacija med univerzami in podjetji se mora intenzivirati na nacionalnem in regionalnem nivoju, biti mora tudi učinkoviteje vodena k inoviranju, ustanavljanju novih podjetij ali splošneje: proti transferu in diseminaciji znanja. S konkurenčne perspektive je življenjskega pomena, da se znanje preliva iz univerz v podjetja in širše v družbo. Dva poglobljena mehanizma, skozi katera

se znanje in veščine, ki so v lasti in razvita na univerzah lahko seli naravnost v podjetja, sta licenciranje intelektualne lastnine univerz, ter spin-off in startup podjetja. Razširjanje znanja v podjetja, vključno s SME-ji in tradicionalnim sektorjem, bi bilo olajšano, če bi univerze aktivneje zasledovale promocijo učinkovitega razmerja univerza-podjetja ter izkoriščale rezultate njihovega znanja v razmerjih s podjetji. Evalvacijski kriteriji za uspešnost univerz bi morali zajemati tudi takšne izzive, saj je znanstveno raziskovalno delo del širšega koncepta razvoja na znanju temelječe družbe.

- Povečevanje števila mest, kjer znanje nastaja; razvoj in naraščajoča tendenca poslovnega sektorja, da oddaja raziskovalne aktivnosti najboljšim univerzam, pomeni, da morajo univerze delovati v čedalje konkurenčnejšem okolju. Rezultat tega je, da se poleg tradicionalnih zvez med univerzami določene regije in podjetji v bližnji okolici, pojavljajo nove povezave. Zemljepisna bližina ni več najpomembnejša osnova pri izbiranju partnerja. Visoko tehnološka podjetja se poskušajo umestiti v bližini najuspešnejših univerz. Skrajševanje časovnega zaostanka med odkritji, njihovo aplikacijo in pričetkom trženja, zastavlja vprašanje o vlogi in prispevku univerz k procesu tehnološkega inoviranja in o povezavah med njimi in poslovnim svetom.
- Reorganizacija znanja; še posebno je vidna v dveh trendih, ki delujeta v nasprotni smeri. Narašča diferenciacija in specializacija znanja, ter specifične raziskovalne in izobraževalne posebnosti. Akademski svet pa se sooča tudi z nujno potrebo po prilagajanju na interdisciplinarna vprašanja, ki jih odpirajo največji problemi družbe kot so: enakopraven razvoj družbe, nove bolezni, rizični management, itn. Kljub temu pa ostajajo aktivnosti univerz, še posebno izobraževanje, večinoma organizirane (še pogosteje pa kar oddelčno razmejene) na tradicionalne znanstvene discipline. Temeljne raziskave zato ostajajo najpomembnejše področje za univerzitetno raziskovalno dejavnost. Ta sposobnost uspešnih univerz jih dela privlačne partnerje za podjetja, ki jih v zameno oskrbujejo z občutnim financiranjem. Temeljno raziskovanje v tem kontekstu je zato razvijano z zavestjo o njihovi aplikaciji, obenem pa ne izgublja svojih osnovnih značilnosti.

V Evropi univerze prevzemajo neposredne aplikativne raziskave za poslovni sektor, vključno z zagotavljanjem tehničnih storitev, kar

lahko, če se s tem pretirava, ogrozi njihovo sposobnost za napredek znanja.

- Pojav novih potreb; poleg njihove osnovne vloge začetnega usposabljanja, morajo univerze zadovoljevati nove potrebe v izobraževanju in poučevanju, izhajajoč iz gospodarstva ter na znanju temelječe družbe. Ta pričakovanja vključujejo naraščajoče potrebe po znanstveni in tehnični izobrazbi, horizontalne veščine in priložnosti za vseživljenjsko učenje, kar zahteva večjo prehodnost med sestavinami in nivoji izobraževalnih ter vzgojnih sistemov. Izhajajoč iz tega, da živijo zahvaljujoč obsežnemu javnemu in zasebnemu financiranju in da ima znanje, ki ga proizvajajo in prenašajo, velik vpliv na ekonomijo in družbo, so univerze odgovorne svojim sponzorjem in javnosti, tudi za način, kako delujejo in vodijo svoje aktivnosti in proračune. To seveda vodi k naraščajočemu pritisku, da bi vključevali predstavnike neakademskega sveta v univerzitetni management in upravljalne strukture.

2.1 Razvoj visokošolskega izobraževanja (VŠI) v Evropi

Večina zgodnjih univerz v Evropi je bila ustanovljenih s strani katoliške cerkve, tu so se izobraževali duhovniki, študirali teologijo, kot tudi pravo in medicino, vse vede, ki jih je kontrolirala cerkev. Po industrijski revoluciji in času razsvetljenstva so jih ustanovljale države in civilna združenja, zdaj pa jih ustanovljajo korporacije. Terciarno izobraževanje se prav gotovo spreminja; kar samo se zastavlja vprašanje – kaj je to univerza? Morda sploh ne obstaja enostaven kalup za univerzo, saj se je kot celotno izobraževanje venomer prilagajala v odgovor na potrebe dominantnih institucij družbe, pa najsi bodo to cerkev, državne ali transnacionalne korporacije. Spremembe v sodobni družbi, ki temelji na znanju, povzročajo tudi napetosti v najbolj tradicionalnih institucijah visokega šolstva v zahodnem svetu. Sedem najpomembnejših področij sprememb, ki so nastale v zadnjih letih kot rezultat teh širokih pritiskov (Jarvis 2001, 1–3):

- spreminjanje statusa univerze,
- spremembe v študentski populaciji,
- univerze in trg učenja,
- spremenjene oblike znanja,
- spremenjene oblike raziskovanja,

- spremenjene metode predstavljanja programov,
- spremenjena vloga akademikov.

Danes so moderne univerze ujete med globalizacijske sile, ki izvajajo pritisk za spremembe na vseh življenjskih področjih.

V Evropski Uniji 15 držav je bilo okrog 3300 visokošolskih inštitucij, približno 4000 pa v Evropi kot celoti, vključujoč novopristopnice ter preostale zahodnoevropske države. Vanje vstopa naraščajoče število študentov, preko 12,5 mio v 2000, v primerjavi z manj kot devet mio leta 1990. Evropsko visokošolsko prizorišče je prvenstveno organizirano na nacionalnih in regionalnih nivojih, karakterizira ga visoka stopnja heterogenosti, ki odseva v pogojih organizacije, vodenja in delovanja, skupaj s statusom in pogoji zaposlovanja ter rekrutiranja pedagoškega osebja in raziskovalcev.

Evropske univerze so dolgo nastajale po nekaj osnovnih modelih, še posebno po idealnem modelu, ki ga je oblikoval pred skoraj dvema stoletjema Wilhelm van Humboldt ob reformiranju nemške univerze, ki vmešča raziskovanje v osrčje univerzitetnih dejavnosti in ga resnično postavlja za osnove poučevanja. Današnji trend se oddaljuje od teh modelov, naproti večji diferenciaciji. To rezultira v nastajanju bolj specializiranih inštitucij, ki se koncentrirajo na jedro specifičnih kompetenc, ko govorimo o raziskovanju in poučevanju in/ali na nekatere dimenzije njihovih aktivnosti, npr. njihovo integracijo s strategijami regionalnega razvoja skozi izobraževanje odraslih/usposabljanje.

V nadaljevanju podajamo krajši pregled zgodovinskega razvoja po nekaterih evropskih državah, zaradi posebnosti, ki ponekod še danes povzročajo razlike med državnimi modeli visokega šolstva in za lažje razumevanje zadreg, ki se pojavljajo pri uveljavljanju skupnih evropskih smernic.

Zgodovinski pregled razvoja VŠI v Angliji

Prvi univerzi, Oxford in Cambridge, sta se razvili kot zasebni ustanovi med 12 in 13 stoletjem. Kljub naraščajočemu pomenu ustanov, kot sta bili Inns of Court (pravo) in Royal Colleges of Medicine and Surgery (medicina), kot ponudnikov profesionalnega izobraževanja in regulatorjev kompetenc, vse do 19. stoletja v Angliji, Walesu in na S. Irskem ni bila ustanovljena nobena javna univerza. Med tem stoletjem so vlade podeljevale collegeom dovoljenja za preoblikovanje v univerze. Navkljub vladni promociji znanosti, tehnologije in naprednega strokovnega izobraževanja in občasni finančni podpori, so ostale te ustanove

zasebne fundacije. V prvi polovici 20. stoletja se je razvilo veliko univerzitetnih collegeov, na katerih je večina študentov pridobila zunanje diplome Londonske Univerze. Šele Education Act (Zakon o izobraževanju) iz leta 1944 je vodil k občutnejšemu povečanju števila kvalificiranih mladih ljudi in z Barlow-ovovim poročilom (1946) je bila predlagana podvojitev števila univerzitetnih študentov, še posebno v naravoslovju, da bi se ustreglo povečanemu povpraševanju po znanstveni delovni sili. Posledično se je v neposrednem povojnem obdobju povečala tako vladna finančna podpora kot tudi številčnost študentov. Leta 1963 so bila z Robinsovim poročilom postavljena temeljna pravila, ki so vodila razvoj univerz v naslednjih letih. Poročilo je navajalo, da morajo biti tečaji na voljo vsakomur, ki je kvalificiran s sposobnostjo in namenom doseganja te izobrazbe. Poročilo je priporočalo nadaljnjo ekspanzijo, tako regionalno razpršitev kot tudi diverzifikacijo univerzitetnega izobraževanja in oblikovanje specializiranih tehnoloških univerz, kar je bilo uresničeno z nadgraditvijo veliko tehnoloških collegeov v univerze. Od takrat so bile univerze, navkljub obdržanju avtonomnega statusa, v pretežni meri financirane s strani vlade. V zadnjem desetletju je bila opazna hitra ekspanzija visokošolskega izobraževalnega sektorja. Število rednih študentov se je med letoma 1989 in 1995 povečalo za skoraj 70 odstotkov in eden od treh mladih vstopi v visokošolski izobraževalni sistem, v primerjavi z enim od šestih leta 1989.

Zgodovinski pregled razvoja VŠI v Nemčiji¹

Tradicijo visokega šolstva v Nemčiji obeležujejo številna osnovna pravila, ki temeljijo na univerzitetni reformi iz zgodnjega 19. stoletja, še posebno na naporih Wilhelma von Humboldta. Ta pravila zajemajo interno avtonomijo institucij visokega šolstva, čeprav so bile financirane s strani države, svobodo poučevanja in raziskovanja, ter združenost poučevanja in raziskovanja. Skladno z načeli kulturne suverenosti (nem. *Kulturhoheit*), je bila rekonstrukcija visokošolskega izobraževanja po končani drugi svetovni vojni prepuščena posameznim zveznim deželam, njihova politika pa koordinirana preko stalne konference deželnih ministrov za izobraževanje, zvezna vlada pa ni izvajala nikaršnega vpliva na razvoj.

Vpis na univerze se je začel bistveno povečevati sredi 50. let prejšnjega stoletja, trend, ki se je nadaljeval v 60., tudi zaradi javne podpore zmanjševanju socialnih in regionalnih neenakosti ter skrbi, da bo pri-

1. Povzeto po InterEdu (<http://www.interedu.com/include.php3?file=mbbbgdo0>).

čelo primanjkovati diplomirancev. Politični odgovor je bil v razširjanju obstoječih univerz in ustanavljanju novih v strukturno šibkejših regijah. Ključna spodbuda je prihajala iz Znanstvenega sveta (nem. *Wissenschaftsrat*), ustanovljenega leta 1957, ko so pričele zvezna vlada in dežele prvič sodelovati in kateri je služil za institucionaliziranje sodelovanja med akademskim in vladnim sektorjem. Ustanavljanje visokih strokovnih šol (nem. *Fachhochschulen*) leta 1970, kot ločenih institucij visokošolskega izobraževanja, je spodbudilo velik razvoj v vŠI, tako kvantitativno kot tudi kvalitativno.

Od leta 1970 naprej se je povpraševanje po prostih mestih na univerzah vztrajno povečevalo, število študentov se je s 510.000 v 1970 povečalo na 1,7 milijona v 1993, zaradi okleščene proračuna je pričelo primanjkovati tako finančnih sredstev kot tudi predavateljev, kar je rezultiralo v poslabšanih pogojih učenja in poučevanja.

Alternativo institucijam vŠI je prinesla ponudba poklicnih akademij (nem. *Berufsakademien*), prvo so ustanovili leta 1974. Te profesionalne akademije so prevzele principe dualnega strokovnega izobraževanja – kombinacijo praktičnega in teoretičnega pouka – in jo prenesle v terciarni sektor.

vŠI v bivši Nemški demokratični republiki se je razvijalo v povsem drugačnih okoliščinah. Zasnovano je bilo na unitarnem in centralizirano kontroliranem konceptu, podrejeno vlogi komunistične ideologije ter namenjeno »proizvajanju« kadrov za plansko ekonomijo. Leta 1989, po miroljubni revoluciji v Nemški demokratični republiki, so pričeli z izvajanjem številnih reform v vŠI, vključno z obnavljanjem avtonomije univerz, svobode raziskovanja idr.

Federacija in dežele so od začetka 90. let intenzivirale napore z uvajanjem vŠI reform po vsej Nemčiji, z vidika nezadovoljivih finančnih virov, števila predavateljev in potrebe po ojačanju moči visokošolskega managementa. Namen reformiranja nemškega vŠI sistema je ustvariti potrebo po tekmovalnosti in diferenciaciji, kot tudi zavarovanje mednarodne kompetitivnosti nemških institucij vŠI, preko deregulacije, ciljno usmerjenega pristopa in vzpodbud za izvajanje.

Zgodovinski pregled razvoja vŠI v Italiji²

Z vidika neuniverzitetnega vŠI, ima vsak tip institucije svojo lastno zgodovino, ki večinoma sega nazaj v prvih dvajset let prejšnjega stoletja.

2. Povzeto po InterEdu (<http://www.interedu.com/include.php?file=mbbbfc00>).

Glede VŠI na univerzah, pa najdemo zametke nekaterih najstarejših italijanskih univerz že v dnevih komun, ko so se različne kategorije meščanov organizirale v korporacijah ali »universitates«, na temelju njihovih ekonomskih ali profesionalnih aktivnosti: prve univerze so namreč nastale kot korporacije učenjakov, »universitates doctorum«.

Univerze so, tudi če so nastale spontano kot svobodne institucije, postopoma prešle pod vpliv države in skoraj vse so postale državne institucije. Nacionalizacija univerz, izvršena s Casatijevim zakonom iz 1859, je bila v veljavi do Gentilejeve reforme leta 1923, ki je bila zamišljena kot reforma celotnega šolskega sistema, vključujoč tudi univerze. Univerze so dobile določeno stopnjo avtonomije, kar se tiče administrativnega managementa, poučevanja in raziskovanja, univerze so dobile tudi status pravne osebe.

Zgodovinski pregled razvoja VŠI v Franciji³

V Franciji se je pričel razvoj VŠI sistema šele v devetnajstem stoletju. Takrat sta se pričeli dogajati dve bistveni zadevi: a) pojavile so se institucije in šole, ali bile reformirane, ki so bile v popolnem nasprotju s podobnimi institucijami, ki so izhajale iz srednjega veka in časov absolutne monarhije. Bile so emancipirane od Cerkve in politične moči; b) sekundarno izobraževanje je postopoma nastajalo in bilo ustanovljeno kot potrebna priprava za vstop v VŠI in prevzelo koordinacijo med različnimi izobraževalnimi ustanovami, ki niso obstajale do osemnajstega stoletja (mnoge institucije so takrat ponujale celovito izobraževanje).

V devetnajstem stoletju se je VŠI razdelila na tri smeri: univerze, specialne šole, VŠI znanstvene institucije. Kar zadeva univerze, je bil najpomembnejši dogodek ustanovitev Francoske univerze, z imperatorskim dekretom leta 1808. Na njih so lahko pridobivali naslednje univerzitetne stopnje: Baccaulaureat, Licence in Agregation ter učiteljske diplome za licejske učitelje v privilegiranem okolju. Šele od 1885 leta so univerze transformirali v ustanove, kjer so študentje pridobivali specifično znanje. Specialne šole in Visoke šole (fr. *Grandes Ecoles*), pa so nastajale celo devetnajsto stoletje kot izobraževalne in raziskovalne institucije, ki so jih odlikovali tekmovalni sprejemni izpiti (Konservatorij umetnosti, Politehnična šola, Šola političnih znanosti). Novoustanovljene znanstvene institucije kot Muzej naravne zgodovine in Francoski

3. Povzeto po Eurybase (<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=V0>).

college pa so bile dom za najbolj dinamične raziskovalne laboratorije tistega časa.

Povojno obdobje je zaznamoval znaten porast števila študentov, čeprav je pomanjkanje tehničnih diplomantov zahtevalo modernizacijo. Grandes ecoles z manj okorno administracijo so se reformirale hitreje, pa tudi nove so bile ustanovljene, še posebno na področju korporacijskega managementa. V poskusu kopiranja tega modela, so tehnične in pravne fakultete razvile nacionalne institucije za uporabno znanost in korporacijsko administracijo.

Potreba za ponovnim reformiranjem visokošolskega izobraževalnega sistema se je na novo oblikovala med študentskim gibanjem leta 1968 in je rezultirala v Edgar Faurejevem okvirnem zakonu iz leta 1968, ki je omogočal postaviti nove temelje za vŠI in modificiral univerzitetno organizacijo:

- avtonomija in participacija je dopuščala institucijam, da so se prosto organizirale preko svetov, katerih članstvo je izhajalo iz vseh deležnikov univerzitetnega življenja.
- princip večdisciplinarnosti je postavil pod vprašaj prejšnje razdeljevanje predmetov po oddelkih.

Ti principi so se nadgradili z Zakonom o visokem šolstvu, z dne 26. januarja 1984, ki je postavil temelje današnje organiziranosti državnih vŠI institucij.

Zgodovinski pregled razvoja vŠI na Poljskem⁴

Najstarejša poljska univerza je Jageillonova univerza iz Krakova iz leta 1364, ki jo je ustanovil kralj Kazimir Veliki. Pred 1. svetovno vojno so bile ustanovljene na Poljskem naslednje univerze: Vilniuška univerza (1578) in Lvovska univerza (1661). Pred 2. svetovno vojno pa so obstajale univerze v naslednjih mestih: Krakow, Vilnius, Lvov, Waszawa, Wroclaw in Poznan ter 3 tehnične univerze: Warszawska in Lvovska politehnika kot tudi Akademija rudarstva in metalurgije v Krakowu.

V povojnih letih so do 1950 ustanovili številne nove vŠI institucije, 83 jih je bilo, leta 1980 pa 91, od tega deset univerz, 18 tehničnih univerz, 11 pedagoških vŠI institucij, devet kmetijskih akademij, šest ekonomskih in deset medicinskih vŠI institucij, 17 umetniških vŠ in dve teološki akademiji. Vse so bile državne vŠI institucije.

4. Povzeto po Eurybase (<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=PL&language=EN>).

Med obdobjem realsocializma je bil management VŠI sistema centraliziran. Skupaj s transformacijo političnega sistema, so se pričele dogajati tudi večje spremembe v izobraževalnem sistemu, predvsem na podlagi novega Zakona o VŠI iz leta 1990: VŠI institucije so pridobile institucionalno avtonomijo, vključno z visoko stopnjo neodvisnosti od državne administracije in z akademsko svobodo (svobodo poučevanja in raziskovanja) ter razvito notranje samoupravljanje. Nova zakonodaja je omogočala ustanavljanje zasebnih VŠI institucij, kar je bil povratak k predvojni situaciji, ko je bila lastniška struktura VŠI sistema povezana z demokratičnim sistemom in tržno ekonomijo.

Splošna struktura VŠI sektorja je postala veliko bolj diverzificirana glede tipa in nivojev institucij. Zakon o strokovnih visokih šolah iz leta 1997 je dovoljeval njihovo ustanavljanje. Septembra 2001 pa je pričel veljati novi Zakon o VŠI, s katerim je bila po eni strani povečana avtonomija VŠI institucij, po drugi strani pa uvedena povečan nadzor in evalvacija njihovih aktivnosti, predvsem zaradi zagotavljanja kakovosti izobraževanja.

Zgodovinski pregled razvoja VŠI na Češkem⁵

Češko visokošolsko izobraževanje sega šest stoletij v preteklost. Leta 1348 je cesar Karl IV ustanovil univerzo v Pragi, ki je najstarejša akademska institucija v osrednji Evropi. Danes se imenuje Karlova univerza. Leta 1573 je bila ustanovljena analogna univerza v Olomoucu (Moravska). Pričetki tehničnega visokošolskega izobraževanja pa izvirajo v 1717, ko je pričela delovati Češka tehniška univerza v Pragi. Konzervatorij je bil ustanovljen 1811, iz njega pa se je leta 1946 razvila Umetnostna akademija.

Med obema svetovnima vojnoma je nastala široka in diverzificirana mreža Visokih šol (Vysoke školy). Neodvisne umetnostne, poslovne, kmetijske in veterinarske institucije so bile ustanovljene in financirane s strani države, zakon pa jim je omogočal zagotovljeno avtonomijo in tradicionalno akademsko svobodo. Dostop do VŠI je bil prost in enakopraven za vsakogar, ne glede na njegovo religijsko opredelitev, nacionalnost, materni jezik, spol itn. Med okupacijo v drugi svetovni vojni so bile vse ustanove zaprte.

Leto 1948 je prineslo konec demokratičnim tradicijam, totalitarni re-

5. Povzeto po HES in the CR (http://www.csvs.cz/_en/databases/naric/Higher_Education_System/HES.pdf).

žim je postopno ukinil vse akademske svobode in jih zamenjal s centraliziranim vodenjem in državnim planiranjem. Vladajoča ideologija je vplivala na študijske programe, kot tudi na izbiro in profesionalne kariere visokošolskih profesorjev. Ministrstvo za izobraževanje je odločalo o lokaciji in delovnem mestu, na katero so bili poslani diplomanti, z uporabo tkim. namestitvenih vaučerjev.

Novi Zakon o vŠI je bil sprejet leta 1990 in osvobodil institucije vse ideologije ter ponovno uvedel akademsko svobodo in pravice. Z razširitvijo mreže vŠI institucij je narastel tudi vpis nanje. Z uvedbo visokošolskega strokovnega študija, z odpiranjem novih študijskih smeri in njihovih kombinacij, se je odprla pot diverzifikaciji vsebine in organizaciji vŠI. Satusa pravnih oseb niso pridobile le univerze, ampak tudi posamezne fakultete. Ustanovljen je bil Svet za visoko šolstvo kot samostojno telo, ki predstavlja vŠI institucije primarno v odnosu do Ministrstva za izobraževanje, mladino in šport. Akreditacijska komisija pa deluje kot svetovalno telo vladi, z namenom evalviranja vŠI institucij in kakovosti izobraževanja, ki jo ponujajo.

Zgodovinski pregled razvoja vŠI na Finskem⁶

Prva finska univerza je bila ustanovljena v Turkuju leta 1640. V začetku 19. stoletja so jo preselili v Helsinke in je ostala edina finska vŠI institucija do 1908, ko je bila ustanovljena sedanja Tehnološka univerza v Helsinkih. Med 1910 in 1920 sta bili ustanovljena finska in švedska univerza v Turkuju. Novim potrebam poslovnega in industrijskega sveta v odgovor, je bilo med 1950 in 1960 kreirano več specializiranih institucij s področja ekonomije in tehnologije. V tistih časih je bil cilj vŠI razmeroma ozek in skoncentriran na območju južne Finske.

V 60. in 70. letih je prišlo do hitre rasti in regionalne ekspanzije vŠI sistema. Pritisk na širjenje izobraževalnih priložnosti je bil gnan s silno ekonomsko rastjo, povečevanjem števila srednješolsko izobraženih ljudi, veliko potrebo po akademsko izobraženi delovni sili, kot tudi z zahtevo po izobraževalni enakopravnosti. Cilj je bil ponuditi univerzitetno izobrazbo eni petini vsake starostne skupine. Univerzitetna mreža se je razpotegnila tudi na vzhodno in severno Finsko. Storjene so bile tudi druge pomembne izobraževalne odločitve: celotno izobraževanje učiteljev je bilo vgrajeno v univerze in umetnostno izobraževanje je

6. Povzeto po spletni strani univerze v Helsinkih (<http://www.helsinki.fi/uh/1-2005/juttu1.shtml>).

bilo uvedeno na univerzitetnem nivoju. Sredi 60. let je sprejel parlament prvi VŠI razvojni načrt za leta 1966 do 1981, kasneje so ga podaljšali do leta 1986. Namen zakona je bil zagotoviti stabilno rast virov za univerze, povečati število študijskih mest, še posebno v tehnoloških, naravoslovnih in medicinskih institucijah, kot tudi izboljšati regionalno enakopravnost in zagotoviti mednarodno kompatibilnost sistema. Novi VŠI razvojni zakon je bil sprejet leta 1987. Razvojni zakon VŠI, ki velja danes garantira razvoj virov do 2005. Zakonodaja in razvojni načrt so tudi pripravili tla interno reformo VŠI sistema, kar je omogočilo jasen premik z zakonodajnega vodenja univerz na vodenje po rezultatih.

Prvi centri za trajno izobraževanje so bili ustanovljeni na univerzah v 70., v 80. so ga imele že vse univerze. Ti centri organizirajo odprte univerzitetne tečaje in ponujajo profesionalno trajno izobraževanje za tiste z akademskimi diplomami.

V 90. je postalo ključno pri razvoju univerzitetnega sistema izboljševanje kakovosti vseh aktivnosti. Najbolj sveže strukturne spremembe so vključitev umetnostnih akademij na univerzitetni nivo leta 1993 in College veterinarske medicine, pred tem samostojna univerza, pridružen Helsinški univerzi leta 1995.

Koncept VŠI je bil na Finskem zelo potanko definiran do 90. let. Za visokošolsko strokovno izobraževanje je bilo poskrbljeno v collegih. Ker so univerze ponujale prostor le vsakemu petemu iz vsake starostne skupine in vsakemu tretjemu izmed tistih, ki so izpolnjevali pogoje za vpis, je to vodilo do pritiska za povečevanje razmerja visokošolskega strokovnega izobraževanja.

V zgodnjih devetdesetih letih se je pričel razvoj visokošolskega strokovnega izobraževalnega sektorja znotraj Finskega izobraževalnega sistema. Cilji so zajemali dvig nivoja izobrazbe in nadgradnjo posrednješolskega izobraževanja v VŠI diplome. Leta 1992 je bilo ustanovljenih prvih 22 začasnih politehnik ammattikorkeakoulu (institucij za visokošolsko strokovno izobraževanje), s kombiniranjem 85 izobraževalnih institucij, ki so pred tem ponujale strokovno izobraževanje, kot nadgradnjo srednješolskemu znanju. Po zaslugi nove zakonodaje iz leta 1995, pa je sistem postal trajen in vlada je izdala trajno operativno licenco prvim devetim politehnikam.

Na Finskem je danes moč najti med VŠI institucijami univerze in politehlike, ter ena vojaška akademija. Obstaja 20 univerz, deset jih je multidisciplinarnih, preostale pa so umetniške ali pa specializirane za eno ali dve področji. Diplome so večinoma nižje (3 leta) ali višje (5

let) akademske stopnje, primerljive z našimi univerzitetnimi in magistrskimi diplomami (oboje dodiplomske na Finskem) ter podiplomske diplome, ti. Licentiate (2leti) in doktorat (4 leta).

2.2 Razvoj visokošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji⁷

Izobraževanje v slovenščini sega v obdobje reformacije, ko je bila objavljena prva slovenska knjiga. V tem kontekstu sta bili odprti prvi dve gimnaziji v Celovcu (1553) in v Ljubljani (1563). Terciarno izobraževanje se je pričelo v Ljubljani z delom jezuitov, v prvi polovici sedemnajstega stoletja. Takrat je pričela z delom Academia Operosorum (asociacija pomembnih pisateljev, umetnikov, teologov, zdravnikov in odvetnikov). Medtem ko so predavanja že potekala na jezuitskem kolegijumu, je bil cilj Academia Operosum ustanovitev prve dejanske univerze v Ljubljani. Ideja ni padla na plodna tla; je pa predstavljala prvi poskus ustanovitve.

Z razpustitvijo jeziutskega redu (1773), sta prišli ljubljanska Umetnostna fakulteta in Teološka fakulteta pod avstrijsko državno oblast. Jezuitski kolegijum je postal državni licej in mnoga predavanja so še naprej vodili jezuiti. Ta sistem je trajal do 1848, z izjemo nekaj let, ko je bil uveden šolski sistem Napoleonovih Ilirskih provinc. Leta 1810 je bila odprta francoska univerza Ecoles Centrales v Ljubljani. Ecoles Centrales je bila univerza s pravico do podeljevanja akademskih nazivov.

Francoska univerza v Ljubljani je doživela svoj zaton, ko so Francozi zapustili deželo. Že leta 1815 je bil ponovno odprt avstrijski licej. Revolucionarna gibanja 1848 so oživela prizadevanja za ustanovitev slovenske univerze. Predavanja kriminalnega in civilnega prava so bila do takrat edina odstopanja. Konec 60. let 19. stoletja je prinesel oživitev gibanja za združeno Slovenijo, skupaj s čvrstimi zahtevami za slovensko univerzo, ki pa ni ugledala luči sveta. Po letih boja za priznanje slovenskega jezika in nacionalno zavest, je bila julija 1919 ustanovljena Univerza v Ljubljani.

Univerza v Ljubljani je takrat vključevala pet fakultet: Filozofsko fakulteto (s smermi filozofija, pedagogika, geografija, zgodovina, umetnostna zgodovina, slovenski jezik in literatura, romanski jeziki in njihove literature, germanski jeziki in njihova literatura, klasična filologija, komparativna lingvistika, geologija, botanika in zoologija, ma-

7. Povzeto po <http://www.uni-lj.si/Univerza/zgodovina.asp>.

tematika, fizika), Pravno, Medicinsko, Teološko in Tehnično fakulteto (gradbeništvo, arhitektura, elektrotehnična, dve pripravljalni leti za strojništvo, mineralogija, kemija).

Od svoje ustanovitve pa do konca druge svetovne vojne, je nad Univerzo v Ljubljani neprestano visela grožnja zaprtja. Univerza je preživela zavoljo pragmatizma univerzitetne administracije v času med obema vojnama. Na začetku je imela 900 študentov, v 20. se je gibalo število med 1200–1400 študentov, v 30. pa od 1700–1900. V akademskem letu 1940/41 se je vpisalo največ študentov, 2474. V letih med 1919 do 1941 je diplomiralo 3203 študentov.

Do bliskovitega razvoja v šI je prišlo v Sloveniji po končani drugi svetovni vojni. Že leta 1945 sta medicina in strojništvo dozoreli v samostojne študije, geodezija je bila ponovno uvedena. Leta 1945 je bil uveden študij farmacije; 1946 študij ekonomije; 1947 agronomija; 1948 sta postala arheologija in astronomija samostojna študija; 1949 je bil uveden študij gozdarstva; 1950 stomatologija, psihologija, meteorologija; 1956 veterinarstvo in tekstilstvo; 1960 sociologija; 1961 politične vede in živilska tehnologija; 1962 muzikologija in 1963 novinarstvo.

Poleg univerzitetnih študijev so se po vojni formirale: Glasbena akademija, Filmska akademija in Umetnostna akademija. Zaradi velikega povpraševanja po višje izobraženi delovni sili je bilo poleg univerzitetnih študijev ustanovljeno več višjih šol (z dvo ali troletnimi programi) in visoke šole (4 letni strokovni program). Med njimi najdemo Višjo pedagoško šolo (1947), Višjo šolo za zdravstvene delavce (1955), Šolo za socialne delavce (1955), Višjo upravno šolo (1956), Višjo šolo za telesno vzgojo (1956) in Višjo pomorsko šolo (1960). Leta 1975 je združila Univerza v Ljubljani deset fakultet in deset drugih visokošolskih institucij (tri umetnostne akademije, Pedagoško akademijo, Visoko šolo za telesno vzgojo in pet višjih šol, med njimi tudi Višjo pomorsko šolo v Piranu).

Vsesplošno pomanjkanje strokonjakov z visokošolsko izobrazbo v Mariboru je slednjič leta 1959 pripeljalo do ustanovitve prvega posvetnega visokošolskega zavoda – Višje komercialne šole, istega leta tudi Višje tehniške šole, leta 1960 pa so bile ustanovljene še Višja agronomska šola, Višja pravna šola in triletna Višja stomatološka šola ter leta 1961 Pedagoška akademija kot štiriletna visoka šola s prvo stopnjo, to je kot dvoletna višja šola. Leto 1961 pomeni z ustanovitvijo Združenja visokošolskih zavodov v Mariboru zametek mariborske univerze in rektorata. Vanj so se združili vsi ustanovljeni šolski zavodi in študijska

knjižnica oziroma Univerzitetna knjižnica, leta 1971 pa še Višja šola za organizacijo dela v Kranju.

Svojo drugo univerzo je dobila Slovenija 19. septembra 1975, ko se je njen predhodnik – Združenje visokošolskih zavodov – preobrazil v Univerzo v Mariboru. Mariborske višje šole so postopoma preraščale v visokošolske institucije. Višja ekonomsko-komercialno šola leta 1986 v Ekonomsko-poslovno fakulteto, Višja tehniška šola leta 1973 v Visoko tehniško šolo in leta 1985 v Tehniško fakulteto. Pedagoška akademija je leta 1986 prerasla v Pedagoško fakulteto in Višja pravna šola leta 1992 v Pravno fakulteto.⁸

Višja šola za organizacijo dela v Kranju je bila leta 1974 presnovana v Visoko šolo za organizacijo dela, leta 1989 pa v Fakulteto za organizacijske vede. Višjo stomatološko šolo so leta 1970 ukinili. Leta 1993 ustanovljena Višja zdravstvena šola se je leta 1994 prelevila v Visoko zdravstveno šolo. V okvir Univerze sodijo še Univerzitetna knjižnica, Računalniški center, Evropski center za aplikativno matematiko in teoretično fiziko, Evropski center za humanistične študije in Študentski domovi.

Tretja slovenska univerza – Univerza na Primorskem je bila ustanovljena jeseni 2003 v Kopru. Samostojni visokošolski zavodi, ki so delovali na območju Obale so se združili, izven so žal ostali nekateri zavodi na Severnem Primorskem ter Fakulteta za pomorstvo in promet Portorož. Njene članice so tako postale: Fakulteta za humanistične študije Koper, Visoka šola za zdravstvo Izola, Pedagoška fakulteta, Fakulteta za management Koper, Turistica – Visoka šola za turizem Portorož, Znanstveno raziskovalno središče Koper in PINT – Primorski inštitut za naravoslovne in tehnične vede Koper.

Kasneje sta bili ustanovljeni še prva zasebna univerza – Univerza v Novi Gorici ter Jambreškova Nova Univerza, ki je pretresla delovanje Sveta za visoko šolstvo.

Pred drugo svetovno vojno je bil ključni poudarek na univerzi, ne pa na posameznih vŠI institucijah. Po 1945 pa se je fokus premaknil na fakultete, ki so pridobile administrativno neodvisnost. Leta 1960 je nastal prvi Visokošolski izobraževalni zakon (nič več zakon Univerze v Ljubljani), ki je reguliral aktivnosti fakultet, umetnostnih akademij ter višjih in visokih šol.

Leta 1980 je Zakon o usmerjenem izobraževanju urejal celotno izo-

8. Povzeto po <http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2985>.

brazevanje po končanem osnovnem šolanju. Koncept konkurenčnega neprestanega izobraževanja in učenja za inovativno in uporabno delo ni niti izboljšal kakovosti in uspešnosti študija, niti ni vzpodbudil osnovnih aktivnosti v študentskih institucijah.

Leta 1989 je novela Zakona o usmerjenem izobraževanju regulirala pristojnosti svetov za študentske institucije. Ta predpis je tudi specifikiral avtonomno in integrativno vlogo univerz pri formiranju študijskih programov in položil temelje za reformo študija v neodvisni Republiki Sloveniji.

Zakon o visokem šolstvu je bil sprejet leta 1994 in je urejal razmerja med univerzami, drugimi visokošolskimi institucijami in državo. Temu zakonu je primanjkovalo jasnosti, in nekatere modifikacije ter dopolnitve je bilo treba uvesti leta 1999 ter 2001.

Leta 2003 pa je bil sprejet nov Zakon o visokem šolstvu, ki je pričel veljati 1. januarja 2004. Ta zakon ureja statusna vprašanja visokošolskih zavodov, pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti, opredeljuje javno službo v visokem šolstvu in ureja način njenega financiranja.

S tem zakonom se urejajo tudi statusna vprašanja knjižnic in inštitutov ter drugih zavodov, katerih dejavnost je potrebna za uresničevanje visokošolske dejavnosti, če so ustanovljeni v okviru univerz (v nadaljnjem besedilu: drugi zavodi – članice univerz), in študentskih domov.

Zakon tudi določa, da Vlada Republike Slovenije ustanovi Svet za visoko šolstvo Republike, ki bo svetoval vladi pri pripravi in spreminjanju visokošolske zakonodaje, sodeloval pri načrtovanju razvoja visokošolskega izobraževanja, spodbujal in razvijal sodelovanje med visokošolskimi zavodi.

Zanimivo je, da je slovenski visokošolski izobraževalni sistem v pričetku pristopil zelo skeptično k evropeizaciji v študiju in k Bolonjski deklaraciji. Bolonjska deklaracija je postala eden izmed vzvodov za lokalne diskusije in nekatere spremembe, na primer uvedbo kreditnega transfernega sistema, priloge k diplomam, samoevalvacijska poročila. Na srečanjih je vladal splošen vtis, da smo zaskrbljeni glede ohranjanja svoje kulture, jezika in akademske tradicije, v resnici pa smo se spraševali, ali si res želimo kakršnihkoli sprememb in ali lokalno ter tradicija v resnici služita le kot izgovor za obdržanje pozicij lastnih vrtičkov (Širca Trunk 2002, 10).

Subjekti slovenskega industrijskega sektorja, podjetja in obrtniki so že pred desetletji množično prilagodili svoje delovanje zahtevam tujih trgov, po dokazovanju kakovosti svojih procesov, izdelkov, storitev. Najrazličnejši standardi zagotavljanja kakovosti, od splošnih do ozko speci-

aliziranih za posamezne sektorje so jim na voljo. Celo državna uprava se kljub monopolnemu položaju zaveda pomena zadovoljstva zaposlenih, odjemalcev in drugih udeležencev in poskuša z uvajanjem ISO standardov, prijavljanjem za nacionalne nagrade odličnosti ipd. zagotavljati, nadgrajevati in izpopolnjevati kakovost svojih storitev. Kako je s tem v visokem šolstvu? Tudi tu zavedanje o pomenu kakovosti ni nič novega, od zgodnjih začetkov so se izvajalci izobraževanja ocenjevali ter poskušali izboljševati svojo ponudbo. Omejevalni dejavnik pri birokratskem prepisovanju in prilagajanju industrijskih standardov kakovosti v visokošolski prostor, pa je predvsem avtonomija univerz in pravica do akademske samostojnosti v izvajanju in poučevanju. Pri teh poskusih so največkrat izhajali iz samih sebe, odjemalcu storitev so redko prisluhnili ter mu omogočili sodelovanje pri prenavljanju programov. Slovenske visokošolske institucije pri tem niso bile nobena izjema.

Danes se mora slovenski visokošolski sektor soočiti z vključevanjem v evropski visokošolski prostor, s prilagajanjem svojih standardov evropskim, ki sledijo bolonjskim smernicam. Novi trendi gredo v smeri omogočanja mednarodnega kreditnega sestavljanja individualnih programov, usklajevanja različnih modelov visokošolskega izobraževanja, večje mobilnosti študentov in profesorjev; vse to pa zahteva primerljivost in transparentnost programov.

Za zagotavljanje kakovostne primerljivosti programov, sta na voljo dva mehanizma in sicer akreditacija ter evalvacija programov in visokošolskih institucij. Akreditacija je trdi element preverjanja in se bo izvajala na vsakih sedem let za posamezne programe, institucije, univerze. Študijske programe za pridobitev izobrazbe in študijske programe za izpopolnjevanje sprejme senat univerze. Senat univerze oziroma senat samostojnega visokošolskega zavoda si mora k študijskemu programu pridobiti soglasje Sveta Republike Slovenije za visoko šolstvo. Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo najmanj vsakih sedem let po uradni dolžnosti odloči o podalžšanju ali odvzemu soglasja k študijskemu programu.

Evalvacija pa predstavlja mehkejši dejavnik in se deli na dva elementa: samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo. Samoevalvacijo visokošolski subjekti že izvajajo na letni ravni, ne obstajajo pa predpisana merila in kazalniki, ki jih je treba uvrstiti v poročilo. Državni zbor Republike Slovenije je maja 2004 sprejel dopolnitve k novemu Zakonu o visokem šolstvu, v katerem je predpisana tudi ustanovitev Javne agencije za visoko šolstvo, za razvojno in svetovalno delo v visokem šolstvu

ter za zunanjo evalvacijo visokega šolstva. Ustanovitev agencije zahteva tudi evropski proces približevanja, saj morajo biti samoevalvacije nadgrajene tudi z zunanjimi evalvacijami s strani domačega telesa. Pri evalvacijah sodelujejo tudi študentje in zunanji evalvatorji.

Javna agencija za visoko šolstvo ima tudi naslednje naloge: sodeluje pri načrtovanju nacionalne visokošolske politike, skrbi za delovanje sistema za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokega šolstva in višjega strokovnega izobraževanja (zunanja evalvacija), vodi zunanje evalvacijske postopke in zanje pripravlja strokovne podlage, na predlog sveta za evalvacijo visokega šolstva imenuje komisije za evalvacijo visokošolskih zavodov, sodeluje z visokošolskimi zavodi in spodbuja izvajanje samoevalvacij, organizira usposabljanje zunanjih evalvacijskih komisij in samoevalvacijskih skupin visokošolskih zavodov, zbira in analizira poročila o samoevalvacijah visokošolskih zavodov ter zunanjih evalvacijah, objavlja poročila o zunanjih evalvacijah idr.

Svet za evalvacijo visokega šolstva bo moral biti tudi ustanovljen, v njem pa bodo zastopana vsa študijska in znanstvenoraziskovalna področja. Imel bo petnajst članov, strokovnjakov s področja visokega šolstva ter znanosti in tehnologije, gospodarstva in negospodarstva ter predstavnike študentov in Vlade Republike Slovenije. Svet za evalvacijo visokega šolstva opravlja naslednje naloge: določi merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela, določi merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti višjih strokovnih šol, študijskih programov ter strokovnega dela, daje mnenje in pripravlja poročila o zunanjih evalvacijah visokošolskih zavodov, daje mnenje in pripravlja poročila o zunanjih evalvacijah višjih strokovnih šol, njihovih študijskih programov in strokovnega dela idr.

2.3 Visokošolski prostor v Evropski uniji

Na evropskem nivoju splošno ter visokošolsko izobraževanje nista predmet skupne evropske politike; kompetenca za vsebine in organizacijo študijev ostajajo na nacionalni ravni. Visokošolski sistemi niso bili nikoli predmet harmonizacije v nobenem evropskem integracijskem procesu. Države so skrbno varovale svoje sistemske posebnosti. Konec osemdesetih let se je začelo prvo povezovanje na mednarodni ravni s podpisom t. i. Magne Karte. Ta dokument je na deklarativni ravni poudaril pomen avtonomije univerz. Skozi devetdeseta leta so se vrstila

mednarodna srečanja in povezovanje na raznih ravneh: Rektorska konferenca, združenje univerz, združenje nacionalnih študentskih organizacij in drugi, ki so poglobili stike. Leta 1997 je bila v Lizboni podpisana Konvencija o priznavanju kvalifikacij pod sponzorstvom UNESCO in Sveta Evrope. Dokument je spodbudil priznavanje kvalifikacij med posameznimi sistemi in vzpostavil mrežo informacij o visokošolskih sistemih po Evropi.

Leta 1998 je bil storjen korak dlje v sodelovanju med visokošolskimi sistemi. V Parizu so visokošolski ministri štirih evropskih držav (Italije, Nemčije, Velike Britanije in Francije) podpisali Sorbonsko deklaracijo, ki je vodila v srečanje evropskih visokošolskih ministrov leto dni kasneje v Bolonji. Z Bolonjsko deklaracijo se je začela zgodba o evropskem visokošolskem prostoru. Podpisnice so se zavezale, da bodo delovale v smeri pospeševanja sodelovanja med visokošolskimi sistemi po Evropi. Toda v Bolonjskem procesu ne gre za približevanje sistemov s ciljem unifikacije v enoten in homogen vseevropski visokošolski sistem. Bolonjski proces je usmerjen v oblikovanje evropskega visokošolskega prostora, ki izrablja prednost raznolikosti množice visokošolskih sistemov. Z vzpostavitvijo idealnih razmer za mobilnost študentov, pedagoškega in drugega osebja na visokošolskih institucijah se odprejo nove možnosti. Evropa lahko v prid razvoja uporabi prednosti, ki jih ponuja pestrost znanja in raziskovanja v različnih izobraževalnih sistemih.

Skozi dokumente Bolonjskega procesa (leta 2001 so se v Pragi ponovno srečali visokošolski ministri in dopolnili Bolonjsko deklaracijo s Praškim komuniquejem) se države zavezujejo k uvedbi mehanizmov, ki bodo olajšali mobilnost (priloga k diplomi, evropski kreditni prenosni sistem ECTS), povišale zaupanje med visokošolskimi sistemi (in visokošolskimi institucijami) skozi učinkovite mehanizme za zagotavljanje kvalitete in akreditacijo, enotenje študijskih ciklov (3+2; Bachelor+Master), vzpostavljanje vseživljenjskega izobraževanja in podobno. Vsa ta in druga priporočila Bolonjskega procesa naj bi dvigovala transparentnost sistemov in pospeševala mobilnost, kar naj bi vodilo v kvalitetnejše znanje diplomantov. S temi koraki naj bi Evropa hitreje dvigala svojo konkurenčnost in temeljila svoj napredek na v znanju temelječi družbi. V Bolonjskem procesu sodeluje več dejavnikov iz visokošolskega področja. Vključene so vlade držav, univerze ter študentje (študentske organizacije), agencije za akreditacijo in zagotavljanje kvalitete.

Trenutne evropske trende gibanja proti komparabilnosti evropskega visokega šolstva lahko razumemo kot ustvarjanje novega evropskega vi-

sokošolskega izobraževalnega (všI) prostora. To trditev lahko podkrepimo z nekaterimi dokumenti, ki so bili sprejeti in podpisani s strani evropskih univerz in vlad od leta 1988 naprej. Seveda se je treba pri oblikovanju skupnih izhodišč zavedati tudi posebne tradicije akademske svobode. V nadaljevanju kratko predstavljam dokumente in deklaracije, ki predstavljajo posamezne korake na tej poti. Znanje, kulture in ideje so vedno prečkali državne meje in sodelovanje v raziskovanju ni nov pojav. Učiteljska in študentska mobilnost pa sta vendarle postala širši fenomen šele v zadnjem obdobju, tudi zahvaljujoč različnim programom EU, kot so Socrates, Erasmus, Comenius in Leonardo da Vinci. Ustvarjanje povezav in krepitev sodelovanja je bilo vzpodbujano v številnih dokumentih; kronološki pregled nekaj najpomembnejših:

- Magna Charta Universitatum so podpisali rektorji evropskih univerz 1988 v Bologni. Opisuje univerze kot avtonomne institucije in poudarja nedeljivost poučevanja in raziskovanja.
- Erfurtska deklaracija je bila predstavljena leta 1996, s strani akademikov in ministrov, govori pa o avtonomiji univerz, o odgovornosti držav in univerz, poudarek pa daje kakovostnemu delu univerz. Univerza bi se morala odločiti za primerne standarde za delo in nadzorovati svoje aktivnosti, ter ostati transparentna in odgovorna do javnosti.
- Lizbonska konvencija o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropskem prostoru so podpisali ministri evropskih držav leta 1997, leta 1999 jo je ratificiral tudi slovenski parlament. Lizbonska konvencija definira elemente in procedure skupnega priznavanja všI kvalifikacij in zavezanost vseh držav podpisnic.
- Sorbonsko deklaracijo so podpisali ministri leta 1998. Kliče k odpiranju evropskega všI prostora in govori o harmoniziranju le tega.
- Bolonjska deklaracija je bila podpisana 1999. Ta dokument predstavlja operacionalizacijo Sorbonske deklaracije in služi kot obveza držav, da bodo reformirale svoje všI sisteme, z namenom omogočanja primerljivosti, kar naj bi odprlo pot večji mobilnosti študentov in povečalo tako zaposljivost kot tudi mobilnost prebivalstva. Bolonjska deklaracija predstavlja nekakšno startno pozicijo pri vzpostavljanju tesnega sodelovanja evropskih univerz. To imenujemo tudi Bolonjski proces ali Evropski proces v visokošolskem izobraževanju. Izobraževanje, ki se bo postopoma izgrajevalo s pomočjo kreditnega točkovanja – ECTS, doživljenjskega izobraževa-

nja, priloge k diplomi, oblikovanja dvostopenjskih študijskih diplom – dodiplomske in podiplomske, uporabo primerljivih kriterijev in metodologij ocenjevanja znotraj procesa zagotavljanja kakovosti.

- Po podpisu Bolonjske deklaracije se konference organizirajo enkrat letno, tako da lahko člani akademskega sektorja in ministri preverijo opravljeno delo za zadnje obdobje in oblikujejo direktive za nadaljnjo implementacijo Bolonjske deklaracije. Leta 2000 je potekala konferenca v Salamanci, 2001 v Pragi in 2003 v Berlinu. Zadnja konferenca je potekala maja meseca 2005 v Bergnu na Norveškem.

Spremembe izražene v deklaracijah lahko opredelimo tudi kot izvajanje zunanjega pritiska na nacionalne sisteme, da bi postali le ti transparentnejši in primerljivi. Vsekakor pa ti dokumenti, ki označujejo temeljne črte razvoja v bodočem evropskem vŠI sistemu, izražajo le moralno obvezo vseh držav podpisnic (Lizbonska konvencija je v tem pogledu izjema). Da bi omogočili mobilnost in dosegli primerljivost je nujno potrebna transparentnost, torej so evalvacije (tako notranje kot zunanje) v osrčju teh prizadevanj (Širca Trunk 2002, 5). Analiza Bolonjske deklaracije, ki se še posebno bori proti pritiskom, promovira sodelovanje, ki temelji na stalnem ocenjevanju in strinjanju z novimi pristopi, kot npr.:

- Še posebno pozornost moramo posvetiti cilju povečanja mednarodne kompetitivnosti evropskega sistema vŠI. Vitalnost in uspešnost vsake civilizacije je lahko merjena s privlačnostjo, ki jo ima njena kultura za preostale države. Zagotoviti moramo, da bo evropski vŠI sistem pridobil široko svetovno stopnjo privlačnosti, primerljivo z našimi izrednimi kulturnimi in znanstvenimi tradicijami (The Bologna Declaration 1999, 2).
- S tem želimo doseči te cilje – znotraj okvirja naših institucionalnih kompetenc in s popolnim spoštovanjem različnosti kultur, jezikov, nacionalnih izobraževalnih sistemov in avtonomije univerze – da bi konsolidirali evropski prostor visokošolskega izobraževanja. S tem namenom bomo pospeševali medvladno sodelovanje, vključno s tistimi nevladnimi evropskimi organizacijami, kompetentnimi za visokošolsko izobraževanje. Pričakujemo, da se bodo univerze odzivale promptno in pozitivno ter aktivno prispevale k uspešnosti našega podviga (The Bologna Declaration 1999, 4).

Nekatere deklaracije, združenja in javne univerze zavzemajo nega-

tivna stališča do internacionalizacije izobraževanja. Njeno podpiranje naj bi vodilo k deregulaciji izobraževalnega sektorja, z odstranitvijo legalnih, političnih in fiskalnih kontrol, ki bi se jim odrekle oblasti. To bi pomenilo povečanje socialnih razlik ter zmanjševanje etičnih in kulturnih vrednot, standardizacija izobraževanja pa negira suverenost ljudi (Larsen in Vincent-Lancrin 2002, 27).

Pojavljajo se tudi številni dvomi o kakovosti izvajanja študija v tujini, saj ni mednarodnega orodja, ki bi merilo ali študij v tujini zagotavlja ustrezno kakovost. Študenti tudi ne vedo ali bodo pridobljene kvalifikacije na trgu delovne sile cenjene. Z novimi načini pridobivanja izobrazbe se povečuje zavedanje, da morajo nacionalne ukrepe dopolniti z mednarodnimi pobudami za zagotavljanje kakovosti. V okviru držav OECD tako veljajo številne konvencije in deklaracije, ki zahtevajo kakovost programov in ščitijo odjemalce izobraževanih storitev ter povečujejo transparentnost, ni pa konvergiranja ali celo harmonizacije med modeli izobraževanja. Večina programov za mobilnost študentov in obstoječih projektov kreditnega priznavanja študija ne vključuje nadziranja kakovosti izvajanja mobilnega študija (Lončarič 2004, 29).

Znotraj evropskega bolonjskega procesa je Bolonjsko deklaracijo od leta 1999 podpisalo 40 evropskih držav, med njimi tudi Slovenija. Njen cilj je do leta 2010 zgraditi odprt in konkurenčen evropski visokošolski prostor, ki bo evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje in zaposlovanje. Medsebojno priznani kreditni sistem in sistem zagotavljanja kakovosti naj bi spodbujala mobilnost študentov in visokošolskih učiteljev, obenem pa povečala konkurenčnost evropskega visokega šolstva v svetu. Ukrepi za doseganje cilja so vzpostavitev primerljivih in preglednih visokošolskih struktur in stopenj, vzajemno priznavanje relevantnih in primerljivih visokošolskih kvalifikacij. Če doma ni zagotovljeno priznavanje v tujini opravljenih študijskih obveznosti, je to zavora pri potencialnem odločanju študenta ali raziskovalca. Vsebinski del izobraževanja in mobilnosti študentov je v domeni nacionalnih oblasti, ki ga z različnimi programi urejajo države same. Priznavanje študija v tujini (pri izmenjavi študentov) urejajo univerze kot avtonomni zavodi.

2.4 Izobraževanje in zaposlovanje

Močne tehnološke in politične sile vodijo svetovne ekonomije proti večji integraciji. Nov ekonomski red bo dodatno nagrajeval znanje, raziskovanje in razvoj visokega šolstva bo to omogočal. Ker si država ne

more privoščiti, da bi zaostajala za drugimi, ki se odzivajo na pričujoče spremembe, mora podpreti učečo se družbo. Pri tem mora zasledovati naslednje cilje: vzpodbujati in omogočati posameznikom, da razvijejo svoje sposobnosti do najvišjih možnih nivojev, tako da rastejo intelektualno, so dobro opremljeni za delo, lahko učinkovito prispevajo k razvoju družbe in dosegajo osebne cilje; širjenje znanja; služiti potrebam prilagodljive, na znanju temelječe družbe na lokalnem, regionalnem in državnem nivoju; igrati pomembno vlogo pri oblikovanju demokratične, civilizirane, vključujoče družbe (Dearing 1997, 210–215).

Razumljivo je, da se problem zaposljivosti veča s povečevanjem deleža populacije, ki študira. Toda tega vprašanja ne gre razumeti najprej kot vprašanja konkurence med visokošolsko izobraženimi; med njimi je povsod po Evropi najmanj nezaposlenih. Poanta vprašanja je verjetno nekje drugje: visoko šolstvo v sodobnih družbah preprosto ne more več delovati izolirano od vprašanj zaposljivosti. Zaposljivost v tem kontekstu ni garancija, da bo vsakdo po diplomi takoj zaposlen, pač pa premislek o tem, kaj neka visokošolska kvalifikacija dejansko omogoča na trgu dela. Globoka skepsa o tem, ali bodo »bolonjski« diplomanti dobili službo, ni prav daleč od dogme, da so sedanji diplomanti za delodajalce pač najboljši. Konceptualno vprašanje je, kako odpreti oblikovanje študijskih struktur in programov (tudi delodajalskim predlogom, ob tem pa zagotoviti, da posamezna stopnja študija ni le »relevantna za trg dela«, pač pa tudi za nadaljevanje študija (Zgaga 2004, 6).

Ob poudarkih, ki so namenjeni zaposljivosti (angl. *employability*), ne gre preslišati tudi poudarkov, da zaposljivost ni neposredni odgovor visokega šolstva neposredni potrebi trga dela; nasprotno, zaposljivost je kategorija (sposobnost, kvaliteta), ki presega neposredno potrebo trga dela. Sodobni trg dela namreč zelo hitro završe določeno specifično kvaliteto (profil) in izobraževanje za takšno kvaliteto ni pridobivanje kvalitete »zaposljivosti«, prej nasprotno. Zaposljivost je bolj splošna kvaliteta, kot jo narekuje neposredna potreba trga. Visokošolska diploma je na njem v prednosti prav zato, ker so kvalitete znanja, ki ga simbolizira, splošnejše, bolj prilagodljive, hitreje dogradljive ipd. (Zgaga 2003, 3).

Študijski programi morajo biti tako akademsko utemeljeni kot relevantni za trg dela. Prvi pogoj je fleksibilnost kurikuluma in študijskih tečajev (angl. *study courses*), pa tudi diverzifikacija, ki upošteva različne nadarjenosti in zaposlitvene izgleda. Kurikulumi morajo ustrezati dobro definiranim ciljem. Uvajanje programov prve stopnje je pomembno zaradi rastočega števila študentov. Členitev programov v dve stopnji pa je smiselna možnost, če kurikulum upošteva zaposljivost (glede na pri-

dobljene sposobnosti) tako tistih, ki se bodo zaposlili po prvi stopnji, kot onih, ki se bodo zaposlili po drugi stopnji.

Univerze vidijo zaposljivost diplomantov kot pomemben cilj in nujnost. To pa zahteva večjo programsko fleksibilnost ter razvijanje takih kurikularnih konceptov, ki bodo spodbujali vseživljenjsko zaposljivost in prilagodljivost študentov. Nadalje to pomeni tudi različnost in mnogoterost v načinih pridobivanja in izkazovanja učnih izkušenj.

Zaposljivost v univerzitetnem kontekstu pomeni: dobro razvit ustvarjalni duh, zmožnost lotiti se in sistematično reševati probleme z metodično uporabo temeljnih znanj, zmožnost vodenja socialnih procesov. Celotna struktura univerzitetnih programov in vsak njihov element morajo biti usmerjeni v razvoj navedenih osebnih veščin, upoštevajoč vso različnost kurikularnih pristopov in konkurenčnost v razvoju tečajev.

Visokošolske ustanove morajo prispevati k preglednosti in priznavanju, tako da tolmačijo svoje kurikularne pristope in sposobnosti, ki si jih prizadevajo doseči, na način, ki je pomemben za študente, delodajalce in druge zainteresirane. Z drugimi besedami, pripravljati morajo svoje študente za uspešno kovanje na trgu dela in za bodočo poklicno vlogo (priprava na iskanje dela in vodenje lastne poklicne poti). V povezavi s svojimi partnerji v javnem in zasebnem sektorju morajo v ta namen ustanavljati poklicne svetovalnice (Osterwalder 2001, 2).

Neodvisni vplivi delovne prakse med visokošolskim študijem (in drugih oblik pridobivanja delovnih izkušenj med študijem) na razvoj zaposljivostnih sposobnosti se kažejo najmočneje v prvih mesecih diplomirančeve kariere in se nato običajno naglo zmanjšujejo, pač v odvisnosti od pridobivanja novih delovnih in poklicnih specifičnih sposobnosti in znanja skozi izobraževanje pri delu in z izkušnjami (HEFCE 2003c, 110).

Prevladuje mnenje, da bo bolonjska reforma prinesla večjo internacionalizacijo našega visokega šolstva. Visokošolske ustanove bodo morale ponuditi nove, kakovostne, zanimive programe, ki bodo pritegnili študente in delodajalce, poudarja Žižmond (2005, 39). Proces bo vnesel novo dinamiko ter z večjo konkurenčnostjo predramil naše nekoliko otopelo in samozadovoljno univerzitetno okolje, dodajajo na Primorski univerzi. S tem so se univerze, kot že davno podjetja, znašle na globalnem prepihu in bodo morale tekmovati z evropskimi.

Povzetek poglavja

Poglavje ponuja zgodovinski presekok razvoja v visokošolskem izobraževanju, po posameznih evropskih državah, kronologijo nastajanja slo-

venskih visokošolskih ustanov, aktualno dogajanje v današnjem evropskem visokošolskem področju, povezovanje in težave, ki jih pri tem uspešno premagujemo, izvirajoče predvsem iz historično različnih zgodovinskih visokošolskih modelov. Za uspešno povezovanje je potrebno predvsem medsebojno zaupanje, ki ga bo dodatno omogočilo vzpostavljanje skupnih okvirov, kakor tudi medsebojna primerljivost in transparentnost. V zadnjem podpoglavju se dotaknemo tudi pomembnega vidika – zaposljivosti diplomantov, ki lahko tudi bistveno vpliva na konkurenčnost in uspešnost visokošolskih programov pri pridobivanju kandidatov.

3 Udeleženci v visokošolskem izobraževalnem sistemu

Razprave o tem, ali naj vpeljujemo koncepte in prakse kakovosti, ki so nastajali v industriji tudi v visoko šolstvo, se odvijajo že precej dolgo. Ovira pri napredku v tem procesu je tudi pomanjkanje soglasja o poslanstvu visokošolskega sistema, kot npr. divergentna mnenja o vlogah posameznih udeležencev znotraj sistema. Obstajajo pa znamenja, da so ta nasprotja premagljiva in da je možno oblikovati model kakovosti v izobraževanju – drugačen, a soroden modelom iz industrije. Takšen model se osredotoča na izobraževanje kot na interaktiven proces, dovoljuje različnost namenov ter možnost, da igrajo udeleženci v procesu več vlog simultano (Hewitt in Clayton 1999, 838).

Priznati legitimne zahteve udeležencev je del novega izrazoslovja visokošolskega managementa. Zavodi danes skozi svoje izjave o poslanstvu jasno priznavajo svoje obveznosti do potreb vrste odjemalcev, kot so študentje, zaposlovalci, profesionalna združenja, vlada, akademska skupnost ter širše okolje. Vendar pa za razliko od lahkotnega naštevanja udeležencev ter obljube varovanja različnih interesov, lahko nastopijo težji konflikti pri managementu njihovih konkurenčnih zahtev (Macfarlane in Lomas 1999, 77).

V visokem šolstvu obstajajo torej skupine udeležencev z različnimi interesi in pojmovanji kakovosti: študenti, bivši študenti, starši, bodoči študenti, delodajalci, strokovna društva, država, politične stranke, člani akademske skupnosti (raziskovalci in profesorji v okviru posameznih disciplin), univerzitetni administratorji in vodstvo univerze (rektorski kolegij). Ti predstavljajo interesne skupine (angl. *stakeholders*), ki jih podrobneje opredeljujemo v nadaljevanju. Naša delitev obsega *notranje okolje, ožje zunanje okolje ter širše zunanje okolje* z udeleženci.

Obstajajo seveda različne možne delitve. Knightova (1999, 21) naprimer deli udeležence na *vladni sektor*, ki vključuje udeležence različnih nivojev od državnih, regionalnih, lokalnih; *izobraževalni sektor*: različni tipi zavodov (višje šole, visoke šole, fakultete, univerze, politehnike), raziskovalne skupine, profesionalne asociacije, študentje, učitelji, raziskovalci, administratorji ter druge skupine; *zasebni sektor* je naslednja

skupina s heterogenimi interesi proizvajalnih, storitvenih ter trgovskih podjetjih, razlikujejo se tudi glede na naravo njihovih izdelkov ali storitev, kot tudi glede na zemljepisne interese.

3.1 Notranje okolje

Zaradi istočasnosti izvedbe in potrošnje storitve, so zaposleni v organizaciji ključen dejavnik pri vplivanju na odjemalčevo zaznavanje kakovosti storitve. Pravzaprav je kakovost storitve nedeljiva od izvajalca storitve. Na strani izvajalcev visokošolskih izobraževalnih storitev so najbolj vidni neposredni izvajalci, to je predavatelji, profesorji. Poleg izobraževalnih storitev: predavanj, seminarjev pa se ukvarjajo tudi z raziskovalnim delom, ki je neločljivo povezano tudi s pedagoškim delom. Izvajalci storitev morajo biti poleg strokovne usposobljenosti seznanjeni tudi z andragoškimimi znanji, znati morajo primerno komunicirati z različnimi odjemalci, spodbujati povezavo z gospodarstvom in negospodarstvom, biti iznajdljivi pri načrtovanju in pridobivanju projektov in virov financiranj raziskav, tako iz gospodarstva, kot tudi iz državnih sredstev, pa evropskih kohezijskih skladov itn. Svoje raziskovalne rezultate pa morajo tudi redno objavljati, s tem širijo znanje s svojega področja ter sebi omogočajo pridobivanje pogojev za habilitacije.

Nekateri raziskovalci razpravljajo o tem, da bi morale organizacije gledati na odjemalce storitev kot na delno zaposlene, ki lahko vplivajo na produktivnost in kakovost storitvenih procesov (Bowen 1986, 371–383).

Odjemalci visokošolskih izobraževalnih storitev zaznavajo storitev kot celoto, v skupno sliko sodijo tudi administrativno osebje, osebje v knjižnici, referatu, kontaktno, podporno osebje, hišnik, vratar itn. Vsi zaposleni morajo biti seznanjeni z osnovami komuniciranja, etike in moralnega obnašanja, zavedati se morajo pomembnosti svojega dela za uspešnost študentskega dela in njihovo zadovoljstvo. Na podlagi pogostosti kontaktiranja (komuniciranja) z odjemalci in ravni komuniciranja, delimo zaposleno osebje v visokošolski izobraževalni organizaciji na (Potočnik 2000, 150):

- *kontaktno osebje*: to so tisti zaposleni, ki pogosto komunicirajo z odjemalci,
- *pomožno osebje*: sem spadajo delavci v recepcijski službi, usmerjevalci strank ipd,
- *vplivni ljudje*: sem spadajo razvijalci novih izobraževalnih storitev,

tržni raziskovalci, organizatorji storitvenega procesa ipd., ki nimajo pogostega stika z odjemalci,

- *drugi zaposleni*: izvajajo določene podporne funkcije in ne komunicirajo z odjemalci, npr. zaposleni v računovodstvu, nabavi ipd.

3.2 Ožje zunanje okolje

Med sestavine ožjega okolja določene organizacije prištevamo tiste (Snoj in Gabrijan 2004a, 38):

- ki so za njo življenjskega pomena,
- s katerimi ima pri menjavi izdelkov običajno neposredne in pogo-
ste stike, in
- pri katerih je za njene odnose z njimi značilno močno medsebojno
vplivanje.

Večina organizacij se nahaja v tržnem položaju, ki ga lahko prikažemo s trikotnikom strateškega marketinga. Trikotnik strateškega marketinga vsebuje troje ključnih udeležencev, ki so prisotni v normalnih tržnih razmerah ter so soodvisni s svojimi aktivnostmi (Snoj in Gabrijan 2004a, 93):

- organizacija – izvajalec marketinga,
- ciljna skupina:
 - dobavitelji, ki so ciljna skupina organizacije na nabavnem trgu,
 - odjemalci, ki so ciljna skupina organizacije na prodajnem trgu,
- konkurenti na nabavnem in prodajnem trgu.

Tako kot v drugih storitvenih organizacijah, se tudi v visokem šolstvu vse vrsti okrog odjemalcev visokošolskih storitev. To so v pretežni meri študentje, redni in izredni, poleg njih pa še drugi zainteresirani, kot so gospodarstveniki, strokovnjaki, sodelujoči na seminarjih, konferencah, okroglih mizah, krajših izobraževanjih itn. Vsi ti odjemalci imajo določena pričakovanja glede opravljene izobraževalne storitve, ki se kasneje izpolnijo, presežejo ali pa ne izpolnijo in so kriva za (ne)zadovoljstvo odjemalca s storitvijo. Ta pričakovanja odjemalcev so zelo različna, odvisna od predznanja, predhodnih izkušenj, s povečano mobilnostjo študentov lahko ti tudi lažje primerjajo, si sestavljajo izobraževalni program iz ponudbe različnih izvajalcev. Pričakujejo tudi primerne študijske in življenjske pogoje, kar vse vpliva tudi na zaznano kakovost izvedene izobraževalne storitve.

Značilnosti odjemalcev je možno po Snoju in Gabrijanu (2004a, 62) razdeliti v tri temeljne skupine:

- demografske in ostale objektivizirane značilnosti odjemalcev,
- psihografske značilnosti odjemalcev,
- vedenjske značilnosti odjemalcev.

Navedene skupine značilnosti so vzročno-posledično povezane in napačno bi bilo obravnavati katerokoli izmed njih izolirano, brez upoštevanja delovanja ostalih značilnosti.

Primer: spol, starost, premoženjsko stanje, lokacija človeka vplivajo na njegove potrebe, stališča, zaznave . . . ter seveda tudi na njegovo obnašanje. Sočasno pa njegove vrednote, obnašanje idr. vplivajo na njegove objektivizirane značilnosti (izobrazba, poklic, premoženjsko stanje).

Na odločanje kateregakoli tipa odjemalca pri nakupu in uporabi izdelkov vplivata dve vrsti dejavnikov (Snoj in Gabrijan 2004a, 75):

- posamezniku lastni (osebni) dejavniki: demografske in ostale objektivizirane značilnosti odjemalca ter njegove psihografske značilnosti,
- dejavniki ožjega in širšega okolja: družina, referenčne skupine, družbeni razred, sistem vrednot okolja, v katerem živi in deluje, družbeno-ekonomski sistem, zakonodaja . . .

Aktivna študentska participacija je nujen gradnik pri zagotavljanju procesa, kot tudi pri zagotavljanju kakovosti v visokem šolstvu. Študentje, še posebno dodiplomski morajo socializirati in se zavedati, da niso le pasivni prejemniki izobraževanja. Razumeti morajo, da pravzaprav oni soproizvajajo svoje izobraževalne izkušnje in povezane rezultate. Največji izziv za izobraževalce bo ostala naloga, da pripeljejo študente do tega spoznanja in spodbujanje, da bi kapitalizirali priložnosti za rast, ki jim jo ponujajo terciarne institucije (Kotzé in du Plesis 2003, 199).

Tradicionalna prevlada akademske skupnosti nad izobraževalnim programom popušča z naraščajočo močjo notranjih udeležencev. Študentje postajajo aktivni odjemalci izobraževalnih storitev. Univerza postaja vedno bolj še en člen potrošniške družbe, študentje pa zahtevajo storitve, ki ponujajo učinkovito, predvidljivo osnovno izobrazbo ustrezne vrednosti. Študentje lahko igrajo pomembno vlogo pri oblikovanju modularnosti svojih predavanj.

Vsaka organizacija potrebuje za svoje delovanje različne izdelke (navadne postavke) in druge resurse. Te izdelke v svojem temeljnem pro-

cesu pretvarja v nove pojavne oblike uporabnih vrednosti, ki jih prodaja svojim odjemalcem. Po Snoju in Gabrijanu (2004a, 79) so za določeno organizacijo dobavitelji tiste organizacije, ki ji svoje izdelke predajo (dobavijo, ponudijo, prodajo, zagotovijo, priskrbijo):

- v lastništvo,
- v lastništvo in posest,
- v posest.

Tržno orientirana organizacija, ki si je izbrala menjavo kot temeljni način zadovoljevanja svojih potreb, si pri obravnavanju dobaviteljev oz. nabavnega trga zastavlja naslednja temeljna vprašanja, ki ji omogočajo izbiro najprimernejših dobaviteljev (Snoj in Gabrijan 2004a, 80–81):

- Kaj (katere izdelke, nabavne postavke in druge resurse) potrebujemo za delovanje temeljnega procesa, da si zagotovimo preživetje in razvoj?
- Kdo (obstoječi in možni dobavitelji) razpolaga z izdelki (nabavnimi postavkami), ki jih potrebujemo za svoje delovanje?
- Katere potrebe teh dobaviteljev so nezadovoljene oz. slabo zadovoljene?
- S katerimi obstoječimi ali možnimi izdelki lahko te potrebe dobaviteljev uspešno zadovoljimo?

Tudi pri obravnavanju značilnosti dobaviteljev (udeleženci v menjalnih procesih se pojavljajo v dvojni vlogi odjemalcev in dobaviteljev), je možno le-te razdeliti v tri temeljne skupine (Snoj in Gabrijan 2004a, 83):

- demografske in ostale objektivizirane značilnosti dobaviteljev,
- psihografske značilnosti dobaviteljev,
- vedenjske značilnosti dobaviteljev.

Dobavitelji, ki izobraževalno organizacijo oskrbujejo s hrano, knjigami, z opremo, oziroma organizacije, ki za zavod opravljajo določeno storitev (prevoz, čiščenje prostorov, vzdrževanje ipd.), so partnerji, brez katerih izobraževalna organizacija ne bi bila sposobna odjemalcem ponuditi vsega, kar od njene storitve pričakujejo. To so javnosti, ki o izobraževalni organizaciji gradijo svoje mnenje in bolj ali manj sodelujejo z izobraževalno organizacijo pri gradnji njenega ugleda v javnosti. Po eni strani sami prenašajo vtis o izobraževalni organizaciji, po drugi pa sta od njihove storitve odvisna prav ta vtis in ugled šole. Zato mora izobraževalna organizacija opredeliti dobavitelje, koristi, ki jih ti v menjalnem odnosu z izobraževalno organizacijo pričakujejo, in koristi, ki jih

imajo od njih odjemalci in sama institucija (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 69).

Organizacija, ki menjuje izdelke s svojimi ciljnim skupinami, je le redko njihov edini dobavitelj (na prodajnem trgu) oziroma odjemalec (na nabavnem trgu). Pri menjavi (tako pri nabavljanju kot pri prodajanju) izdelkov s svojimi ciljnim skupinami, se organizacija-izvajalec marketinga običajno srečuje z drugimi organizacijami, ki menjujejo oziroma skušajo menjavati izdelke z istimi ciljnim skupinami. Te organizacije so njeni konkurenti (tekmeci) (Snoj in Gabrijan 2004a, 93).

Obstoječi konkurenti določenega izvajalca marketinga so tiste organizacije, ki že tekmujejo z njim pri menjalnih odnosih z istimi ciljnim skupinami. Možni konkurenti pa so tiste organizacije, ki v obravnavanem obdobju ne tekmujejo z njim, vendar utegnejo postati njegov tekmeec pri menjalnih odnosih z istimi ciljnim skupinami (Snoj in Gabrijan 2004a, 95).

Prav tako pa lahko organizacija-izvajalec marketinga s konkurenti vstopa v različne oblike sodelovanja, s katerimi si zagotavlja preživetje in razvoj. S tem pa prestopi prag konkuriranja in preide na področje sodelovanja. Kadar pa ima opravka s konkurenčnimi odnosi, bo organizacija uspešnejša od konkurentov, če bo s svojimi aktivnostmi zadovoljevala potrebe ciljnih skupin bolje kakor njeni konkurenti. Poznavanje konkurentov je za določeno organizacijo uporabno zaradi več razlogov. Proučevanje konkurentov, poleg njihovega spoznavanja, omogoča organizaciji tudi učinkovitejšo analizo odjemalcev in dobaviteljev. Poznavanje strategij konkurentov ji pomaga opredeljevati značilnosti ciljnih skupin, h katerim so strategije konkurentov usmerjene. Te ciljne skupine so sočasno tudi ciljne skupine organizacije, ki proučuje svoje konkurente (Snoj in Gabrijan 2004a, 98).

Dnevno povečevanje števila konkurentov v visokem šolstvu zahteva tudi resnejše zavedanje interesov zunaj univerz ter akademske skupnosti, vključno s potrebami širšega okolja po množičnem izobraževanju, dostopnosti izobraževanja in po vseživljenjskem učenju. Visokošolski zavodi ponujajo danes tudi specifične programe, namenjene izključno določenemu segmentu ali podjetju, z zaprtimi programi za njihove zaposlene. V svetu pa so poleg poslovnih šol že precej razširjene in priznane tudi korporacijske univerze, ki spodrivajo ekskluzivno ponudbo univerz kot primarnega ponudnika znanja. Ponujajo lahko vrsto ugodnosti za udeležence, kot so »po meri ukrojeno« izobraževanje, nenazadnje pa so tudi cenovno in časovno ugodnejše (Faganel 2004, 274).

Razumevanje različnih interesov udeležencev najde več posluha pri univerzitetnih managerjih, kot pa pri visokošolskih učiteljih. Medtem, ko so bili morda visokošolski učitelji mnogih tradicionalnih disciplin izolirani od potreb in zahtev udeležencev, je upravljanje z zahtevnimi pričakovanji udeležencev vsakodnevna realnost za mnoge predavatelje v poslovnih šolah in korporacijskih univerzah. Univerze seveda pričakujejo, da bodo poslovne šole poslovale donosno, da bi upravičile svoj obstoj v akademskem svetu (MacFarlane in Lomas 1999, 83).

Poleg individualnih odjemalcev je treba segmentirati tudi organizacije, kot kupce in odjemalce izobraževalnih storitev – programa. Organizacije in podjetja nimajo vedno prostorov in kadra, da bi lahko same izpopolnjevale in izobraževale svoje zaposlene. Izobraževalne organizacije jim lahko nudijo svoje storitve, ko na trgu ugotovijo potrebo po tovrstni ponudbi. Omeniti je potrebno, da je segmentacija zunanjih odjemalcev izobraževalnih storitev za izobraževalne organizacije nujna, kajti vedeti morajo, kdo so največji odjemalci kadrov, ki jih izobražujejo (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 69).

Harvey in Green (Hewitt in Clayton 1999, 844–845) sta opredelila pet širokih področij kompetenc diplomantov, kot najpomembnejših za zaposlovalce: znanje, intelektualne sposobnosti, sposobnost dela v modernih organizacijah, medčloveške veščine ter komunikativnost.

Dearing (1997, 56) je izrazil zaskrbljenost, da bo širitev in diverzifikacija visokega šolstva povzročala zastavljanje vprašanj o akademskih standardih in kakovosti. Potencialni zaposlovalci namreč vedno težje spoznajo, kakšno znanje posedujejo diplomanti različnih stopenj različnih institucij. Pomembno je tudi dejstvo, da zaposlovalci v različnih državah pričakujejo od diplomantov različne kvalifikacije, zato je nujno vzpostaviti večjo transparentnost in skupne okvire.

Socialni in politični vplivi povečujejo pomen kakovosti v visokošolskem sektorju, kot tudi na drugih področjih javnih storitev. Kakovost je izmikajoč se pojem v mnogih storitvenih panogah, pri javnih storitvah pa je to še posebno res, zaradi široke palete odjemalcev in drugih udeležencev, ki smo jih poskušali opredeliti v tem poglavju.

Primarni udeleženec izobraževalnih storitev ostaja seveda študent, obstaja pa močno uveljavljeno predvidevanje, da so odjemalci državnega izobraževanja tudi industrija, starši, vlada ter družba kot celota. Povezava med zadovoljstvom, plačilom in ponovitveno izkušnjo je veliko manj direktna in preprost pristop ne obstaja, četudi bi bil sprejemljiv. Slaba zaznana kakovost storitev bo sčasoma vplivala na financira-

nje ter preživetje ustanove v univerzitetnem sektorju, z zmanjševanjem imidža institucije, ter s tem zniževanje števila in standarda prijaviteljev. Vendar pa je pojav indirekten ter relativno počasen. Vseeno pa bo nezadovoljstvo, izraženo s strani neposrednih odjemalcev storitve, študentov, imelo efekt. Študentsko nezadovoljstvo bo rezultiralo v zmanjševanju prijav v naslednjih letih, ko se bo sloves slabe kakovosti razširil, čeprav bodo morda vpisani študenti prisiljeni ostati do zaključka svojih obveznosti (Galloway 1998, 21).

Ne smemo tudi pozabiti, da se zaznavanje kakovosti pri odjemalcih s časom spreminja. Kakovost na pričetku medsebojnega razmerja se najverjetneje ocenjuje na podlagi površinskih indikatorjev, z razvijanjem le tega pa se poveča zavedanje globljih, pomembnejših aspektov storitve. Za ponudnika storitev, ki si želi pridobiti odjemalce, ki jih bo nase vezal trajneje, je pomemben vsak vidik storitve.

Današnji študentje prihajajo na univerze iz različnih okolij. Študentje nastopajo v različnih vlogah, kot državljani, odjemalci storitev ter stranke. Študijske obveznosti izpolnjujejo med naraščajoče intenzivnim življenjem, pogosto ob redni zaposlitvi. V prenekateri državi plačujejo študentje precejšnje zneske za svojo univerzitetno izobraževanje in seveda zato pričakujejo visok standard storitev. Univerze so institucije s prepletenimi vlogami in morajo uravnotežiti potrebe in povpraševanja svojih študentov s pričakovani, ki jih imajo vlada, podjetja ter širše okolje. To ravnotežje pa se mora udejanjati v razmerah naraščajočega pritiska na univerzitetne proračune.

3.3 Širše zunanje okolje

Sestavine širšega okolja so gibanja (trendi) in organizacije, ki običajno dolgoročno in strateško (življenjsko pomembno, odločilno) vplivajo na menjalne odnose določene organizacije, obenem pa ta organizacija zlasti kratkoročno ne more pomembneje vplivati nanje. Organizacija-izvajalec marketinga običajno nima s sestavinami svojega širšega okolja tako neposrednih in pogostih stikov, kot s sestavinami svojega ožjega okolja. Njene možnosti vplivanja na delovanje teh sestavin pa se povečajo, če deluje v združbi z ostalimi organizacijami, ki imajo podobne ali enake interese oziroma cilje. Zaradi njihovega pomena mora izvajalec marketinga sestavine širšega okolja spoznavati, predvidevati in se jim prilagajati (Snoj in Gabrijan 2004a, 115).

Obstaja več različnih delitev sestavin širšega okolja, ki pa se med seboj razlikujejo bolj po nazivih kot po vsebini. Ena izmed možnih delitev

sestavlin širšega okolja izvajalcev marketinga zajema organizacije in gibanja na naslednjih področjih (Snoj in Gabrijan 2004a, 115):

- socialno-kulturno: akumulirano znanje, umetnost, verovanje, norme, ideje, vrednote in navade ljudi,
- demografsko: število in prirast prebivalstva, starost, geografska porazdelitev, struktura po spolu, število in velikost gospodinjstev, izobrazbena struktura, število zaposlenih, razmere med zaposlenimi in vzdrževanimi, delež kmečkega idr. prebivalstva, stopnja mobilnosti itd.
- naravno: viri v relativno neomejenih, viri v omejenih a obnovljivih ter viri v omejenih in neobnovljivih količinah,
- znanstveno (tudi tehnološko): slučajna odkritja, izumi, nove ideje ipd.
- gospodarsko: narodni dohodek, kupna moč, bruto proizvod, dohodek, inflacija, obrestne mere, povpraševanje in ponudba, varčevanje, poraba, krediti, davki, investicije, brezposelnost, emisija denarja, stroški, cene itd.,
- politično-zakonodajno: zakoni, predpisi, odredbe, uzance, pravilniki ipd.,
- vzgojno-izobraževalno: črpanje novih kadrov iz sistema rednega in izrednega izobraževanja, izobraževanje zaposlenih ob delu, na seminarjih, posvetovanjih itd.

Analiza mikro okolja nam pokaže vse prednosti in slabosti organizacije oziroma šole. Odjemalci se ne odločajo v vakuumu, marveč nanje vplivajo številni dejavniki, denimo kulturni, družbeni, osebni, psihološki (Kotler 1988, 127).

Na njihovo odločitev razen poklicnih interesov, zanimanja in nagnjenja dejansko vplivajo še splošne razmere v družbi, družbeni status, ki mu družina pripada, dohodek in drugi. Če je za vpis v določen program potrebno prikazati določene spretnosti ali izpolniti kake druge predpisane zahteve, je vpliv zunanjih dejavnikov na odločitev o vpisu v neko šolo še večji. Če poskušamo vsaj delno osvetliti zunanje dejavnike, ki omejujejo posameznika pri izbiri šole oziroma programa, lahko rečemo, da se vpliv splošnih razmer kaj hitro odraža na vpisu v šole. Tako bodo ostali prazni oddelki, ki izobražujejo za poklice, katerih panoge so v krizi ali po katerih se v neki družbi, kulturi ne povprašuje več. Podobno bi lahko razčlenili tudi ostale dejavnike okolja, ki vplivajo na to, da se

v neki kulturi za neke poklice odločajo večinoma deklice, fantje pa za druge, nekateri iz revnejših okolij se vpisujejo na šole, ki jim omogočajo hitro vključitev v delo itn. (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 55).

K razvoju novih izobraževalnih programov, storitev in k njihovi kakovosti lahko pomembno pripomorejo tudi drugi udeleženci iz okolja organizacije: ustanovitelji, zaposlovalci, nadzorni odbor, univerze, državni organi, uradi in zavodi (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Svet za visoko šolstvo, Komisija za kvaliteto visokega šolstva, vlada RS itn.) idr. V širše zunanje okolje pa lahko prištejemo okoliške prebivalce, podjetja in organizacije v bližini ipd, ki imajo jasno tudi svoje interese, ki jih moramo ustrezno ovrednotiti in upoštevati.

Država in državne ustanove nastopajo kot ključni udeleženci v slovenskem visokošolskem sistemu in igrajo naraščajočo intervencionistično vlogo. To je trend, ki je zastavljen tako, da se bo nadaljeval tudi z obljubljenim benchmarkingom univerzitetnih kurikulumov s strani Sveta za visoko šolstvo ter Agencije za kakovost v visokem šolstvu, pa z omejevanjem števila vpisnih mest, kar se mi zdi popolnoma neumestno za deklarirano tržno ekonomijo.

Povzetek poglavja

Videli smo, da v visokem šolstvu obstajajo različne skupine udeležencev s posebnimi interesi in pojmovanji kakovosti. Notranji udeleženci so vsi zaposleni, ki sodelujejo pri pedagoškem, raziskovalnem, administrativnem področju ali v vodstvu in v pomožnih službah. Ti predstavljajo notranje interesne skupine ali udeležence (angl. *stakeholders*). Potem so tu udeleženci ožjega okolja: študenti, bivši študenti, bodoči študenti, starši študentov ... V širše okolje pa prištevamo še delodajalce, strokovna društva, državo (državni organi, uradi in zavodi, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Svet za visoko šolstvo, Komisija za kvaliteto visokega šolstva, vlada RS, bodočo Agencijo za kakovost v visokem šolstvu), vlado, politične stranke, ustanovitelje, gospodarstvenike, nadzorni odbor, univerze, okoliške prebivalce, podjetja in organizacije v bližini ipd. Interese vseh teh udeležencev, ki so vsi popolnoma legitimni je seveda treba upoštevati in jih medsebojno usklajevati. Skozi sodelovanje v vrsti aktivnosti študentje soustvarjajo svoje izobraževanje. Istočasno neposredno prispevajo k svojemu zadovoljstvu, kakovosti in percepciji vrednotenja izobraževanja.

4 | Storitve

Za večino storitev lahko identificiramo troje osnovnih karakteristik (Grönroos 2000, 47), ki kar najboljše pojasnjujejo naravo storitev:

- Storitve so procesi, ki sestojijo iz aktivnosti ali serije aktivnosti, bolj kot stvari.
- Storitve so vsaj v določeni meri proizvedene in porabljene istočasno.
- Odjemalec vsaj delno prisostvuje v proizvodnem procesu storitve.

V preglednici 4.1 je podan splošen pregled razlik med izdelki ter storitvami po Grönroosu.

4.1 Opredelitev storitev

Pregled literature s področja managementa in marketinga storitev kaže, da obstajajo precejšnja razhajanja med avtorji o tem, kaj sploh je storitev. Glede na relativno kratko zgodovino ukvarjanja managementa s storitvami, ni celovitega spleta kriterijev za opredeljevanje le teh (Snoj 1992, 73). Tako se večina opredelitev storitev naslanja na opredeljevanje storitev v odnosu do fizičnih izdelkov, za katere obstajajo točne, oprijemljive opredelitve. Večina avtorjev poudarja kot osnovno značilnost storitev v odnosu do fizičnih izdelkov nesnovnost, kar logično povzroča težave pri nadaljnjem razglabljanju o bistvu storitve (Snoj 2000, 31).

Ena od možnih klasifikacij storitev je po Lovelocku (2000, 35–37):

- stopnja snovnosti ali nesnovnosti storitvenih procesov,
- kdo ali kaj je neposredni odjemalec storitvenega procesa,
- čas in kraj porabe storitve,
- standardizirane naspram storitvam izdelanim po meri,
- narava razmerja z odjemalcem,
- obseg, do katerega sta ponudba in povpraševanje v ravnotežju,
- obseg, do katerega so oprema, pripomočki in ljudje del storitvene izkušnje.

PREGLEDNICA 4.1 Razlike med izdelki in storitvami

Izdelki	Storitve
Otipljivi	Neotipljive
Homogeni	Heterogene
Proizvodnja in distribucija sta ločena od porabe	Proizvodnja, distribucija in poraba simultan proces
Predmet	Aktivnost ali proces
Temeljna vrednost proizvedena v tovarni	Ključna vrednost proizvedena v interakciji ponudnik-odjemalec
Kupci navadno ne sodelujejo v proizvodnem procesu	Odjemalci sodelujejo v proizvodnji
Lahko jih skladiščimo	Ne moremo jih skladiščiti
Prenos lastništva	Ni prenosa lastništva

Povzeto po Grönroos 2000, 47.

V literaturi s področja managementa in marketinga so v zvezi z opredeljevanjem storitev najpogosteje uporabljeni prijemi (Snoj 2000, 32–33):

- *Opis storitev.* Pojem storitev je pomensko vezan na dejanja, akcije, obnašanje, kr zasledimo tudi v zgodnji literaturi, vezani na opredelitev pojma. Dixon in Smith (1983 v Snoj 2000, 32) definirata storitev kot ponudnikovo izvajanje aktivnosti, ki odjemalcu daje korist, vezano na spremenjeno delovanje snovnega izdelka oziroma odjemalca samega. Sam pojem je težko enostavno umestiti v točne okvirje. Vsem opisom storitev je skupno, da opredeljujejo kot osnovno značilnost storitev aktivnost, oziroma procese. Še največji problem pri opredeljevanju storitev z opisom njihovih značilnosti je, da številni avtorji izhajajo iz zornega kota ponudnika in ne odjemalca (Snoj 1992, 75).
- *Naštevaje storitev.* Številni avtorji se izogibajo problemom opredeljevanja storitev tako, da osnovno opredelitev podkrepijo z naštevanjem primerov storitev. Običajno avtorji, ki opredeljujejo storitve tako, da jih naštevajo, izhajajo pri oblikovanju implicitno iz seznamov storitev že omenjenih lastnosti, ki naj jih posedujejo aktivnosti, da jih lahko imenujemo storitve (nesnovnost, hkratnost proizvodnje in uporabe idr.). Osnovni problem pri naštevanju storitev je, da takšen način obravnave storitev zaradi vedno novih storitev, nikoli ne obseže vseh.
- *Primerjanje storitev s snovnimi izdelki.* Večina avtorjev skuša opre-

deliti storitve s fizičnimi izdelki. Pri tem jim je za izhodišče dejstvo, da se storitve nesnovni, fizični izdelki pa snovni predmet menjave. Za takšno obravnavo sta značilna dva prijema: a) storitve obravnavajo kot v osnovi različne objekte glede na fizične izdelke in b) storitve obravnavajo skupaj s fizičnimi izdelki na tkim. kontinuumu, ki ima dve skrajnosti: na eni so popolnoma nesnovne storitve, na drugi pa popolnoma snovni izdelki.

Storitev kot proces po Lovelocku (2000, 37–40); proces je posebna metoda dela ali zaporedje akcij, ki običajno vključujejo več korakov, kateri se morajo zvrstiti v določeni sekvenci. Če gledamo storitvene procese zgolj z operativne perspektive, jih lahko razdelimo v štiri osnovne skupine, glede na to, kdo je direktni odjemalec storitve (ljudje, lastnina) in kakšna je narava storitve (otipljivost, neotipljivost):

- storitve namenjene človeškemu telesu (zdravstvo, restavracije, frizerstvo ...),
- storitve namenjene fizičnemu posestvanju (tovorni transport, skladiščenje, čistilnica, maloprodaja ...),
- storitve namenjene človeškemu umu (oglaševanje, izobraževanje, psihoterapija ...),
- storitve, ki jim pravimo tudi nesnovne (bančništvo, računovodstvo, obdelava podatkov, zavarovalništvo ...).

Storitvam, ki so namenjene človeškemu umu, rečemo tudi mentalno stimulirajoče procesiranje in so opredeljene kot nesnovne akcije, usmerjene na človeški um. Vključujejo zabavo, spremljanje šprtnih dogodkov, gledališke predstave in izobraževanje. V takšnih primerih morajo biti odjemalci locirani na mestu, kjer se storitev izvaja (predavalnica, športni štadion), bodisi na oddaljeni lokaciji, povezani z oddajnimi signali ali telekomunikacijsko povezavo.

Želena storitev je tip storitve, za katero odjemalci upajo, da je bodo deležni. To je zelena stopnja storitve – kombinacija tega, kar odjemalec misli, da bi lahko in moral dobiti v kontekstu njegovih osebnih potreb. Vendar pa je večina odjemalcev realističnih in razumejo, da organizacije ne morejo vedno ponuditi nivoja storitve, kot bi jo želeli; zato obstaja stopnja storitve – prag imenovan primerna storitev, ki je definirana kot minimalna stopnja storitve, ki so jo še pripravljene sprejeti, ne da bi bili nezadovoljni. Med dejavniki, ki določajo ta pričakovanja so situacijski dejavniki, zadevajoči izvedbo storitve in stopnja storitve, ki

je lahko pričakovana od konkurenčnih ponudnikov. Stopnja obeh, železna in primerne pričakovanja lahko odseva eksplicitne in implicitne obljube ponudnika, komentarje od ust do ust in prejšnje izkušnje odjemalca z organizacijo (Johnson in Mathews 1997, 46–61).

Napovedana storitev je tista stopnja storitve, ki jo odjemalec pričakuje in neposredno vpliva na to, kako definira primerno storitev ob vsakem posameznem primeru. Če je napovedana dobra storitev, bo primerna raven višja, kot ob napovedi slabše storitve (Lovelock 2000, 115).

Med storitve, ki so v povezavi s človeškim umom prištevamo izobraževanje, novice, informacije, svetovanje, psihoterapijo, zabavo. Karkoli se dotika človeškega uma lahko oblikuje navade in vpliva na obnašanje. Če so odjemalci v položaju odvisnosti ali če obstaja nevarnost manipulacije so zahtevani strogi etični standardi in pazljiv nadzor. Storitve kot npr. izobraževanje in zabava so pogosto ustvarjani na enem mestu in prenašani preko televizije, radia do posameznika in oddaljenih lokacij. Lahko pa se posredujejo tudi v živo, osebno skupinam odjemalcev na mestih porajanja kot so gledališča in predavalnice. Seveda pa izkušnji sodelovanja na diskusijskem predavanju preko interaktivne kabelske televizije primanjkuje intimnost človeške debate v enem prostoru (Lovelock 2000, 40–41).

4.2 Lastnosti storitev

Splošno o lastnostih storitev

Pravzaprav ni ostrih meja med posameznimi osnovnimi značilnostmi storitev, njihovo vzročnopolosedično povezanostjo in problemi, ki iz njih izvirajo. Problemi so pravzaprav sami po sebi tudi značilnosti storitev (Snoj 2000, 35).

Lahko ločimo med dvema osnovnima skupinama značilnosti storitev:

- generične ali osnovne,
- izvedene značilnosti.

Generične značilnosti storitev so lastne vsem storitvam, med katere lahko prištevamo procesnost, neotipljivost in neobstojnost (Snoj 2000, 36). Temeljne in pomožne storitve so med seboj vzročno-posledično povezane in sestavljajo razširjeno storitev.

Obstaja splošno soglasje, da obstajajo bistvene razlike med izdelki in storitvami, kar rezultira v unikatnih ali vsaj drugačnih izzivih za management storitvenega sektorja ter za ponudnike storitev, katerim je

to osnovna dejavnost. Te razlike so po Zeithamlovi in Bitnerjevi (2003, 20–22) predvsem nesnovnost, heterogenost, istočasnost proizvodjanja in porabe, nezmožnost skladiščenja (angl. *perishability*).

Splošne značilnosti storitev so lastne vsem storitvam (Potočnik 2000, 40):

- *Procesnost*. Storitve nastajajo v procesu izvajanja po posameznih fazah. Faze so enkratne in si sledijo v določenem zaporedju. Spremenljivost izvajanja storitev nastaja pri njihovem ponavljanju.
- *Nesnovnost oz. neotipljivost*. Povezana je s pojmom neotipljivosti storitev s stališča osnovnih človeških čutil. V procesu izvajanja storitve nastajajo tudi fizični dokazi, zato pravimo, da obstajajo storitve na treh ravneh: potencialni, dejanski ter v snovnem ali nesnovnem rezultatu.
- *Neobstočnost*. Učinki storitev so lahko dolgotrajni, čeprav so same storitve minljive. Ker pa storitev ni mogoče proizvesti na zalogo, je usklajevanje ponudbe in povpraševanja stvar strateškega načrtovanja.

Ostale značilnosti storitev so iz generičnih izhajajoči problemi, ki pa niso prisotni pri vseh storitvah. Med izvedene značilnosti sodijo (Snoj 2000, 36):

- nezmožnost transporta,
- neločljivost od izvajalca,
- sočasnost izvajanja in uporabe,
- neposrednost odnosa med izvajalci in uporabniki,
- prepletanje proizvodnje in marketinga,
- participiranje uporabnikov v izvajanju,
- variabilnost idr.

Večja kot je vpletenost odjemalcev v proizvodnji storitev, večji je njihov potencial za vplivanje na procese, v katerih so udeleženi. Zahvaljujoč internetu imajo danes odjemalci dostop do informacij, ki so bile pred tem na voljo zgolj izurjenim raziskovalcem in izkušenim profesionalcem. Znanje ustvarja kompetence. Izziv organizacijam je, kako vplesti odjemalčeve kompetence (Prahalad in Ramaswamy 2000, 79–90).

Lastnosti storitev v izobraževalnem sistemu

Visokošolske izobraževalne institucije opravljajo poleg vzgojno-izobraževalnih storitev tudi druge storitve, s katerimi se prilagajajo okolju in

pomembno prispevajo k zadovoljstvu odjemalcev, tako notranjih kot zunanjih. Med preostalimi storitvami omenimo kot najpomembnejše še raziskovalne storitve. Poleg izobraževalnih storitev, za katere so seveda verificirane, ponujajo izobraževalne organizacije tudi razširjeni kurikulum. Tako tudi način poučevanja, skrb za varnost in počutje odjemalcev, odnos do odjemalcev in staršev, medsebojna komunikacija, sistem pravil, vrednot in celotna interakcija med udeleženci izobraževanja postane storitev (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 48).

Izobraževalna storitev je rezultat celovitega marketinškega napora organizacije, da se ustreže potrebam in zahtevam odjemalcev. Storitve v izobraževanju predstavlja integralni del poslovne in razvojne politike izobraževalne organizacije. Poleg izobraževalnih storitev, ki jih financira Ministrstvo za šolstvo, znanje in šport, oz. sami študentje ob delu, je mogoče pripraviti tudi druge specializirane oblike izobraževalnih storitev, kot npr.: strokovne seminarje, posvetovanja, strokovne in znanstvene konference.

V novejšem času je mogoče izvajati številne izobraževalne storitve in avdiovizualne konference s pomočjo sodobnih telekomunikacijskih sredstev, kot tudi naraščajoče izobraževanje na daljavo (Devetak in Vučković 2002, 108).

Sestavni del izobraževalnih storitev so tudi prostori in vsi tisti fizični atributi, ki naredijo storitev otipljivejšo. Predmet ponudbe so lahko tudi posamezni programi, dodatne izobraževalne dejavnosti in podobno, kjer izobraževalna organizacija manj poudarja proces, pa veliko bolj izdelek, torej program. Zato na vprašanje, kaj je v šolstvu storitev in kaj izobraževalne organizacije tržijo, srečamo večplastne odgovore. Nekatere izobraževalne organizacije tržijo stavbo, druge programe, spet tretje nadstandardne storitve ali dejavnosti, ki se v nekem prostoru odvijajo. Vendar pa mora biti bistvo marketinga v storitvi, ki bo prilagojena potrebam in pričakovanjem odjemalcev in družbe, ne pa v »izdelku«, ki je sicer vidnejši in oprijemljivejši, pa vendar nekoliko zavajajoč (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 49).

Po Tavčarju (1997, 139) je možno izobraževalne storitve razvrščati po različnih kriterijih:

- po otipljivosti storitve,
- po kraju izvajanja izobraževalnih storitev in po dosegljivosti,
- po prilagojenosti izobraževalnih storitev posebnim zahtevam, potrebam, željam in pogojem naročnikov,

- po intenzivnosti sodelovanja med izvajalcem in odjemalcem ter po deležu izobraževalnega dela v izobraževalnih storitvah,
- glede na udeležbo snovnosti izobraževalnih storitev in vrste odjemalcev,
- glede na pogostost uporabe in po bolj ali manj utečenem sodelovanju med izvajalci in odjemalci.

Izvajanje izobraževalnih storitev se lahko odvija pri odjemalcu ali na sedežu izvajalca. Možno pa je tudi na tretji lokaciji, kot na primer takrat, ko imamo strokovna srečanja, simpozije, konference ipd.

Izobraževalne storitve imajo med drugim kvantitativne in kvalitativne značilnosti. Značilnosti storitev se lahko odražajo glede na čas, ko odjemalec čaka na izvedbo izobraževalne storitve in ko ustrezno storitev izvajajo konkretne izobraževalne organizacije. Običajno odjemalci težijo k temu, da bi bil čakalni čas čimkrajši, to je od naročila do izvedbe (Devetak in Vuković 2002, 109).

4.3 Marketinški splet storitev v visokošolskem izobraževalnem sistemu

Zelo pomembno je, da vsaka organizacija sprejme marketinško filozofijo, to je usmerjenost k trgu in odjemalcem. Na teh osnovah je nujno opravljati analizo tržnih razmer, odkrivati tržne priložnosti, segmentiranje trga in določanje ciljnega trga ter oblikovanje marketinške strategije, ki mora biti prilagojena specifičnemu ciljnemu trgu. V tem sklopu je osrednjega pomena prilagoditev izdelkov/storitev ugotovljenim potrebam ciljnih odjemalcev. To je poenostavljena shema, ki velja predvsem za profitne organizacije, vendar jo je možno s primerno prilagoditvijo uporabiti tudi za neprofitne. Ko organizacija določi svoj konkurenčni položaj na ciljnih trgih, načrtuje niz aktivnosti, s katerimi skuša svoj položaj ohraniti ali ga spremeniti. Zato izbira in kombinira različna sredstva, ki jih odjemalcu ponuja v obliki marketinškega spleta. Orodja marketinškega spleta, ki jih izobraževalne organizacije lahko uporabijo, da svojim ciljnim odjemalcem ponudijo korist ter si s tem zagotovijo želen položaj, bodo prikazana v nadaljevanju (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 69).

Sodobni marketinški koncept pripisuje primarno vlogo približevanju odjemalcem in vzpostavljanju marketinških odnosov z njimi. Tega v naši stvarnosti ne opažamo. Prevladujejo tržne raziskave, ki skušajo odkriti dojemljivost odjemalcev za različne oblike oglasnih sporočil, zato

da bi lahko v prihodnje učinkoviteje vplivali na njihove nakupne odločitve, marketing je tako skrčen na eno samo funkcijo. S tem, ko nihče ne ugotavlja dejanskih potreb in želja odjemalcev, se ponudniki pravzaprav odrekaajo pomembnemu viru novih idej, ki bi jih lahko črpali z vzpostavljanjem marketinških odnosov s svojimi odjemalci, pri čemer bi jih obravnavali kot partnerje pri snovanju novih izdelkov/storitev. Najprej pa mora seveda obstajati dejanski interes ponudnikov za prilagajanje željam odjemalcev, saj bodo le tako lahko preživeli v trdem konkurenčnem boju.

V marketinški literaturi se je običajnim štirim P-jem marketinškega spleta za izdelke (McCarthy 1960, 45–48): izdelek, cena, distribucija, promocija, pridružilo še troje P-jev za storitve (Bitner in Booms 1981, 47–51): ljudje, izvajanje, fizični dokazi, tako da govorimo o sedmih P-jih (angl. *product, price, place, promotion, people, processing, physical evidences*). Med vsemi posameznimi prvinami mora obstajati tesna povezanost, za doseganje večjega sinergijskega učinka in boljše poslovne učinke.

Sledi zgoščen opis bistva posameznih prvin izobraževalnega marketinškega spleta, kot sta jih definirala Devetak in Vukovič (2002, 93–100), za njimi pa še kritika takšne delitve:

- Izobraževalna storitev (angl. *product*). Običajno govorimo, da je storitev glavna igralka ne le v marketinškem spletu, temveč nasploh v marketinški filozofiji. Pri tem obravnavamo zlasti: kakovost, funkcionalnost, značilnosti, asortiment, stil, blagovno znamko, garancijo, ugled, dobro ime.
- Cena izobraževalne storitve (angl. *price*). Tržno ceno, kreditiranje, plačilne pogoje izobraževalnih storitev oblikujemo z upoštevanjem proizvodnih stroškov, konkurence, financiranja države idr.
- Kraj in prostor izvajanja izobraževalnih storitev (angl. *place*). Za izobraževalne organizacije je pomemben kraj in prostor izvajanja storitev v izobraževanju, saj pripomore k fizičnemu ugodju obojih: odjemalcev in izvajalcev. Lahko se izvajajo pri izvajalcu storitev, pri odjemalcu ali drugje.
- Promocija oz. tržno komuniciranje (angl. *promotion*). Pri visokošolskem izobraževanju je treba za razliko od srednješolskega, osnovnošolskega poskrbeti za ustrezno promocijo in animacijo, da bi vpisali ustrezno število kandidatov za izobraževanje. Slovenske visokošolske organizacije uporabljajo neposredne (tudi spletne

strani) in posredne tržne poti (seminarji, posvetovanja, kongresi, predavanja).

- Ljudje (angl. *people*). Tu nastopajo tako odjemalci kot izvajalci, kateri morajo biti strokovno usposobljeni. Izvajalci izobraževalnih storitev naj bi bili ustvarjalani, obvladati morajo večino komuniciranja z ljudmi, pomembna je tudi hitrost in kakovost izvajanja ter dopolnilno izobraževanje.
- Izvajanje izobraževalnih storitev (angl. *processing*). Izvajalci izobraževalnih storitev morajo odražati svojo vitalnost, navdušenje, domišljijo in ustvarjalnost pri poučevanju, inštruiranju, predavanju. Osrednji del na področju izobraževalnih storitev predstavlja njihovo izvajanje. Zlasti tisto zaposleno strokovno osebje (kontaktno, pomožno, vplivno, idr.), ki komunicira z odjemalci, mora poleg značilnosti storitev, ki jih posreduje, obvladati tudi tehniko poslovnega komuniciranja, kulturo, etiko ter institucionalne in zakonske omejitve.
- Fizični dokazi za izobraževalne storitve (angl. *physical evidence*). Pri intelektualnih storitvah, kot je npr. šolanje, seminarji ipd., nam lahko kot fizični dokazi poleg zgradbe, opreme (skratka fizično okolje, ki nudi podporo pri izvajanju izobraževalnih storitev), služijo tudi ustrezna spričevala, diplome, potrdila, razpoložljiva literatura ipd.

Snoj in Gabrijan (2004b, 93–111) polemizirata s prejšnjimi definicijami, predvsem o ločevanju dveh prvin: *storitev* in *izvajanja storitev*; opozarjata, da obstaja v literaturi konceptualna zmeda, ki se najizraziteje kaže pri razumevanju pojavnih oblik izdelkov: proizvodov in storitev. Storitve je objekt menjave, proizvod in storitev se vedno bolj združujeta in prepletata. Pri procesih popravljanja, montiranja, svetovanja, informiranja . . . ljudje razmišljajo o aktivnostih izvajalcev procesov s sočasno uporabo stvari. Te celote (aktivnosti ljudi in stvari) pa imenujejo storitve. Ne glede na uporabljene kriterije klasificiranja in pojavnne oblike izdelkov pa so ti vedno spleti ali celote stvari in/ali bitij, njihovega delovanja (procesov) in rezultatov tega delovanja. Osnovne pojavnne oblike sestavin izdelkov so torej: bitja in stvari; procesi, ki jih izvajajo bitja in stvari ter rezultati teh procesov. Izdelek v širšem pomenu pa, poleg izdelka v ožjem smislu besede, vsebuje vse, kar odjemalec zaznava kot uporabno vrednost v zvezi z določenim objektom menjave, ki ga želi pridobiti in uporabljati. Storitvene sestavine izdelka so procesi, aktiv-

nosti in dejanja, ki jih izvajajo bitja in se v povezavi z materialno vsebino izdelka in njenimi funkcijami udejanjajo v menjavi. Enako bi lahko polemizirali glede delitve izobraževalnih storitev na *kraj in prostor izvajanja storitev* ter na *fizične dokaze*. Vidimo, da se zadeve prepletajo in jih težko definiramo.

Značilne lastnosti teh sestavin izdelka so (Snoj 1998, 35–45): procesnost, neotipljivost, neobstojnost, nezmožnost transporta, neločljivost od izvajalca, sočasnost izvajanja in uporabe, neposrednost odnosa med izvajalci in uporabniki, prepletanje izvajanja in marketinga, sodelovanje uporabnikov v izvajanju, variabilnost in druge.

4.4 Management storitev v visokošolskem izobraževanju

Management storitev v visokošolskem izobraževanju je prilagojeno po Kajzerju (1999, 11–14) mogoče obravnavati kot *proces*, ki sestoji iz treh sestavin: faz (stopenj), ravni (struktur) in funkcij. Proces managementa iz tega vidika sestoji iz:

- *faz procesa*: oblikovanja informacij, odločitvenega procesa in izvajanja upravljalnih akcij,
- *ravni procesa*: politična (poslanstvo, smotri in temeljni cilji visokošolskega zavoda), strateška (opredeljevanje načinov doseganja temeljnih ciljev visokošolskega zavoda ter načrtovanje alociranja virov), taktična in operativna, ki pa ju pogosto obravnavamo skupno kot izvedbeno raven (zagotavljanje in razporejanje virov ter izvajanje nalog na operativnih ravneh visokošolskega zavoda),
- *funkcij procesa*: načrtovanje (proces postavljanja ciljev zavoda in odločanje o tem, kako jih najboljše uresničiti), organiziranje (proces alokacije, uskladitve in priprave človeških in drugih virov tako, da bodo lahko načrti uspešno uresničeni), vodenje (proces vplivanja na druge (visokošolske učitelje in sodelavce ter administrativne delavce), da opravijo delo, ki je potrebno za doseganje ciljev), kontroling (proces usmerjanja dejavnosti tako, da se bodo izidi ujemali s pričakovanimi standardi in cilji zavoda).

Po mariborskih avtorjih (Belak 1997, 37 in 57 ter Gabrijan in Snoj 1996, 117–128, v Snoj 2000, 55 je možno razumeti management visokošolskih storitev tudi kot *koncept*, ki razlaga celoto najvišjega (angl. *top*), srednjega (angl. *middle*) in nižjega (angl. *first line*) vodstva (ali managementa) v visokošolskem zavodu.

Po Snoju, ki nadgrajuje Windovo razmišljanje (1982, 6 v Snój 2000, 55) bi aktivnosti oz. funkcije v managementu visokošolskih storitev opredelili kot: generiranje, analiziranje, načrtovanje, organiziranje, vodenje, izvajanje in nadzor aktivnosti visokošolskega zavoda na področjih obstoječih in novih storitev (npr. oblikovanje novih programov, vsebin, predmetov . . .) z namenom zadovoljiti potrebe in želje izbranih ciljnih skupin (študentov, zaposlovalcev, šišega okolja . . .) ob hkratnem zadovoljevanju potreb in želja visokošolskega zavoda. Ta opredelitev vsebuje štiri osnovne sestavine:

- proces managementa,
- usmeritev na obstoječe in nove storitve,
- usmeritev na potrebe in želje ciljnih skupin,
- usmeritev na potrebe in želje visokošolskega zavoda.

Management storitev v visokošolskem zavodu se tako prilagajeno po Snoju (2000, 56) osredotoča na tri temeljne skupine odločitev, in sicer na:

- odločitve o razvijanju in tržnem uvajanju novih visokošolskih izobraževalnih storitev,
- odločitve o spreminjanju, posodabljanju, modificiranju obstoječih visokošolskih izobraževalnih storitev,
- odločitve o ukinjanju, opuščanju obstoječih visokošolskih izobraževalnih storitev.

Trditev, da je šolstvo storitvena dejavnost pomeni, da tudi v šolstvu veljajo podobni principi delovanja, kot v večini storitvenih dejavnosti. Šole so posamezne enote vzgojno-izobraževalnega sistema, ki odjemalcem nudi vzgojno-izobraževalne storitve, pri čemer tudi same trčijo na stopnjevano konkurenco med enotami znotraj sistema (Zorko 2003, 13).

Dickeson (2003, 1) je zapisal: »Visokošolske institucije delujejo na stičišču mnogih pritiskov. Pritisk za dosego štirih istočasnih ciljev – povečanje prihodka, zmanjšanje stroškov, izboljšanje kakovosti, povečevanje slovesa – vodi institucije k poskusni mreži preizkušenih in nepreizkušenih managementskih tehnik in pristopov. Ob tem institucije upajo, da bodo dosegle te medsebojno nasprotne in često konfliktne zahteve.«

Da bi visokošolske institucije preživele na globalnem trgu, kjer ni teritorialnih zidov, ki bi ščitili institucionalne trge, managerji visokošolskih institucij nimajo časa, da bi se ukvarjali z veliko obetajočimi

strategijami managementa. Ni vprašanje, ali bodo visokošolske institucije stkale in sprejele strategije managementa, ampak kako sofisticirane in uspešne bodo pri njihovi uporabi. Pri tem lahko uporabljajo nekaj strategij, izposojenih iz poslovnega sveta, ki so se izkazale za uspešne v izobraževalnem managementu v ZDA in drugih zahodnih državah: razvoj voditeljstva (angl. *leadership development*), management na osnovi podatkov (angl. *data-based management*), finančni management, marketinške strategije, načrtovanje v visokem šolstvu (Michael 2004, 123–124).

Management storitev lahko po Grönroosu (1990 v 2000, 195) definiramo kot sledi:

- Razumevanje vrednosti, ki jo odjemalci dobijo z uporabo ali porabo ponudbe organizacije in vedenje, kako storitve same ali skupaj z informacijami, fizičnimi dobrinami ali drugimi otipljivimi elementi prispevajo k tej vrednosti; razumevanje, kako je celovita kakovost zaznana v razmerjih z odjemalci, da bi lahko povečevali takšno vrednost in kako ta se spreminja s časom.
- Razumevanje, kako je organizacija (ljudje, tehnologija, fizični viri, sistem in odjemalci) sposobna proizvajati in razpečevati to zaznano kakovost in vrednost.
- Razumevanje, kako bi se morala organizacija razvijati in biti upravljana, tako da se doseže nameravana zaznana kakovost in vrednost.
- Organizacijo moramo usmerjati tako, da bo funkcionirala na takšen način, da bo ta zaznana kakovost dosežena in da bodo cilji udeležencev (organizacija, odjemalci, drugi udeleženci) doseženi.

Iz zgoraj zapisanega lahko izluščimo, da mora organizacija razumeti naslednje (Grönroos 2000, 196):

- kakšno zaznana kakovost in vrednost iščejo odjemalci v konkurenčnih storitvah;
- kako ustvariti vrednost za odjemalce;
- kako upravljati vire, ki so na razpolago v organizaciji, da bi dosegali takšno na storitvah temelječo ustvarjanje vrednosti.

Bistvenih pet značilnosti managementa visokošolskih storitev po Grönroosu (1994, 7) lahko prepoznamo kot naslednje:

- celoten pogled na management storitev, ki bi moral voditi odločitve na vseh področjih managementa (ne le določati principe managementa za ločene funkcije, kot je npr. storitev za študente);

- je tržno usmerjen ali odjemalsko usmerjen (ne pa gnan iz notranjih učinkovitostnih kriterijev);
- je holističen pogled, ki poudarja pomen medorganizacijskega, med-funktionalnega sodelovanja (ne specializacija in delitev dela);
- vodenje kakovosti je integralni del storitvenega managementa (ne ločeno vprašanje);
- notranji razvoj pedagoškega in administrativnega osebja ter jačanje zavezanosti organizacijskim ciljem, strategijam in strateškim pogojem za uspešnost (ne le administrativne naloge).

Odločitve na področju na področju managementa visokošolskih storitev torej zadevajo doseganje naslednjih temeljnih ciljev visokošolskega zavoda (po Meffertu 1978, 519 v Snoj 2000, 56):

- zagotovitev obstoja in rasti visokošolskega zavoda,
- razpršitev tveganja z občasnim preverjanjem primernosti ponujenih programov,
- povečevanje zanesljivosti delovanja visokošolskega zavoda z aktualiziranjem ponudbe in sledenjem potrebam širšega okolja,
- zagotovitev primernega financiranja iz različnih virov za normalno delovanje zavoda,
- izraba resursov, ki so na voljo za raziskovalno, izobraževalno in administrativno delo,
- iskanje načinov za izrabo prostih zmogljivosti,
- izboljšanje imidža visokošolskega zavoda,
- izboljšanje konkurenčnega položaja visokošolskega zavoda v nacionalnem in mednarodnem prostoru,
- racionaliziranje temeljnega izobraževalnega procesa.

Pri obravnavi stopenj managementa visokošolskih storitev bi lahko po Snoju (2000, 124) raziskovali med drugim tudi ustvarjanje informacij za odločanje, načrtovanje in organiziranje delovanja sistema storitev; vidike managementa zaposlenih; izvajanje in nadzor izvajanja storitev ter interveniranje.

Humboldtova ideja o univerzi kot prostoru, kjer naj bi bila zaščitena posameznikova akademska svoboda, z namenom obveze poučevanja resnice, neodvisno od notranjih ali zunanjih pritiskov, se je znašla po 1980 pod naraščajočim pritiskom. Namesto tradicionalne retorike in podpore akademskemu samoupravljanju, so se pojavili koncepti managerializma, učinkovitosti, novega javnega managementa. Povsem tuji koncepti so zamenjali prejšnje dolgoletne akademske vrednote znanstvene

odličnosti in akademske svobode. Reforme vzpodbujene z novim javnim managementom so uvedle osnove podjetniškega upravljanja v visokošolske zavode (Marheim Larsen 2003, 76).

Povzetek poglavja

V poglavju smo predstavili različne definicije storitev relevantnih domačih ter tujih avtorjev, predstavili splošne lastnosti in klasifikacijo storitev. Predvsem smo razdelali posebnosti marketinškega spleta storitev v visokošolskem izobraževalnem sistemu, vključno z aktualnimi kritikami splošno razširjenega koncepta marketinškega spleta storitev. Avtorji diskutirajo o smiselnosti ločevanja prvin marketinškega spleta: storitev od samega izvajanja storitev. Druga delitev, o kateri se da razpravljati, je delitev prvin marketinškega spleta: kraja in prostora izvajanja izobraževalnih storitev od fizičnih dokazov za izobraževalne storitve. Kratko so predstavljeni še trendi sodobnega managementa visokošolskih storitev.

5 Kakovost storitev

5.1 Opredelitev kakovosti storitev

Kakovost storitev je po Fitzsimmons in Fitzimmonsu (1998, 56) funkcija razmerja med odjemalčevimi predhodnimi pričakovanji o storitvi in njegovo percepcijo izkušnje med konzumiranjem storitve in po njem. Za razliko od kakovosti izdelka, se ocenjuje kakovost storitve tako po procesu prevzema storitve, kot tudi po rezultatu storitve.

Kakovost je filozofski koncept. Definicije kakovosti se razlikujejo in do določene mere odsevajo različne perspektive posameznikov in družbe. V demokratski družbi mora biti dovolj prostora za ljudi različnih gledišč: ne obstaja ena sama definicija kakovosti, ki bi bila prava na račun vseh drugih. In res, lahko se ujamemo, kako preskakujemo z ene perspektive v drugo, ne da bi pri tem zaznali kakršenkoli konflikt. Prihajamo do zaključka, da bi lahko vsakdo imel drugačno razumevanje kakovosti v visokem šolstvu, pa ni nujno, da bi bil kdorkoli izmed nas v zmoti ali imel prav. To pa ne pomeni, da smo vsi odrešeni odgovornosti za vzdrževanje in pospeševanje kakovosti (Green 1995, 17–18).

Kakovost je koncept, ki ima različne pomene za različne udeležence; ker pa so odjemalci tisti, ki v največji meri odločajo o usodi vsake organizacije, je treba pri skrbi za kakovost prisluhniti predvsem njihovim zaznavam. Zato je z marketinškega vidika smiselno, da storitvena organizacija upošteva, da zaznavajo odjemalci njene storitve kot celoto njenih vrednot, vlaganj in kreativnih sposobnosti. Storitve je treba obravnavati tudi kot objekte zaznavanja, na njihovo raven kakovosti pa vplivajo vrednote, emocije, pričakovanja, in sposobnosti zaznavanja obojih, tako izvajalcev kot odjemalcev. Torej ni dovolj, če storitve zadostijo normativom in predpisom, ohranjevati in povečevati morajo ugodje odjemalcev in tako omogočati obojestransko pozitivno priznavanje (Snoj 2000, 160).

Kompleksnost sestavin in značilnosti storitev so lahko vzrok težav pri opredeljevanju kakovosti storitev. Navkljub povečevanju pomena je kakovost, še posebno na področju storitev, še zmeraj relativno neraziskan in neopredeljen koncept. V pogovornem jeziku pogosto razumemo

kakovost kot pozitiven izraz, to je dobro kakovost, vendar pa vsebuje kakovost kot koncept cel spekter različnih vrednosti, od najboljših do najslabših (Snoj 2000, 159).

Kakovost storitev je v literaturi definirana kot sposobnost organizacije, da bi ustregla ali preseгла pričakovanjem odjemalcev. Pričakovanja odjemalcev so bila definirana kot želje ali zahteve odjemalcev, oziroma kaj mislijo, da bi ponudnik storitev moral nuditi. Ta definicija pričakovanj se razlikuje od načina, kako ta izraz uporabljajo v literaturi s področja managementa kakovosti storitev in o zadovoljstvu odjemalcev. Pričakovanja v literaturi, ki se ukvarja z zadovoljstvom, so bila operacionalizirana kot napovedi izvedbe storitev, medtem ko so pričakovanja v literaturi na področju kakovosti storitev interpretirana kot tisto, kar bi ponudnik storitev moral ponuditi. Različni tipi pričakovanj tako lahko vključujejo idealna, pričakovana, zaslužena pričakovanja ter minimum, ki ga odjemalci tolerirajo (Gilmore 2003, 21).

5.2 Dimenzije kakovosti storitev

Najpogostejša konceptualna delitev kakovosti storitev je po Snoju glede na absolutnost oziroma relativnost njene merljivosti (2000, 160). Po tem kriteriju ločimo dve dimenziji kakovosti, ki sta sicer komplementarni, vendar se med seboj bistveno razlikujeta:

- *objektivno (racionalno, mehanistično)*, ki opredeljuje laboratorijsko ali kako drugače natančno merljivo (tehnično) odličnost neke storitve v primerjavi z določenim standardom. Povezana je z levo, racionalno možgansko polovico.
- *subjektivno (zaznano, humanistično)*, ki predstavlja odjemalčevo oceno odličnosti storitve. Je izid človeške, subjektivne reakcije, ki je povezana z notranjimi, »mehkimi« zaznavami izvajalcev in odjemalcev storitev, ki jih ni možno objektivno izmeriti.

Mnogi raziskovalci trdijo, da objektivna kakovost sploh ne obstaja in da so dosežki vseh meritev subjektivni, ker vedno temeljijo na človeškem zaznavanju. Pravzaprav sta objektivna in subjektivna kakovost sicer komplementarni, vendar se med seboj bistveno razlikujeta. Zato je potrebno, da ju strokovnjaki v storitvenih organizacijah razumejo in s tem omogočijo doseganje odličnosti svojih storitev (Snoj 2000, 161).

Po Grönroosu (2000, 63) ima kakovost storitev, kot je zaznana s strani odjemalcev, dve dimenziji:

- *tehnično dimenzijo*; kaj odjemalci dobijo v svojih interakcijah z organizacijo, je za njih jasno zelo pomembno in za njihovo oceno kakovosti. Vendar pa je to le ena dimenzija kakovosti, imenovana tehnična ali rezultirajoča dimenzija storitvenega procesa (angl. *outcome quality*). Predstavlja pa to, kar ostane odjemalcu po končanem proizvodnem procesu storitve in interakciji z organizacijo. Pogosto se da ta dimenzija meriti relativno objektivno s strani odjemalcev, zaradi njenih karakteristik kot tehnične rešitve problema,
- *funkcionalno dimenzijo*; na odjemalca pa vpliva tudi način, kako prejme storitev in njegova izkušnja s simultanim procesom proizvodnje in porabe storitve. Ta dimenzija kakovosti je tesno povezana s tem, kako ponudnik storitve funkcionira.

Rust in Oliver sta diskutirala (1994, 53) o potrebi po eksplicitni prepoznavi fizičnega okolja s samo storitvijo, kot tretjo dimenzijo. Holmlundova (1997, 162) je predlagala naslednji model zaznane kakovosti: tri kakovostne dimenzije bi bile tehnična, socialna in ekonomska. Tehnična dimenzija predstavlja ključno dimenzijo v interakciji med odjemalcem in ponudnikom storitve, sestavlja pa jo lahko tako otipljiva, kot tudi neotipljiva komponenta. Socialna dimenzija zajema socialne interakcije na osebni in organizacijskem nivoju. Ekonomska dimenzija pa predstavlja ekonomsko dobrobit in stroške razmerja (Holmlund 1996, 90–138; Holmlund 1997, 157–163).

Lutz (1986 v Zeithaml 1988, 9) opredeljuje dimenzije kakovosti storitev glede na značilnosti vrednotenja celotne kakovosti pred in med uporabo na:

- *kognitivno kakovost* (zaznavno), ki je za njega rezultat tistih značilnosti izdelkov, katere lahko ovrednotimo že pred samim nakupom, predstavljajo pa iskane značilnosti.
- *afektivno kakovost* (čustveno), ki pa naj bi predstavljala značilnosti, ki jih lahko odjemalec ovrednoti šele med samim konzumiranjem storitve in so zatorej posledica izkušenj, ki jih je imel s storitvijo.

Po pričetku obravnavanja kakovosti storitev s strani nekaterih raziskovalcev v 80-ih letih, so dimenzije kakovosti najbolj razčlenili Parasuraman, Zeithaml in Berry (1985, 41–51) in opredelili deset bistvenih dimenzij kakovosti storitev:

- *fizična podpora* (angl. *tangibles*), ki se nanaša na fizično opremljenost za izvajanje storitev (zgradbe, oprema), usposobljenost in urejenost izvajalcev storitev, zunanji izgled, materiale ipd.,

- *zanesljivost* (angl. *reliability*), ki pomeni pripravljenost in usposobljenost za izvajanje, kot obljubljeno, brez napak,
- *odzivnost* (angl. *responsiveness*), ki vključuje pripravljenost izvajalcev storitev za takojšnjo pomoč odjemalcem, ter odzivanje na njihove težave,
- *usposobljenost* (angl. *competence*), pomeni strokovno neoporečnost pri izvajanju storitev; Snoj (2000, 162) imenuje to dimenzijo »strokovnost«, ker vključuje ustrezna znanja in veščine v zvezi z izvajanjem storitev,
- *vljudnost* (angl. *courtesy*), zahteva ustrezno spoštovanje odjemalcev storitev, uglajenost v komuniciranju z njimi ter prijaznost; po Snoju (2000, 162) uslužnost kontaktnega osebja,
- *verodostojnost* (angl. *credibility*), zajema ustrezen sloves izvajalca storitev, ugled, njegovo osebno poštenost in izvajanje, ki vliva zaupanje; po Snoju (2000, 162) zaupanje,
- *varnost* (angl. *security*), predvideva varovanje zaupnosti podatkov, varnost, tako fizično, finančno kot psihično, odpravo možnih tveganj, dvomov,
- *dostopnost* (angl. *access*), vključuje enostaven stik ter dostop do storitev, izvajalci so na razpolago odjemalcem, omogočene so telefonske, internetne povezave, primerna lokacija, čas obratovanja,
- *komuniciranje* (angl. *communication*), vključuje sprotno informiranje odjemalcev, posredovanje razumljivih informacij, vodenje evidence pritožb, reagiranje na povratne informacije,
- *razumevanje odjemalcev* (angl. *understanding the customer*), po Snoju (2000, 162) razumevanje in poznavanje odjemalcev, ki predstavlja skrb za nenehno ugotavljanje posebnih zahtev, potreb odjemalcev, skrb za vsakega posameznika in še posebej za stalne stranke.

Po dodatnih raziskavah so Parasuraman, Zeithaml in Berry (1988, 22) zreducirali obstoječih deset dimenzij na pet, ker so se določene med njimi prekrivale. Pri tem so uporabljali faktorsko analizo in druge matematične metode. Dimenzije usposobljenost, vljudnost, kredibilnost in varnost so združili v novo dimenzijo, ki jo lahko imenujemo zaupanje, dimenzije dostopnost, komuniciranje in razumevanje odjemalcev pa v novo dimenzijo empatijo, to je sposobnost vživljanja v odjemalca. Novih pet dimenzij se tako glasi:

- *zanesljivost* v izvajanju storitev (Snoj 2000, 163),

- *fizična podpora*,
- *odzivnost*; po Snoju (2000, 163) pripravljenost osebja na promptno izvajanje storitev,
- *zaupanje*, po Snoju (2000, 163) strokovna pooblaščenost osebja in sposobnost razvijanja občutka varnosti in zaupanja,
- *empatija*, po Snoju (2000, 163) usmerjanje pozornosti k odjemalcu kot posamezniku, prilagajanje njegovim potrebam oziroma sposobnost vživeti se vanj.

Pomembno je tudi, da izobraževalni managerji ne pozabijo na druge dimenzije, ki so jih prvotno predlagali Parasuraman, Zeithaml in Berry: komunikativnost, vljudnost, razumevanje idr. Podobno izhaja tudi iz zgodnjega dela Sasserja, Olsena in Wyckoffa (1988, 65), ki so identificirali sedem atributov storitev, katere bi bilo koristno obravnavati:

- varnost: zaupanje, kot tudi fizična varnost;
- konsistentnost: vsakokratno prejetje storitve enake kakovosti;
- vedenje: vljudnost in socialna olikanost;
- kompletnost: dostopnost dopolnjujočih storitev;
- pogoji: čisti, udobni prostori;
- dostopnost: dostop, lokacija, frekventnost;
- šolanje: naklonjenost izvajanja.

Snoj (2000, 163–165) navaja še več možnih delitev dimenzij kakovosti storitev, glede na naslednje kriterije:

- ločljivost od storitev: *notranje* (neotipljive) in *zunanje* (otipljive) dimenzije kakovosti storitev,
- objektivnost pri merjenju kakovosti storitev: *trde* in *mehke* dimenzije,
- vlogo v odjemalčevem zaznavanju kakovosti storitev: dimenzije *vzdrževanja* in dimenzije *ustvarjanja* kakovosti.

Kwan in Ng (1999, 20–27) s Hong Kongške univerze sta v svoji raziskavi opredelila sedem dimenzij kakovosti, ki prispevajo h kakovosti visokošolskega izobraževanja, na osnovi raziskav Hamptona (1993, 369–380) ter lastnih diskusij v fokusnih skupinah s študenti:

- programske vsebine predavanj: verjetnost izpolnjevanja osebnih potreb, možnost razvoja svojih sposobnosti, priprava na kariero, kakovost materialov s predavanj . . . ;

- skrb za študente: dostopnost svetovalcev, izkazani interes za napredovanje študentov, pripravljenost managementa upoštevati mnenja študentov . . . ;
- zgradbe: razpoložljivost mirnih študijskih koticov, snažnost objektov, obsežnost knjižnične literature, prostori za počitek, računalniška opremljenost . . . ;
- ocenjevanje: uspešnost trdega dela, primernost ponujenih modulov, primernost ocenjevalnega sistema, zahtevana količina dela med moduli, čas potreben za pridobitev pozitivne ocene, verjetnost priznanja za trdo delo . . . ;
- jezik predavanja: omogočena predavanja v lastnem jeziku, omogočeno svetovanje v lastnem jeziku;
- socialne aktivnosti: aktivnosti in dostopnost klubov na univerzi, socializacijski dogodki na izbiro študentom;
- ljudje: prijaznost študentov in priložnost sklepanja prijateljstev, priložnost srečevanja ljudi z enakimi interesi.

O'Neill in Palmer (2003, 187–196) raziskujeta vpliv izkušenj na dimenzije kakovosti storitev. Njuna raziskava, ki je zajela dve fokusni skupini, eno s predhodnimi izkušnjami iz obravnavane storitve, eno brez, je navrgla nov izziv Servqual metodologiji k odjemalčevemu zaznavanju kakovosti storitev. Rezultati nam narekujejo nov dvom o petdimenzijski strukturi dejavnikov Servqual-a, ter potrebo po karseda podrobnem vpogledu ponudnikov storitev v psihološko vpletenost vloge zaznavanja v odjemalčevem sistemu za procesiranje informacij. To je nujno, da bi razumeli vlogo izkušenj pri ustvarjanju zaznav kakovosti storitev, z namenom, da bi jih lahko vzdrževali in/ali manipulirali skozi čas. V zameno pa to omogoča managerjem, da zgradijo trajnejše partnersko razmerje z odjemalcem.

Lehtinen in Lehtinen (1991, 287–303) sta definirala kakovost storitev kot tridimenzionalni konstrukt, sestavljen iz *interaktivnih, fizičnih ter korporativnih kakovostnih dimenzij*. Grönroos (2000, 63) je konceptualiziral kakovost storitev z dvema dimenzijama: *tehnično in funkcionalno kakovostjo*. Hedvall in Paltschik (1990, 473–483) sta identificirala dve dimenziji, imenovani *pripravljenost in sposobnost postreči ter fizična in psihološka dostopnost*.

Zelo običajen je primer, da izobraževalna organizacija sploh nima možnosti izbire in je prisiljena uporabiti strategijo selektivne kakovosti storitev oziroma strategijo tržnih vrzeli na področju kakovosti storitev,

še posebej v primeru, ko ima opravka s konkurenti, ki so si zgradili dober image glede na določene dimenzije kakovosti izobraževalnih storitev. Pomembno je tudi, da izvajalci storitev ne tekmujejo tako, da poudarjajo dimenzije kakovosti storitev, ki za odjemalce niso pomembne (Snoj 2000, 165).

Pomembnost procesnih dimenzij z odjemalčevega vidika je odvisna od razsežnosti, koliko je aktiven v procesih. V storitvenih sektorjih je odjemalec često udeleženec v proizvodnem procesu storitve. Širina vpletenosti je lahko odvisna od vrste storitve (Lehtinen in Lehtinen 1991, 287–303). V primeru visokošolskega izobraževanja, študentje in profesorji prispevajo velik del k procesu izvedbe storitev, druge skupine udeležencev, kot na primer delodajalci, pa se srečujejo v glavnem s končnim proizvodom procesa, to je diplomanti. Za same študente in profesorje lahko nivo vpletenosti niha v različnih procesih. To se zdi da potrjuje hipotezo, da dimenzije kakovosti v visokem šolstvu variirajo glede na nivo pomembnosti za različne skupine odjemalcev (Owlia in Aspinwall 1996, 12).

Dotchin in Oakland (1994, 27–42) pripominjata, da je spekter storitev, ki so jih raziskali Parasuraman, Zeithaml in Berry relativno ozek. Nakazujejo da je majhna prisotnost tipov storitev, ki ponujajo veliko priložnosti za kontakt z odjemalcem ali intervencije v procesu, kot je primer v izobraževanju. Povsem možno bi bilo, da bi se v tem primeru pokazale druge dimenzije kot sicer, povezane z eno ali več omenjenih dimenzij: kompetentnost, kredibilnost, varnost ali znanje, kot tudi druge dimenzije pomembne za visoko šolstvo.

Kako pa lahko sodimo kakovost doživete storitve? Katere kriterije lahko uporabljamo za evalvacijo izobraževalnih storitev. Kot smo že zapisali, je skupina raziskovalcev Marketing Science Instituta (Parasuraman, Zeithamlova in Berry) zapisala deset dimenzij kakovosti storitev, skozi raziskavo v različnih storitvenih panogah.

V preglednici 5.1 pa Seymour (1993, 130) ponuja razlago teh desetih dimenzij v visokem šolstvu. Vse te dimenzije očitno pomembno vplivajo na odjemalčevo percepcijo kakovosti storitev. Ti primeri se osredotočajo zgolj na študente in zunanje odjemalce, vplivajo pa tudi na naše notranje odjemalce. Razumevanje posameznih dimenzij kakovosti storitev lahko še bolj razširimo in jih apliciramo za vsakega profesorja, program ali institucijo.

Po Seymourjevi (1993, 131) obstaja v marketinški literaturi močna empirična podlaga, ki sugerira, da je zaznana kakovost storitev bolj re-

PREGLEDNICA 5.1 Dimenzije kakovosti storitev v visokošolskem izobraževanju

Dimenzija	Uporaba v visokem šolstvu
Dostopnost (enostaven kontakt)	Vzdrževanje odjemalcem prijaznih uradnih ur, ponujanje učinkovitega telefonskega sistema.
Komuniciranje (odjemalca informiramo)	Pojasnjevanje razmerja storitev/stroški, ter vizije pojasnjevanja namenov odjemalcu.
Kompetentnost (obvladovanje znanja ter veščin)	Se kaže s poučevanjem odličnosti, razvijanje raziskovalnih sposobnosti.
Prijaznost (spoštovanje, upoštevanje)	Študente se obravnava dostojanstveno, vztrajanje pri enakem obravnavanju vseh.
Kredibilnost (poštenje, zaupanje, verodostojnost)	Izvedba obljub, danih ob vpisu, razumna in poštena politika.
Zanesljivost (konsistenca izvedbe in zanesljivosti)	Odstranitev nesposobnih zaposlenih, zmanjševanje napak pri izdajanju računov.
Odzivnost (pripravljenost ponujanja storitve)	Takojšnje odzivanje na telefonske klice, hitro reševanje pritožb.
Varnost (odsotnost nevarnosti, rizika, dvoma)	Zagotavljanje fizične varnosti varovanje posameznikove zasebnosti.
Snovnost (fizične evidence storitve)	Vzdrževanje zemljišč institucije pridobivanje primernih tehnologij.
Razumevanje odjemalca (trud, da bi ga razumeli)	Ponujanje individualne pozornosti, razvijanje zmožnosti za »poslušanje«.

Povzeto po Parasuraman, Zeithaml in Berry (1984, 13–14) ter Seymour (1993, 130).

lativna razlika med pričakovano ter zaznano storitvijo, kot pa funkcija ocenjevanja po teh dimenzijah. Torej je zadovoljstvo s storitvijo povezano s konfirmacijo ali diskonfirmacijo pričakovanj. Da bi »povzročili« zaznano kakovost je treba doseči ali po možnosti preseči pričakovanja, ki jih imajo odjemalci glede kakovosti v kar čimveč dimenzijah.

Raziskovalci Lagrosen, Seyyed-Hashemi in Leitner so v svoji raziskavi (2004, 61–69) podrobno raziskovali dimenzije kakovosti v visokem šolstvu. S pomočjo globinskih intervjujev so sestavili vprašalnik, s pomočjo katerega so anketirali študente v Avstriji ter na Švedskem in s pomočjo faktorjske analize prišli do dimenzij, za katere trdijo, da najbolj vplivajo na zaznavanje kakovosti pri študentih. Najpomembnejših sedem dimenzij za zaznavanje kakovosti v visokem šolstvu je tako po tej raziskavi:

- sodelovanje s korporacijami,
- informacije in odzivnost,
- ponujena predavanja,

- notranje evalvacije,
- računalniška opremljenost,
- sodelovanje in primerjave,
- knjižnični viri.

Pri štirih izmed obravnavanih enajstih dimenzij so odkrili bistveno razhajanje med avstrijskimi in švedskimi študenti, prejšnje raziskave o managementu kakovosti in kulturi so že odkrile, da imajo nacionalne kulture vpliv na prakso managementa kakovosti (Lagrosen 2003, 473–487; Mathews in dr. 2001, 692–707).

5.3 Kakovost in sorodni pojmi

Po Snoju (2000, 158) vlada pogosto zmeda v literaturi s področja marketinga in obnašanja odjemalcev pri uporabi konceptov »zadovoljstva odjemalcev« in »kakovosti« v primerih, ko je kakovost obravnavana z vidika zadovoljevanja potreb odjemalcev. V takih primerih oba koncepta enačijo. Snoj, Korda in Mumel (2004, 156–167) so raziskovali povezave med zaznano kakovostjo, zaznanim tveganjem ter zaznano vrednostjo izdelka/storitve. V ugotovitvah priporočajo osredotočenje na zagotavljanje čimvišje kakovosti, če želimo zagotoviti čimvečjo vrednost za odjemalce. Poudarjajo pa, da se to ne nanaša le na zagotavljanje objektivne, temveč predvsem subjektivne, zaznane kakovosti. Torej se mora organizacija posvetiti predvsem tistim dejavnikom zaznane kakovosti, ki so najpomembnejši za odjemalce. Zaznana vrednost pa je po avtorjih večdimenzijski dinamičen koncept, na katerega vpliva mnogo spremenljivk prednosti ter odrekanih/žrtvovanj. Avtorji priporočajo poleg neposrednih še raziskovanje posrednih učinkov med obravnavanimi spremenljivkami.

Pomembnost zaznane vrednosti v odnosu do nakupnih namenov je bila dokumentirana v zgodnji literaturi (Zeithaml 1988, 2–22), toda šele v kasnejših letih je dobila zaznana vrednost večjo pozornost (Cronin in dr. 1997, 375–391; Patterson in Spreng 1997, 414–434; McDougall in Levesque 2000, 392–410; Varki in Colgate 2001, 232–240).

Nedvomno je po eni strani zadovoljstvo odjemalcev s storitvami legitimna sestavina ocene zaznane kakovosti storitev, po drugi strani pa je zaznana kakovost storitev eden izmed vzrokov za določeno zadovoljstvo odjemalca. Če jih obravnavamo z marketinškega zornega kota, je zadovoljstvo s storitvami pravzaprav merilo kakovosti njihovega delovanja (Snoj 2000, 158).

Pomembno vprašanje je odvisnost v odnosu med zadovoljstvom in kakovostjo storitev. Precej avtorjev (Bitner 1990, 69–82, Bolton in Drew 1991, 375–384) sugerira da je zadovoljstvo vzrok za zaznano kakovost storitve.

Po Lovelocku (2000, 114), zaznana kakovost storitev izhaja iz odjemalčevega primerjanja storitve, katero zaznajo da so prejeli, proti temu, kar so pričakovali da bodo prejeli. Človeška pričakovanja glede storitev so navadno močno odvisna od predhodnih izkušenj odjemalca – z določenim ponudnikom storitev, s konkurenčnimi storitvami v isti panogi ali s povezanimi storitvami v različnih panogah. Če nimajo relevantne predhodne izkušnje, lahko utemeljijo svoja prednakupna pričakovanja na dejstvih, kot so medsebojni komentarji, časopisne zgodbe ali marketinški napori organizacije.

Čeprav lahko naraščajoče zaznavanje kakovosti storitev vpliva na visoko zadovoljstvo odjemalcev in zaznano vrednost ter na zaznano vrednost, je učinek zaznane kakovosti storitev na zaznano vrednost lahko nadomestilo za visoko zaznano izgubo. Obstajajo primeri, ko je odjemalec zadovoljen s storitvijo, toda njegovo zaznavanje vrednosti je nizko, zaradi visokih stroškov, ki jih je imel, da jo je dosegel. Ko izvedo, da drugi dobavitelj ponuja večjo vrednost storitve, je verjetnost zamenjave velika (Tam 2004, 910).

Dabholkar in Overby (2004, 10–27) sta raziskovala procesne in izidne (angl. *outcome*) sestavine storitev, ki zahtevajo veliko vpletenost sodelujočih ter njihov vpliv na kakovost storitev in zadovoljstvo odjemalcev. Mohr in Bitner (1995, 239) sta definirala izid storitev kot tisto, kar odjemalec dobi med menjavo, storitveni proces pa kot način, na katerega je izid storitve prenesen odjemalcu. Dabholkar in Overby (2004, 22) sta med raziskavo ugotovila, da so procesni dejavniki tesneje povezani s kakovostjo storitev, izidni dejavniki pa bolj z zadovoljstvom odjemalcev. Ugotovitev je pomembna, saj nam kljub želji, da bi ponujali visoko kakovost storitev in dosegali čimvečje zadovoljstvo odjemalcev, omejeni viri večkrat zahtevajo težko izbiro.

Trženjski raziskovalci razlikujejo med zadovoljstvom odjemalca v odvisnosti od specifične transakcije ali njegove splošne ocene storitve. Zadovoljstvo je okarakterizirano s presenečenjem, ki ga odjemalec doživi po nakupu (angl. *service encounter*). Posledično, lahko za zadovoljstvo sklepamo, da vpliva na odjemalčevo oceno kakovosti storitve, nakupovalne namene in obnašanje. Odjemalčevo zadovoljstvo ali nezadovoljstvo je funkcija diskonfirmacije, ki izhaja iz razlik med predhodnimi pri-

čakovanji in dejanskim doživetjem. Literatura, ki raziskuje odjemalčevo zadovoljstvo in nezadovoljstvo, dokazuje da pričakovanja in percepcija izvedbe vpliva direktno na odjemalčevo zadovoljstvo, kot tudi indirektno preko diskonfirmacije.

Pričakovanja, ocenjevanje izvedbe in diskonfirmacija nimajo nujno neodvisnega seštevalnega vpliva za vsak izdelek ali storitev. Oliver (1989, 1–16) je v svojem modelu zadovoljstva predvidel, da so za odjemalčeve odzive na kontinuirano ponujano storitev ali dolgo trajajoče storitve, značilna pasivna pričakovanja, zato je diskonfirmacija ne bo imela vpliva, razen če ne bo izvedba izven obsega norm, ki si jih je odjemalec pridobil z izkušnjami. Torej lahko zaključimo, da je odjemalčevo ocenjevanje trajno ponujanih storitev, kot so javna uslužnostna podjetja ali kabelska televizija, odvisno le od ocenjevanja izvedbe.

Po Oliverju (1997, 177) kaže natančnejša primerjava opredelitev kakovosti storitev in zadovoljstva, da je kakovost opredeljena kot razhajanje med pričakovanji in zaznavanjem, zadovoljstvo pa je predvsem odziv na to razhajanje. Zadovoljstvo se lahko oblikuje le na podlagi neposredne izkušnje, o kakovosti pa lahko sklepamo tudi brez te izkušnje. Ob tem je pri zadovoljstvu močnejše izražena čustvena komponenta. Kakovost je v večji meri rezultat presoje značilnosti ponudbe, primerjave zaznav z ideali in se nanaša na daljši časovni horizont. Pri zadovoljstvu pa se primerjava nanaša predvsem na subjektivna predvidevanja in norme.

Smer vplivanja med obema konceptoma je predmet številnih razhajanj. Nekateri avtorji predpostavljajo, da je kakovost dejavnik zadovoljstva (Henning-Thurau in Klee 1997, 744). Zagovorniki te teze izhajajo iz predpostavke, da je kakovost širši koncept, medtem ko je zadovoljstvo predvsem kratkoročno emocionalno stanje, ki se nanaša na ovrednotenje posamezne transakcije, izdelka ali storitvene epizode (Bitner 1990, Parasuraman, Zeithaml in Berry 1988). Dabholkar (1995 v Brady in Robertson 2001, 55) trdi da je povezava med kakovostjo in zadovoljstvom odvisna od konteksta in zato ni univerzalna. Oliver (1997, 182) dopušča med obema konceptoma kratkoročni in dolgoročni horizont. Tako naj bi kratkoročno zadovoljstvo odražalo kratkoročno presojo kakovosti, medtem ko naj bi globalna kakovost odražala kumulativno zadovoljstvo. Med obema konceptoma naj bi delovali tudi močni in prepleteni obojestranski vplivi.

Sureshchandar, Rajendran in Anantharaman (2003, 363–379) so testirali zadovoljstvo kot multidimenzijski koncept, enako kot kakovost storitev, le da so oporekali temu, da bi morali raziskovati zadovoljstvo

odjemalcev na istih dejavnikih kot kakovost storitev. Na tej osnovi so raziskovali povezavo med kakovostjo storitev ter zadovoljstvom odjemalcev. Rezultati so pokazali, da sta obe veličini neodvisni, toda tesno povezani, povečanje ene verjetno vodi k povečanju druge.

Tudi cena lahko različno vpliva na nakupno odločanje odjemalca. Pred nakupom, lahko odjemalci uporabijo ceno kot znamenje kakovosti ter priredijo pričakovanja do kakovosti storitve, kot naj bi jo dobili (Zeithaml in Bittner 2003, 53). Po konzumaciji storitve je cena eden od stroškov, ki jih odjemalec ocenjuje in prispeva k ocenjevanju vrednosti storitve (Lovelock 2001, 102). Tam (2004, 910) dokazuje, da je povezava med ceno in kakovostjo šibka. To bi lahko napeljevalo k misli, da zaznavanje kakovosti storitev pri odjemalcih ni pogojevano z zaznavanjem cene v ponakupnih odločitvah. Vendar pa velja spoštovati razmerje med kakovostjo in ceno pri začetnem ocenjevanju. Berry in Yadav (1996, 41–50) menita, da bi morale organizacije ujeti in komunicirati vrednost za odjemalce v svoji cenovni strategiji.

Odjemalčevo zadovoljstvo ni namenjeno le njemu samemu. Nasprotno, je sredstvo za doseganje mnogih ključnih poslovnih ciljev. Najprej je zadovoljstvo neločljivo povezano z odjemalčevo lojalnostjo in predanostjo. Kot drugo, lahko navdušen odjemalec širi pozitivne informacije in ker seže dober glas v deveto vas, znižuje tudi stroške za pridobivanje novih odjemalcev. Zadovoljen odjemalec lažje oprošča morebitne spodrseljaje (Lovelock 2000, 122).

Po Snoju (2000, 165), ni nujno, da izvajajo v izobraževalni organizaciji management vseh dimenzij kakovosti na najvišji ravni. Pogosto se zgodi, da to ni možno, razen če pri tem ne gledajo na ceno izobraževalne storitve, kar pa je prej redkost kot pravilo, ker tega ne dopušča gibanje povpraševanja. Poleg cenovnega so tu še drugi omejevalni dejavniki: zakonodaja, vplivi konkurence, raven kakovosti virov in drugi. V nekaterih primerih lahko izvajanje izobraževalne storitve izboljšajo tako, da dvignejo raven ene dimenzije na račun drugih. Lahko na primer okrepijo zanesljivost in točnost izvajanja izobraževalnih storitev na račun raznovrstnosti ponudbe ali se specializirajo samo za določeno ponudbo strokovnih seminarjev ipd.

5.4 Pričakovanja odjemalcev

Literatura iz marketinga in obnašanja odjemalcev storitev je razmeroma enotna v opredeljevanju zadovoljstva v pomenu izpolnjenega pričakovanja. Kot je bilo že zapisano je zadovoljstvo odjemalcev emoci-

onalna reakcija odjemalcev na doživete izkušnje v zvezi z določenimi storitvami, v primerjavi s pričakovanji v zvezi z njimi. V to subjektivno oceno vključujejo odjemalci tudi primerjave s konkurenčnimi storitvami. Pričakovanja odjemalcev izhajajo običajno iz stališč v zvezi z določenimi storitvami v primeru, ko imajo odjemalci izkušnje s tovrstnimi storitvami istega izvajalca. Odjemalci lahko gradijo stališča do določenih storitev na osnovi pričakovanj v primeru, ko gre za prvo izkušnjo s tovrstnimi storitvami določenega izvajalca (Snoj 2000, 158).

Odjemalčeva pričakovanja, kaj sestavlja dobro storitev se razlikujejo glede na vrsto storitev. Pričakovanja pogosto variirajo tudi glede na različno pozicionirane ponudnike storitev v isti panogi. Na kratkem poletu v ekonomskem razredu ne pričakujemo postrežbe, medtem ko bi bili zelo razočarani, če je ne bi bili deležni na medcelinskem letu (Lovelock 2000, 112–114).

Pričakovanja odjemalcev delno temeljijo na predhodnih izkušnjah, kar jih povezuje tudi z zadovoljstvom, ki ga čutijo odjemalci, v kateremkoli obdobju – torej ne le s trenutnim nivojem kakovosti, tudi kakovost v preteklih izvedbah je pomembna. Še posebno znižanje kakovosti storitev v odnosu na predhodne izkušnje bo odsevala v več pritožbah, reklamacijah, kar lahko tudi zniža povpraševanje po storitvah.

Odjemalčeva pričakovanja obsegajo različne elemente, vključno z željeno storitvijo, primerno storitvijo, napovedano storitvijo in cono tolerance, ki leži med željeno in primerno storitvijo (Zeithaml, Berry in Parasuraman 1996, 35).

Sama narava storitev otežkoča konsistentno izvedbo storitev zaposlenih v isti organizaciji in celo istega zaposlenega na različni dan. Obseg, do katerega so odjemalci pripravljene sprejeti te spremembe imenujemo cona tolerance. Izvedba, ki pade pod primerno raven, bo povzročala frustracije in nezadovoljstvo, kjer pa presega željeno storitev bodo odjemalci zadovoljni in presenečeni, ustvarjajoč navdušenje. Območje tolerance lahko opišemo tudi kot območje, znotraj katerega odjemalci ne bodo posvečali posebne pozornosti izvedbi storitve. In nasprotno, če raven kakovosti storitve »pade« izven tega obsega, odjemalci odreagirajo bodisi pozitivno, bodisi negativno. Območje tolerance se lahko poveča ali zmanjša za posameznega odjemalca, odvisno od dejavnikov, kot so konkurenca, cena ali pomembnost specifičnih lastnosti storitev. Ti dejavniki najpogosteje vplivajo na primerno raven storitve (ki se lahko premika gor ali dol v odziv na situacijske dejavnike), medtem ko se želena raven storitev premika navzgor zelo počasi zaradi zbranih

odjemalčevih izkušenj (Lovelock 2000, 116). Po Pleger Bebkovi (2000, 20) se mora ponudnik storitev zavedati, kakšen nivo pričakovanj glede kakovosti storitev imajo odjemalci v posameznem sektorju in ga mora poskušati zadovoljiti. Poleg tega pa mora ponudnik storitev tudi upravljati s pričakovanji odjemalcev glede kakovosti storitev. Pri tem mu bo pomagalo razumevanje, da snovni vidik storitev vsebuje tako izide storitev kot tudi storitveni proces. Ena možnost za upravljanje pričakovanj odjemalcev je upravljanje z zaznanim tveganjem, ki je povezano z nakupom storitve. S povečanim tveganjem se povečuje tudi pričakovana kakovost storitev.

Management v visokem šolstvu mora vplivati na pričakovanja študentov, da bi zagotovil njihovo realističnost, ter da jih bo lahko kasneje izpolnjeval. Med orodji, ki jih ima pri tem na razpolago so komunikacijske kampanje, primerno pozicioniranje ponujenih storitev, izjave o poslanstvu zavoda, komuniciranje zelenega imidža zavoda, vsebina izobraževalnih programov za študente, cenovne strategije ter konsistentna in odlična izvedba storitev. S pravilnim upravljanjem teh nadzorljivih virov pričakovanj, lahko organizacija celo kompenzira pretekle negativne izkušnje študentov (Robledo 2001, 28).

Razvila se je debata glede vključevanja pričakovanj pri merjenju kakovosti storitev (Teas 1993, 18; Teas 1994, 132; Cronin in Taylor 1994, 125; Parasuraman, Zeithaml in Berry 1994a, 201; Parasuraman, Zeithaml in Berry 1994b, 111). Medtem ko sta Cronin in Taylor (1994, 125) trdila, da merjenje zaznane izvedbe predstavlja visoko stopnjo kredibilnosti, so Parasuraman, Zeithaml in Berry (1994a, 201) zatrjevali, da lahko merjenje pričakovanj pripomore managementu pri identificiranju tistih področij, ki zahtevajo takojšnjo pozornost. Vsekakor pa so se Parasuraman, Zeithaml in Berry (1994b, 111) strinjali, da je merjenje kakovosti, temelječe na izvedbi storitev, primerno za merjenje zaznane kakovosti tistih storitev, ki pojasnjuje spremenljivost določenih odvisnih trditvev. Med raziskovalci narašča prepričanje, da lahko merjenje kakovosti storitev povežemo z zaznavanjem izvedbe storitev (Grönroos 1993, 49; Dahlkar 1993, 10).

5.5 Pomen kakovosti v izobraževanju

Kakovost v sodobnem izobraževanju je danes ena izmed pomembnih tem. Berlogar (1997, 37) meni, da določajo kakovost izobraževalci, podjetja, država, politika in interni dejavniki v izobraževalnih zavodih. »Kakovost je skupek vseh lastnosti in karakteristik izdelka, procesa ali sto-

ritve, ki se nanašajo na sposobnost, da izpolnijo zastavljene ali neposredno izražene potrebe» (Ferjan 1996, 134). Torej lahko sklepamo, da je kakovosten visokošolski izobraževalni zavod institucija, ki s svojimi storitvami v kar največji meri zadovoljuje potrebe študentov, akademskega osebja in drugih udeležencev iz širšega in ožjega okolja.

Kakovost izobraževalnega zavoda se določa s štirimi kriteriji: doseženi rezultati izobraževancev, izvedba izobraževalnega procesa, vodenje zavoda ter sodelovanje zavoda z okoljem. Kotler vidi pot do kakovostnega izobraževanja v komuniciranju z javnostjo, odprtostjo do sugestij, mnenj, vprašanj in kritik. Tako si namreč zagotavljamo povratno informacijo o učinkih svojega dela (Kotler in Fox 1995, 46). Po Kotlerjevem mnenju namreč izvajalci izobraževanja definirajo svoje poslanstvo z odgovori na vprašanja (Kotler in Fox 1995, 99):

- Kakšna je naša funkcija v družbi?
- Kaj ponujamo?
- Komu služimo?
- Kaj bomo ponujali?
- Kaj moramo ponujati?

V kontekstu visokošolskega izobraževanja, je opaziti trend naraščajoče tekmovalnosti med univerzami in med opcijami, ki jih imajo študenti na voljo za izobraževanje po celem svetu. Veliko univerzitetnih in fakultetnih administratorjev vidi uporabo kakovostnih tehnik, kot je na primer celovito zagotavljanje kakovosti, kot možnost zagotavljanja, da bo institucija uspešna ter da bodo dobili odjemalci primerne visokošolske storitve. Posledično se je veliko visokošolskih institucij zavezalo k implementaciji kakovostnih praks in je izkoristilo proces za spreminjanje temeljne narave akademskega življenja ali kurikuluma (Sohail in Shaik 2004, 58).

Kakovost v visokem šolstvu je bila definirana na veliko različnih načinov, med drugimi najdemo tudi izraz uresničljivost in ustreznost obljubljenega z minimalnim stroškom za družbo, elementi, ki jih mora izkazovati kakovostna institucija visokošolskega izobraževanja pa so naslednji (Tang in Zairi 1998, 540):

- njen fokus je razvijanje individualnih talentov, katerih uspešnost meri z dodano vrednostjo (dodatno znanje in veščine, ki jih posamezniki pridobijo med študijem, raziskovanjem ali delom na instituciji),

- neprenehoma povečuje svojo stroškovno učinkovitost, da bi maksimizirala število ljudi, katerim lahko služi in omogočati širjenje visokošolskega izobraževalnega sistema kot celote,
- deluje kot sestavni del mreže izobraževalnih in institucij za usposabljanje, tako da lahko posamezniki zasledujejo paleto učnih ciljev skozi življenje, z zbiranjem in prenašanjem kreditov, če želijo,
- enakopravnost priložnosti za študente in osebe je sestavni del institucionalnega načrtovanja in razvoja.

Kakovost v izobraževanju je tisto, kar prinaša v učenje zadovoljstvo in veselje. Študentovo izvajanje se lahko v določeni meri izboljša z grožnjami, s tekmovanjem za ocene in nagrade, vendar pa bo ostal odnos do učenja nezdrav. Za formiranje neodvisnega študenta je potrebna kakovostna izkušnja. Veselje se neprestano spreminja. Kar vzburja pri določeni starosti, je pri drugi otročje. Profesorji morajo biti vedno pozorni, da zapletejo študente v diskusijo, kar sestavlja kakovostno izkušnjo. Pogajanja in diskusije se nikoli ne končajo. S tem ko postaja znanje vir v post-kapitalistični družbi, sta izzvani tako socialna pozicija šole proizvajalca in distribucijskega kanala znanja, kot tudi njen monopol. In nekateri izmed sodelujočih bodo uspeli . . . Resnično, nobena druga institucija ne doživlja tako radikalnih izzivov, kot so tisti, ki bodo transformirali šolo (Drucker 1993, 209).

Osrednjega pomena pri debati o kakovosti v izobraževalnem kontekstu je vprašanje ali koncepte, ki izhajajo iz profitno naravnane zasebnega sektorja, lahko nekritično prenesemo na javne storitvene organizacije. Komerzialne organizacije so financirane drugače, imajo drugačne cilje in se soočajo z drugačnim zunanjim okoljem. Vsekakor se je del poslovnih tehnik in prakse prenesel v visoko šolstvo, med drugim marketinške tehnike: razvoj enotnega nastopanja v javnosti, še posebno pri komunikacijskih materialih vseh vrst, prospektih, poročilih, predstavljanju izobraževalnih in raziskovalnih uspehov, pri vpetosti zavodov v širše gospodarsko okolje, pri pridobivanju sredstev iz zunanjih virov financiranja, uveljavitev izobraževalnih sejmov, kjer fakultete tržijo svoje storitve potencialnim odjemalcem. Medtem ko sta ugled in sloves pomembna, je postalo pomembno iskanje objektivnejših načinov za demonstriranje večje kakovosti v primerjavi s konkurenti. To tudi pojasnjuje povečevanje zanimanja za uporabo sistemov managementa kakovosti, kot so: TQM, EFQM, Balanced Scorecard, ISO 9000:2000 idr. (Green 1995, 8).

Ker postaja učinkovitost vedno pomembnejša, se spreminja tudi

koncept kakovosti visokega šolstva. Tradicionalni pomen kakovosti je vključeval idejo odličnosti ali učinkovitega delovanja. Obstaja več različnih definicij pojma kakovosti v visokem šolstvu. Tuji avtorji najpogosteje opredeljujejo kakovost v visokem šolstvu kot »uresničljivost in ustreznost obljubljenega« (angl. *fitness for purpose*). Definicija nalaga zavodom, da opredelijo svoj namen oziroma cilj v svoji strategiji; kakovost pa pomeni doseganje v strategiji opredeljenega cilja. Omenjena definicija dovoljuje zavodom v teoretičnem kontekstu fleksibilnost; izvajanje v praksi pa je odvisno od kulturnih značilnosti države, kjer je zavod umeščen. Nekateri odklanjajo pomen uresničljivosti in ustreznosti obljubljenega, ker so prepričani, da je ta usmerjen preveč proizvodno. Kljub temu je omenjena opredelitev najbolj razširjena, ker vključuje vsa druga pojmovanja in poudarja bolj vsebino kot preverjanje (Woodhouse 1999, 29).

Barnett (1992 v Kump 1994, 21) je različna pojmovanja kakovosti v visokem šolstvu omejil na tri različne koncepte:

- *Objektivistični koncept kakovosti*, ki vključuje instrumentalno merjenje kakovosti. To pomeni, da je mogoče določene vidike visokega šolstva identificirati in kvantificirati. Za celoten visokošolski sistem se uporablja skupna metodologija, ki je osredotočena na rezultate.
- *V relativističnem konceptu kakovosti* ni absolutnega, s čimer bi lahko ocenjevali kakovost. Za razdeljevanje realnosti in pridobivanje veljavnega vpogleda v to realnost ni absolutnih dokazov veljavnosti. Relativistično pojmovanje je lahko opredeljeno kot »ustreznost in uresničljivost«, čeprav je relativizem tega pojmovanja le navidezen; njegov dejanski namen je razvrščanje in rangiranje. Vse institucije so enake, toda nekatere so bolj enake kot druge. Barnett razlikuje med hierarhično obliko ustreznosti in uresničljivosti obljubljenega (odnos med različnimi institucijami visokega šolstva – »različno in neenako«) in paralelno obliko ustreznosti in uresničljivosti obljubljenega (odnos med različnimi institucijami visokega šolstva – »različno toda enako«).
- *Razvojni koncept kakovosti* je del notranje kulture institucij. Razvojni pristop, ki je v sedanjih razpravah marginaliziran, predstavlja pristop članov akademske skupnosti (osebja in študentov). To sicer ne pomeni, da v samoocenjevanju ne upoštevajo zunanjih interesov, kot so npr. interesi delodajalcev ali strokovnih teles. Pri izvedbi samoocenjevanja pogosto povabijo na pomoč zuna-

nje agencije. Zunanji svetovalci so v notranje procese ocenjevanja vključeni na povabilo članov akademske skupnosti, ki želijo izpopolniti kakovost svojega delovanja. To je torej notranji pristop h kakovosti visokega šolstva, ki ni vsiljen od zunaj.

Objektivistični in subjektivistični pristop predstavljata skupen pristop, ki temelji na ocenjevanju preteklega dela in služi kot osnova za politične in finančne odločitve na nacionalni in institucionalni ravni. Razvojni koncept kakovosti vključuje formativni pristop, ki je osredotočen na nenehno izpopolnjevanje kakovosti dela.

Raziskovanje zaznavanja pomena kakovosti je igralo sekundarno vlogo v literaturi o kakovosti storitev v primerjavi s študijem pričakovanj. Znotraj področja zaznavanja pa je bilo zelo malo raziskovanja o razumevanju, kako se zaznavanje kakovosti storitev spreminja s časom (O'Neill, Palmer in Beggs 1998, 131). Do danes je bil prevladujoči pristop pri ocenjevanju kakovosti storitev v izobraževalnem sektorju zelo premočrten, relativno malo pozornosti je posvečal ideji o zasledovanju študentskega zaznavanja skozi čas in v povezavi s tem s kakršnokoli strateško iniciativo za kakovostno izboljšanje. Percepcija kakovosti izobraževanja je namreč izkušnja, ki se dogaja skozi čas in se sčasoma spreminja, ni stabilna (O'Neill 2003, 319).

S tem, ko se je tekmovanje za študentski vpis razširilo med fakultetami in univerzami, je treba posvetiti večjo pozornost tudi prehodnosti vpisanih študentov. Ker sta kakovost izobraževalnih storitev in zadovoljstvo študentov pomembna dejavnika v prehodnosti, je pomembno da fakultete merijo kakovost storitev in uporabljajo orodja za stalno izboljševanje (Pariseau in McDaniel 1997, 212).

5.6 Zagotavljanje kakovosti v izobraževanju

Nacionalni sistem za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu mora vsebovati naslednje elemente za oblikovanje:

- oblikovanje neodvisne agencije,
- notranje evalvacije na ravni institucije in/ali programa s pripravo samoevalvacijskih poročil,
- zunanje evalvacije komisij izvedencev, ki vključujejo obisk institucije,
- sodelovanje študentov v notranjih in zunanjih evalvacijah,
- objavo rezultatov evalvacije,
- mednarodno sodelovanje in mreženje Agencije.

Čim prejšnja vzpostavitev avtonomne nacionalne institucije za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu je nujnost. Ustanovi jo vlada v dogovoru z visokoškolskimi institucijami. Institucija bo imela vlogo neodvisnega in nevtralnega usklajevalca različnih interesnih skupin s področja visokega šolstva.

Osrednja aktivnost pri zagotavljanju kakovosti v visokoškolskem izobraževanju, je proces izboljševanja kakovosti visokoškolskih institucij, ki temelji na samoevalvaciji, to je prvem koraku v evalvacijskem procesu. Opravljeni samoevalvaciji sledi analiza stanja, z iskanjem šibkih področij. Glede na pomanjkljivosti se določijo cilji, z uresničitvijo katerih je treba identificirane pomanjkljivosti odpraviti. Zato mora imeti vsaka institucija izdelan sistem korektivnih ukrepov. Izboljšanje je interni proces, ki se mora izvajati na univerzah in visokoškolskih institucijah. Njegov osnovni namen je povečati zadovoljstvo vseh uporabnikov v visokem šolstvu. Proces samoevalvacije in izboljševanja je v bistvu nedokončan proces, ki mora biti prisoten v celotnem obdobju delovanja visokošolske institucije. Z njim zagotovimo, da bomo ob eksternih evalvacijah še vedno izpolnjevali zahtevane norme, potrebne za akreditacijo oziroma da visokoškolska organizacija te ne bo izgubila (Rozman, Stajanko in Pauko 1999, 286).

Naslednji korak je zunanja evalvacija, ki vključuje obisk zunanje evalvacijske komisije in oblikovanje poročila s priporočili. Izhaja iz samoevalvacije visokošolske organizacije. Naloge komisije bodo naslednje: pregled vsebine samoevalvacijskega poročila, obisk visokošolske institucije, ki je predmet zunanje evalvacije in oblikovanje evalvacijskega poročila s priporočili. Pri tem je treba zagotoviti možnost dialoga med ocenjevalci in ocenjevano institucijo. Zunanja evalvacija bo zahtevala kompetentne in uravnotežene člane zunanje evalvacijske komisije. Zaradi majhnosti slovenskega visokošolskega prostora bodo verjetno v komisijah sodelovali tudi izvedenci iz tujine. Pri delovanju komisije bo obvezno tudi članstvo predstavnika študentov. Poročilo zunanje evalvacije bo javno.

Za zagotavljanje kredibilnosti nacionalne agencije je nujna njena vključenost v širše, mednarodno okolje. Evropska dimenzija zagotavljanja kakovosti se razvija v smeri medsebojnega priznavanja agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu, medsebojnega priznavanja akreditacij, študijskih programov ter v povezavi s tem tudi diplom. Zaradi tega bo članstvo bodoče agencije v ENQA izredno pomembno. Tudi na evropski ravni se šolski ministri obračajo na ENQA, da lahko

v sodelovanju z EUA, EURASHE in ESIB sporazumno razvijejo niz potrebnih standardov, postopkov in usmeritev za zagotavljanje kakovosti, da raziščejo poti za vzpostavitev ustreznega sistema kolegialnega pregledovanja za agencije ali institucije, pristojne za zagotavljanje kakovosti in/ali akreditacijo.

Pri odzivanju na tržne in javne zahteve, se moramo pri iskanju kakovosti držati premočrtne formule (Seymour 1993, 166):

- definirati pomen kakovosti visokošolskega izobraževanja na trgu,
- primerjati potrebe trga z organizacijskimi viri, vizijo ter konkurenčno pozicijo visokošolskega zavoda,
- prizadevati si je treba za izboljševanje kakovosti na področjih, ki ustvarjajo kakovostno prednost in
- komunicirati naše dosežke ter prizadevanja trgu.

Zagotavljanje kakovosti je verjetno najbolj izpostavljeni element nastajajočega evropskega visokošolskega prostora, ki preči vse ostale cilje. Toda videti je, da se ravno tu pojavlja največ odprtih problemov, saj je evropska podoba na tem področju zelo pestra; nacionalni koncepti in postopki se znatno razlikujejo. Poleg tega gre pri tem za področje, ki je ključno hkrati z vidika institucionalne, nacionalne in nadnacionalne strukture moči, oziroma z vidika odločitev o tem, kaj kakovostno visoko šolstvo v kulturno tako pestri Evropi pravzaprav je.

Mednarodna primerljivost visokega šolstva je pomemben pogoj za konkurenčnost Slovenije in njeno vključevanje v evropski visokošolski prostor. Zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij, njihove pedagoške, raziskovalne in drugih dejavnosti, predstavlja prioriteto strateških dokumentov, kot je npr. Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije. Trenutni sistem zagotavljanja kakovosti pri nas ni v celoti primerljiv s preostalimi državami EU. Večina evropskih držav ima vzpostavljen sistem zagotavljanja kakovosti, ki ga koordinira nacionalna agencija ali ustrezno telo na ravni države. Sistem zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu se je sicer postopoma že pričel vzpostavljati, zaenkrat kot redna samoevalvacijska dejavnost znotraj visokošolskih institucij (Kump 2004, 142).

To kaže na pričakovanja v izobraževalnem sektorju, da bi se ponudilo okolje, ki vzpodbuja posameznikov razvoj na najrazličnejših področjih znanja. To pa mora biti uravnoteženo z nadzorom stroškov in omogočanjem enakih priložnosti za študente in osebe.

5.7 Različni koncepti kakovosti

Štirje najpomembnejši avtorji s področja kakovosti so W. Edwards Deming, Joseph Juran, Kaoru Ishikawa in Philip B. Crosby. Vsi štirje so preučevali pretežno kakovost v proizvodni industriji, četudi so trdili, da so lahko njihove ideje enako uporabne v storitvenem sektorju. Seveda ima vsak izmed pristopov svoje omejitve, vendar pa je bil njihov prispevek na omenjenem področju izjemen.

Demingova filozofija kakovosti

Deming vidi bistvo problema kakovosti v neustreznem planiranju višjega managementa in podaja 14 točk, kaj naj bi in česa ne sme početi management, če želi, da bo organizacija uspešna (Deming 1982 v Sallis 2001, 39–44):

- Ustvariti stalnost namena za doseganje izboljšav proizvoda in storitve, s ciljem postati konkurenčen, ostati v poslu in zagotoviti delovna mesta.
- Privzeti novo filozofijo dela brez napak, slabih izdelkov/storitev, zamud, ipd.
- Prekiniti z masovno kontrolo, da bi dosegli kakovost.
- Končati prakso sklepanja poslov z najcenejšim ponudnikom.
- Stalno izboljševanje sistema proizvodnje in storitev za izboljševanje kakovosti in produktivnosti, z namenom konstantnega zniževanja stroškov.
- Institucionalizirati usposabljanje na delu.
- Institucionalizirati voditeljstvo (angl. *leadership*).
- Zagotoviti varnost, tako da lahko vsak posameznik dela učinkovito.
- Zrušiti meje med oddelki.
- Ukiniti slogane, ovire in cilje, zahtevajoč nove nivoje produktivnosti, brez da bi opremili delovno silo z metodami za boljše delo.
- Ukiniti delovne standarde, ki predpisujejo zgolj količinske norme.
- Odstraniti meje, ki preprečuje ljudem pravico, da bi cenili njihovo strokovnost.
- Vpeljati odločne programe izobraževanja in samoizboljševanja.
- Transformacija v kakovostno kulturo je naloga vsakega zaposlenega.

Med običajnimi vzroki slabe kakovosti v izobraževanju najdemo slabo načrtovan kurikulum, slabo delovno okolje, neprimerne in slabo vzdrževane stavbe, premalo učinkovito časovno načrtovanje, pomanjkanje primernih virov in nezadovoljiv razvoj osebja. Zaposleni sicer lahko vidijo probleme, vendar ima le management avtoriteto za ukrepanje. Prepogosto se slaba prehodnost v visokošolskem izobraževanju ne razišče dovolj in analizira, vzroki za neuspeh pa niso predmet akcije managementa. Med posebnimi vzroki neuspešnosti pa pogosto izstopa nespoštovanje procedur in pravil, pomanjkanje komuniciranja, nesposobnost managerja, pomanjkanje znanja ali motivacije. Če gredo stvari narobe, to praktično pomeni, da leži odgovornost iskanja rešitev na ramenih managementa (Sallis 2001, 43).

Juranov projektni management

Osnovna ideja Juran se pogosto izraža v frazi: uresničljivost in ustreznost za uporabo ali namen (angl. *fitness for use or purpose*), pomen te ideje pa je v tem, da lahko storitev ali proizvod zadovoljuje specifikacije, pa vseeno ni primeren za uporabo, saj to ni vedno izključni pogoj za kakovost. Specifikacija je lahko napačna ali pa se ne sklada z željami odjemalca. Juranovo pravilo 85/15 pravi, da 85 % kakovostnih pravil organizacije rezultira iz slabo načrtovanih procesov. Usposobitev sistemov pogosto pomeni tudi izboljšavo kakovosti. Iz tega sledi, da je za 85 % problemov odgovoren management, ker nadzoruje 85 % sistemov v organizaciji. Da bi pomagal managerjem pri načrtovanju kakovosti, je Juran razvil pristop, ki ga imenuje Strateški management kakovosti – SMK. SMK je tridelni proces, ki temelji na osebju z različnih nivojev, ki prispevajo svoj edinstven prispevek k napredovanju kakovosti. Vršni management ima strateški pregled nad organizacijo, srednji management operativni pregled, najnižji management pa je odgovoren za nadzor kakovosti. Priporoča skupinski pristop k izboljševanju kakovosti od projekta do projekta (Juran 1989, 78).

Ishikawa – oče kakovostnih krogov

Ishikawa je poznan kot oče kakovostnih krogov (angl. *quality circles*), kjer se majhne skupine zaposlenih redno srečujejo, da bi razpravljali o operativnih kakovostnih vrašanjih, še posebno o identificiranju problemov ter iskanj in izvedbi rešitev. Svoje ideje je razvijal v 60. letih in ustvaril diagram ribjo kost (angl. *fishbone*) ali Ishikawin diagram, kot orodje za reševanje problemov managementa, ki ga uporabljajo

kakovostni krogi ter teami za izboljševanje kakovosti po vsem svetu. Močna participativna narava kakovostnih krogov pripomore k zavedanju slehernega zaposlenega o pomenu kakovosti. Vendar pa te skupine niso same sebi namen, so sestavni del managementa celovite kakovosti, vključno z rabo statističnega nadzora kakovosti. Vpeljal je tudi sedem osnovnih orodij, ki so se izkazala kot nepogrešljiva za nadzor nad kakovostjo. To so naslednja orodja:

- Paretova analiza,
- diagram ribja kost,
- razslojevanje,
- obročne tabele,
- histogrami,
- raztrosni diagrami,
- kontrolne karte.

Crosbyevih štirinajst korakov

Crosby je avtor dveh privlačnih in močnih idej v kakovosti. Prva je ideja, da je kakovost zastonj, s čemer misli na izpad in neučinkovitost v večini sistemov, da bi vsi prihranki sami izplačali programe za povečanje kakovosti. Druga ideja se imenuje delo brez napak (angl. *zero defects*) in predvideva, da lahko vse napake, izmet, zamude popolnoma eliminiramo, če organizacija to želi. Predstavlja zavezo uspehu in izničenje neuspeha, za Crosbyja obstaja le en standard in to je perfekcija. Je pa ta ideja pri stvrtvah težje izvedljiva kot pri izdelkih, saj je veliko priložnosti za človeško napako.

Crosbyev model za izboljšanje kakovosti pa se za razliko od bolj filozofskega Demingovega modela lahko uporablja kot delovni načrt. Sestavljen je iz 14 korakov (Sallis 2001, 47–50):

- zaveza managementa k stalni kakovosti,
- ustanovitev teama za izboljševanje kakovosti,
- merjenje kakovosti mora omogočati objektivno evalvacijo in korektivne ukrepe,
- kvantificiranje stroškov kakovosti,
- izgrajevanje zavedanja o pomenu kakovosti pri vseh zaposlenih,
- korekcijske akcije za odpravo slabe kakovosti,
- načrtovanje dela brez napak,
- usposabljanje nadzornikov,

- dan brez napak za informiranje in proslavo napredka,
- postavljanje ciljev, individualnih akcijskih načrtov,
- odstranjevanje vzrokov napak,
- priznanja sodelujočim v procesu izboljševanja,
- ustanovitev sveta za kakovost,
- naredi vse ponovno – program kakovosti se nikoli ne konča.

Model »Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja«

Slovenija je vstopila v širok evropski prostor, v katerem se odpirajo vrata primerljivosti in konkurenčnosti. Povečujejo se zahteve in pričakovanja vseh uporabnikov in s tem tudi kompleksnost dela v vzgoji in izobraževanju. Kakovost vzgojno-izobraževalnih storitev postaja vse večja vrednota. Pobuda za celovit in sistematičen pristop k sistemu vodenja kakovosti je prišla tako iz gospodarskih kot vzgojno-izobraževalnih organizacij.¹

Pod okriljem Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje je začela delovati projektna skupina in pripravila model Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. Model omogoča vrtcem, osnovnim, srednjim, višjim in visokim šolam združevati elemente učeče se organizacije, zadovoljevanja potreb uporabnikov in sistematičnega merjenja kakovosti.

Z vpeljavo modela Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja želijo:

- sistematično razvijati pristope, ki vodijo h kakovosti vzgoje in izobraževanja kot prednostnemu cilju izobraževalne politike Evropske unije;
- povečevati avtonomnost zavodov, kar je ena od prednostnih nacionalnih usmeritev;
- razvijati ustrezno organizacijsko kulturo, poti komuniciranja in pripadnost organizaciji;
- omogočati boljše sodelovanje vzgojno-izobraževalnih institucij med sabo in z vsemi zainteresiranimi javnostmi;
- omogočati prenos dobre prakse;
- omogočati in spodbujati različnost;

1. Podpoglavje povzeto po SIQ (http://www.siq.si/Uvodna_stran.1381.o.html).

- izkazati stalno rast kazalcev kakovosti v zavodih, ki sodelujejo v projektu.

Model s svojimi zahtevami temelji na sodobnih standardih in modelih vodenja kakovosti, ki so uveljavljeni in priznani v mednarodnem merilu. Izhodišča modela:

- nadgradnja obstoječe dobre prakse;
- integracija uveljavljenih domačih in mednarodnih praks na področju kakovosti: mednarodni standardi skupine ISO 9000 za sisteme vodenja kakovosti ter evropski model poslovne odličnosti EFQM, Kakovost v šolstvu – Modro oko idr.;
- upoštevanje šolske zakonodaje;
- urejen, sistematičen in celovit pristop pri uvajanju novosti.

Uvajanje modela Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja poteka sistematično, pristop je celovit. Pri tem velja osnovno izhodišče, da gradijo na obstoječi »dobri praksi« vsakega posameznega zavoda, ki jo postopno in v skladu z zahtevami modela nadgrajujejo in povezujejo v celovit sistem vodenja kakovosti.

V projektu z zavodi preko delavnic in koordinatorske mreže sodelujejo aktivno in partnersko. Zavodi so s svojimi pobudami in konstruktivnimi predlogi sooblikovalci končnih rešitev pri zahtevah modela. Po zaključku uvajanja vseh modulov v vsakdanjo prakso zavoda sledi neodvisna presoja ustreznosti z zahtevami modela. Pilotni projekt poteka v obdobju 2005–2006 in zajema različne nivoje izobraževanja. Vanj je vključenih 15 vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki v partnerskem odnosu s projektno skupino sooblikujejo, preizkušajo in dopolnjujejo model ter osnovne zahteve, ki jih mora izpolnjevati vzgojno-izobraževalni zavod, če želi pridobiti certifikat »Kakovost za prihodnost«.

Cilji pilotnega projekta:

- Uvedba sistematičnega in celovitega pristopa k vodenju kakovosti v vseh sodelujočih zavodih.
- Pridobitev certifikata »Kakovost za prihodnost« v zavodih, ki izpolnjujejo osnovne zahteve projekta.
- Zmožnost izkazovanja permanentne rasti kazalcev kakovosti v zavodih, nosilcih certifikata »Kakovost za prihodnost«, v obdobju naslednjih pet let.
- Doseganje prepoznavnosti in sprejetosti pojma »kakovostna« šola v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru.

- Omogočanje izmenjave izkušenj in dobre prakse med sodelujočimi zavodi.

EFQM – model odličnosti

EFQM – model odličnosti je neobvezujoči okvir, ki priznava da obstaja mnogo pristopov k doseganju odličnosti. Odličnost je izjemna praksa v vodenju organizacije in doseganju rezultatov. Naštevam osem osnovnih konceptov odličnosti, na katerih temelji EFQM – Model odličnosti:²

- fokusiranost na odjemalca,
- orientiranost na rezultate,
- voditeljstvo in konstantnost namena,
- management preko procesov in dejstev,
- razvoj osebja in vpletenost,
- trajno učenje, inoviranje in implementacija,
- razvijanje partnerstva,
- korporativna socialna odgovornost.

Model je nezavezujoči okvir, temelječ na devetih kriterijih – petih potrebnih pogojih (angl. *enablers*) in štirih rezultatih (angl. *results*). Potrebni pogoji pokrivajo področje, kaj organizacija dela, rezultati pa področje dosežkov organizacije. Potrebni pogoji omogočajo rezultate.

Vsak izmed devetih kriterijev vsebuje številne delne kriterije in ti so edini predpisani del modela, čeprav model ne predpisuje uporabe vseh delnih kriterijev. EFQM – Model odličnosti priznava, da so potrebe udeleženca spoznane skozi proces, ki opisuje delo organizacije, zato so izboljšave procesa v srcu vsakega razvoja organizacije in skozi procese se lahko uresničujejo talenti zaposlenih, kar nam omogoča boljšo izvedbo.

Za izvedbo EFQM – Modela odličnosti v visokem šolstvu, so ustrezno prilagodili tudi posamezne kriterije:

1. Voditeljstvo (angl. *leadership*):
 - a) voditelji razvijajo poslanstvo, vizijo, vrednote in etiko ter so zgled za kulturo odličnosti,
 - b) voditelji so osebno vpleteni v zagotavljanje razvoja sistema univerzitetnega managementa, njegove implementacije in trajnih izboljšav,
2. Podpoglavje povzeto po HEFCE (2003a, 4) in HEFCE (2003b, 7–36).

- c) voditelji so vpleteni v interakcijo z odjemalci, partnerji in predstavniki družbe,
 - d) voditelji motivirajo, podpirajo in prepoznavajo univerzitetno osebje ter negujejo kulturo odličnosti,
 - e) voditelji identificirajo in prvačijo v organizacijskih spremembah.
2. Politika in strategija (angl. *policy and strategy*):
- a) politika in strategija temeljijo na sedanjih in bodočih potrebah in pričakovanih udeležencev,
 - b) politika in strategija temeljijo na informacijah omerjenju izvedbe, raziskav, učenja in zunanjih povezanih dejavnosti,
 - c) politika in strategija sta razvijani nadzorovano in posodabljeni,
 - d) politika in strategija sta komunicirani in izvajani skozi okvir ključnih procesov.
3. Zaposleni (angl. *people*):
- a) človeški viri so načrtovani, vodeni in izobraževani,
 - b) znanje osebja in kompetence so identificirani, razvijani ter vzpodbujani,
 - c) osebje je vpleteno in opolnomočeno,
 - d) osebje znotraj univerze se pogovarja,
 - e) osebje je nagrajevano, daje se jim priznanja, za njih se skrbi.
4. Partnerstva in viri (angl. *partnerships and resources*):
- a) notranja in zunanja partnerstva so upravljana,
 - b) finance so upravljane,
 - c) zgradbe, oprema in materiali so upravljani,
 - d) tehnologija je upravljana,
 - e) informacije in znanje so upravljani.
5. Procesi (angl. *processes*):
- a) procesi so sistematično načrtovani ter upravljani,
 - b) procesi so izboljševani po potrebi, uporabljajoč inovacije z namenom popolne zadovoljitve in ustvarjanja naraščajoče vrednosti za odjemalce, osebje in druge udeležence,
 - c) akademski tečajji, profesionalne storitve in notranje storitve so načrtovani in izvajani,
 - d) odnosi s študenti, komercialnimi ter notranjimi odjemalci so upravljani ter vzpodbujevani.

6. Rezultati odjemalcev (angl. *customer results*):

- a) merjenje zaznavanja študentov ter drugih odjemalcev univerze,
- b) indikatorji izvajanja – notranja merjenja za nadzorovanje, razumevanje, napovedovanje in izboljševanje predavanj in drugih storitev za skupine odjemalcev, z namenom dosega načrtovano izvedbo.

7. Rezultati osebja (angl. *people results*):

- a) merjenje zaznavanja osebja univerze,
- b) indikatorji izvajanja – notranja merjenja za nadzorovanje, razumevanje, napovedovanje in izboljševanje izvedbe osebja, napovedovati njihovo zaznavanje in po potrebi revidirati storitve.

8. Rezultati družbe (angl. *society results*):

- a) merjenje zaznavanja lokalnega okolja o univerzi,
- b) indikatorji izvajanja – notranja merjenja za nadzorovanje, razumevanje, napovedovanje in izboljševanje izvajanj univerze, napovedovati zaznavanje lokalnega okolja in po potrebi revidirati storitve.

9. Rezultati ključnih izvajanj (angl. *key performance results*):

- a) izidi ključnih izvajanj – te meritve so ključni rezultati, ki jih načrtuje univerza, da bi dosegla svoje cilje,
- b) indikatorji ključnih izvajanj – operativna merjenja, ki jih uporabljamo za nadzorovanje, razumevanje, napovedovanje in izboljševanje verjetnih izidov ključnih izvajanj.

Model odličnosti ima vgrajen sistem uteženih elementov. Te uteži so bile določene leta 1981 kot rezultat obširnih konzultacij po Evropi. Uteži so bile sprejete s konsenzom in občasno dopolnjene, nazadnje leta 2002. Načeloma je vsem delnim kriterijem dodeljena enaka teža znotraj tistega kriterija, z izjemo 6a (ki nosi 75 % točk), 7a (tudi 75 % točk) ter 8a (25 % točk). Prvi korak pri ocenjevanju je dodelitev odstotnega rezultata vsakemu kriteriju. To dosežemo z upoštevanjem vsakega izmed elementov in lastnosti matrice vsake kriterijske točke. Skupen rezultat je nato uporabljen za kombinacijo dodeljenih odstotnih točk, dejavnika uteži in nato določitev rezultata na skali med 0 in 1000 točkami.

V Veliki Britaniji in na Severnem Irskem model odličnosti kot orodje za nenehno izboljševanje uporablja okrog 3000 predvsem srednjih šol. So pa na Sheffield University razvili tudi različico EFQM Modela odličnosti za visoko šolstvo in peščica univerz ga že uspešno preizkuša. Več

visokošolskih zavodov, med drugimi de Montfort, HEFCE, Sheffield Hallam, Durham, Salford in University of Central Lancashire so osvojile ali preizkušajo različne EFQM pristope k razumevanju in nadzoru vanju učinkovitosti delov njihovega poslovanja (Thackwray, Chambers in Huxley 2005, 1). Liverpool John Moores University je uporabila pristop na nivoju celotne institucije, kjer želijo razviti sistem vodenja do nivoja odličnosti (Brown 2004, 1).

The Centre for Integral Excellence na Sheffield Hallam University je razvil visokošolsko verzijo EFQM modela. Najboljše šole dosegajo med 550 in 600 točkami (od 1000 možnih). Model predvideva temeljito analizo udeležencev in posebej podpira prepoznavanje in upoštevanje potreb ter pričakovanj posameznih odjemalcev in skupin odjemalcev. Model EFQM nakazuje, da je osredotočenost na potrebe odjemalcev najoptimalnejša pot za zadrževanje in pridobivanje tržnega deleža. Drugače povedano, model spodbuja izobraževalne zavode, da se usmerijo na analiziranje pričakovanj študentov in drugih odjemalcev, kot so zaposleni, starši študentov, poslovni partnerji, financerji, lokalne in regionalne skupnosti (Zupan in Kern 2004, 822).

Povzetek poglavja

V šestem poglavju smo si ogledali opredelitve kakovosti storitev, dimenzije kakovosti storitev relevantnih avtorjev ter predstavili pomen kakovosti v izobraževanju. Zajeli smo najvidnejše koncepte gurujev kakovosti, ki so jih raziskovalci preizkušali in vpeljevali tudi v izobraževanju. Predstavili smo tudi načine in posebnosti zagotavljanja kakovosti v izobraževanju ter še posebej v visokem šolstvu. Gre za še posebej aktualno področje, saj si v okviru bolonjskega procesa vse države podpisnice prizadevajo za definiranje skupnega okvira, v okviru katerega bi bilo zagotovljeno zaupanje ter medsebojna transparentnost, kar bo omogočalo večjo mobilnost in pretok znotraj evropskega prostora tako študentov kot tudi predavateljev in zaposlenih. Podrobneje je opisan Model odličnosti EFQM, ki ga uporablja vedno več visokošolskih institucij. Pomembna je tudi debata o prenosljivosti sistemov zagotavljanja in merjenja kakovosti iz industrije v visokošolski prostor. Omenjeni primeri dokazujejo, da je z ustrezno prilagoditvijo parametrov to možno in da zaradi uvedenih sistemov akademska svoboda ni ogrožena.

6 Management kakovosti izobraževalnih storitev

6.1 Opredelitev managementa kakovosti izobraževalnih storitev in splošni problemi v zvezi z managementom kakovosti

Celovit management kakovosti je z vidika storitvene organizacije proces, ki zajema aktivnosti zavestnega odločanja, doseganja in nadziranja ciljev kakovosti v celotni organizaciji. Ne zadeva aktivnosti neposredno v zvezi s cilji pri ponujanju in izvajanju storitev, ampak tudi v zvezi s cilji pri nabavi, knjigovodstvu, štipendiranju, nagrajevanju in drugih področjih v organizaciji, ki morda na prvi pogled niso neposredno povezana z ravniyo ponujanja in izvajanja storitev (Snoj 2000, 166).

Snoj (2000, 166) pravi, da mora management kakovosti storitev neprenehoma raziskovati in ponujati odgovore za uspešno uporabo obstoječih virov izobraževalne organizacije. Pri managementu kakovosti storitev je zato potrebna udeležba vseh funkcij, to je organizacijskih delov v izobraževalni organizaciji. Čeprav so pri tem udeležene vse funkcije, katedre, oddelki v izobraževalni organizaciji, obstaja tveganje, da bo vsak poskušal optimirati svoje procese in njihove učinke ter dajal temu prednost pred optimiranjem delovanja organizacije kot celote.

Formalno presojanje kakovosti je po Erautu (1997 v Kydd, Crawford in Riches 1997, 46) eno najšibkejših področij managementa kakovosti izobraževalnih storitev. Kultura učenja je tradicionalno raje zagovarjala kompetence kot odličnost in raje izolacijo kot skupno opazovanje. Precej časa in energije je bilo namenjeno ocenjevanju študentov, toda informacije so se le redko uporabile povratno na učenje.

Sodobne organizacije so uspešne zaradi svoje sposobnosti ponujanja visokokakovostnih storitev kadarkoli, kjerkoli, tako da ustrezemo pričakovanjem ciljnega odjemalca ali jih presegamo. Izpolnjevanje tega cilja zahteva predanost zaposlenih, njihovo motiviranost in podjetnost. Poleg tega je treba večkrat spremeniti tudi merila izvajanj (Vandermerwe in Lovelock 1994, 405).

Cronin in Taylor (1992, 71) dokazujeta, da je kakovost storitev posledica odjemalčevega zadovoljstva in da zadovoljstvo odjemalcev izpri-

čuje močnejši vpliv na namen ponovnega nakupa kot pa kakovost storitev. Zato priporočata, naj bi managerji posvečali več pozornosti programom za popolno zadovoljstvo odjemalcev, ne pa samo strategijam, ki se koncentrirajo le na kakovost storitev. Morda odjemalci ne zahtevajo najvišje kakovosti storitev; priročnost, cena, dostopnost lahko bolj pospešujejo zadovoljstvo, čeprav morda dejansko ne vplivajo na percepcijo kakovosti storitev.

Spremenjeni pogoji zahtevajo tudi boljše sisteme managementa. Visokošolske institucije bi se morale biti sposobne spopadati s stalno spreminjajočimi pogoji in pričakovanji. Vloga managerjev na akademskih in administrativnih položajih v takšnih razvojno usmerjenih organizacijah postaja vse pomembnejša.

Ocenjevanje, standardizacija in transparentnost evalvacij so elementi trajnega zagotavljanja kakovosti. V Evropi je interes za doseganje kakovosti, še posebno evalvacije kot krmilnega mehanizma in orodja za izboljšave, presenetljivo narasel v zadnjem desetletju. Razlogi za takšna gibanja ležijo v spremenjenih pogojih, v katerih visokošolsko izobraževanje deluje, na primer (Širca Trunk 2002, 12):

- dramatično povečevanje vpisa študentov in spreminjanje visokošolskega izobraževalnega sistema iz elitnega v masovnega;
- Evropa je odprto izobraževalno tržišče, kjer naraščajoče število študentov preživi enega ali dva semestra svojega študija v tujini, zato je potrebna večja transparentnost in informiranost o institucijah in programih;
- bolj decentralizirana pozicija institucij naspram ministrstvom odgovornim za izobraževanje, omogoča univerzam višjo stopnjo odločanja;
- vlade in drugi udeleženci v visokošolskem izobraževanju zahtevajo donosnost v smislu kakovosti in učinkovitosti (ustrezno vrednost za porabljen denar).

Eden izmed problemov, s katerimi se soočajo managerji v visokem šolstvu, pri svojih prizadevanjih za izboljšanje kakovosti storitev je ta, da ne obstaja celovito orodje za merjenje uspešnosti. Popolnoma individualizirana obravnava vsakega študenta zaradi pomanjkanja virov ni več možna. Nadomestni aranžmaji, kot so delo v manjših delovnih skupinah, tutorstva ipd., morajo biti študentom podrobno razloženi že ob pričetku njihovega študija, da bodo imeli realistična pričakovanja (Hill 1995, 13).

V času, ko se financiranje visokega šolstva vedno težje usklajuje s potrebami le tega, je marketinško komuniciranje kot komponenta vpi-snega managementa precej pridobila na pomenu. Uporabljajo se sofi- sticirane marketinške tehnike komuniciranja, vključno z oglaševanjem, promocijsko literaturo, tehnikami direktnega marketinga kot je tele- marketing, direktna pošta, videokasete ter kot zadnji internet. Danes bodoči študent ali starši pri iskanju informacij verjetno najprej pogle- dajo na univerzitetno spletno stran. Problem, ki nastane, je velikokrat v tem, da se obljube, ki jih marketinško komuniciranje daje, ne uresničijo. Pri razvijanju komunikacijskih programov je pomembno, da so obljube povezane z dejanskimi dosežki, karakteristikami in zmogljivostmi za- voda za njihovo uresničitev. Izvedba storitev se mora torej skladati z obljubljenimi storitvami, še posebno če ponudnik oglašuje kakovostno pozicionirano storitev (Gutman in Miaoulis 2003, 105).

V svoji študiji o upravljanju kakovosti storitev v visokem šolstvu, pride Hillova do sklepa, da se kažejo naslednje potrebe (1995, 20):

- potreba vodstev visokošolskih institucij po pridobivanju informa- cij o študentskih pričakovanjih – ne le med njihovim bivanjem na univerzi, ampak tudi ob prihodu, če je možno še pred tem;
- potreba po upravljanju študentskih pričakovanj od vpisa do di- plomiranja, z namenom njihovega čimtesnejšega približanja mo- žnemu nivoju izvedbe storitev;
- potreba po študentskem evalvacijskem procesu, da se širijo infor- macije od spodaj navzgor ter da se jih obravnava veliko bolj po- drobno in z večjim razumevanjem.

LeBlanc in Nguyen v svoji študiji zaznane kakovosti storitev med štu- denti poslovne šole (1999, 187–198) ugotavljata, da ima funkcionalna vrednost, v obliki prednosti povezanih s posedovanjem diplome, neposreden vpliv na zaznavanje vrednosti kakovosti. V takšni situaciji bi moral management trajno informirati sedanje in bivše študente o po- trebah industrije, o priložnostih, ki obstajajo glede zaposlovanja in o možnostih napredovanja v karieri. Izgrajevanje močne mreže s pomočjo alumnijev ter podjetij in vzpodbujanje študentov za sodelovanje v raz- ličnih socialnih in profesionalnih funkcijah, kjer so prisotni pomembni posamezniki, ki jih študentje lahko vzamejo za referenco, bi se moralo pokazati ugodno tako za študente kot za institucijo. Še več, z namenom jačanja dobrih zvez med študenti in delodajalci, bi moral management neprenehoma vabiti perspektivne delodajalce na institucijo, da bi tako

obveščali študente in fakulteto o kariernih priložnostih in o pričakovanih njih zaposlovalcev glede mladih izobražencev.

Galloway (1998, 23–24) opozarja managerje, naj pri skrbi za izboljševanje kakovosti za študente ne pozabijo na notranje udeležence. Medtem, ko se v raziskavi pokaže, da bi bilo za študente najpomembnejše razširjenje recepcije in pomoči študentom, bi bile te spremembe nepomembne za notranje udeležence. Izboljšanje v zaznani kakovosti za osebje pomeni pomembnejšo izboljšavo v jasnosti, točnosti in zanesljivosti ponujene storitve; spremembe, ki jih zahtevajo študenti pa pomeni osebju korak k povečanju zadanih nalog in možno k poslabšanju zaznane kakovosti. Drugače povedano, izboljšanje za ugoditev željam študentov, brez ekvivalentnih izboljšav za osebje, bi skoraj zagotovo ustvarilo negativne reakcije med osebjem. Obe področji nista nekompatibilni, toda glede na omejenost virov, bi bilo možno, da ne bi mogli istočasno izboljšati izgleda in odzivnosti ter nalog, ki jih zadamo osebju glede storitev.

6.2 Stopnje v procesu managementa kakovosti izobraževalnih storitev

Osnovne stopnje managementa kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev so, prirejene po Snoju (1992, 269–310):

- Načrtovanje kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev je potrebno za transparentno in družbeno odgovorno delovanje, kot tudi za uresničevanje vizije in poslanstva zavoda:
 - opredeljevanje potencialnih odjemalcev, ki bi bili zainteresirani za visokošolske izobraževalne storitve,
 - opredeljevanje njihovih potreb, da bi lahko razvili primerne storitve, za katere bi bilo dovolj zanimanja,
 - prepoznavanje potreb odjemalcev, ki so skladne z zmožnostmi visokošolskega zavoda razviti storitve, katerih vrednost za odjemalca bi bila primerna,
 - opredeljevanje konceptov visokošolskih izobraževalnih storitev in njihovih sestavin, oblikovanje izobraževalnih programov, predmetov,
 - razvijanje aktivnosti za proizvodnjo, financiranje in marketing visokošolskih izobraževalnih storitev,
 - prenos odgovornosti na operativne vodje posameznih programov, kateder, nosilcev predmetov.

- Nadzor kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev je potreben za ugotavljanje pravilnosti načrtovanih dejavnosti:
 - ugotavljanje doseganja ciljev oz. standardov, ki smo si jih zastavili ob načrtovanju,
 - ugotavljanje odstopanj in vzrokov odstopanj od ciljev, da bi lahko identificirali potrebne spremembe,
 - interveniranje za uskladitev dejanskega stanja z želenim delovanjem.
- Izboljševanje kakovosti izobraževalnih storitev; kakovost storitev se vedno začneja z razvijanjem pozitivnega odnosa zaposlenih v zavodu, ker je samo merjenje za odkrivanje neskladnosti ne izboljšuje. Pristopimo torej z:
 - analizo simptomov problemov, pri tem lahko uporabljamo različna orodja, kot so kontrolne karte, histogrami, Paretov diagram, diagram vzrokov in posledic (tudi Ishikawin ali ribja kost), diagram razpršenosti idr.,
 - ugotavljanje in testiranje splošnih pravil v zvezi z možnimi vzroki problemov,
 - opredelitev dejanskih vzrokov problemov, da bi jih lahko odpravili,
 - razvijanje in testiranje načinov odprave vzrokov problemov in načinov izboljševanja kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev,
 - oblikovanje sistema delovanja teh načinov; pri tem lahko vpeljemo različne programe za izboljševanje kakovosti zavoda: programi za zagotavljanje kakovosti, Demingov program 14ih točk, ISO 9000, EFQM Model odličnosti, Benchmarking. Ti programi pomagajo preprečevati slabšo kakovost, tako da predpostavijo osebno odgovornost kot simbol kakovosti, ter z izgrajevanjem mišljenja, da se da kakovost zagotavljati.

V visokem šolstvu se trenutno pristopa k merjenju in obravnavanju kakovosti na osnovi različnih modelov in metod. Modeli ustvarjeni s prilagajanjem industrijskih konceptov kakovosti, vodijo k nepreglednim merilnim iniciativam ter rezultatom. V situaciji, ki trenutno prevladuje v visokem šolstvu, ko institucionalna evalvacija izvajanja ni zasidrana s splošno dogovorjeno definicijo kakovosti, so medinstitucionalne ter mednarodne primerjave uspešnosti institucij problematične.

Izziv za visokošolski management je sprejeti koncept ali več konceptov, primernejših kot kakovost za komparativne analize izvajanja izobraževalnih storitev v visokem šolstvu. Avtor James Pounder (1999, 156–163) predlaga v svoji raziskavi več konceptov (management-komuniciranje, načrtovanje-postavljanje ciljev, produktivnost-učinkovitost ter kohezija), ki naj bi nudili čvrstejšo osnovo za benchmarking kot kakovost.

Povzetek poglavja

Namen poglavja je bil opredeliti management kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev in predstaviti posamezne stopnje v procesu managementa kakovosti visokošolskih storitev v izobraževanju. Če želimo izboljševati konkurenčno pozicijo visokošolskega zavoda, je pomemben element doseganje kakovostnih standardov, ki smo si jih zadali sami ter družba. Problematično pri tem je to, da je kakovost v visokem šolstvu težko definirati in zato potem tudi izredno težko določimo kriterije, po katerih jo bomo merili ter se primerjali z drugimi zavodi. Bistvenega pomena pa je tudi verodostojnost ter izpolnjevanje predhodno danih obljub. Izhajati pa moramo iz dejstva, da se prične kakovost storitev pri ljudeh, zaposlenih v zavodu. Njihova pozitivna naravnost se da ojačati skozi koordinacijo, ki se prične z izbiro zaposlenih, s skrbjo za razvoj zaposlenih, z začetnimi službenimi nalogami in obremenitvami ter drugimi vidiki kariernega razvoja. Da bi se izognili ugodju, zadovoljstvu z doseženim, je potrebno vpeljati programe za izboljševanje kakovosti.

7 Modeli zaznavanja kakovosti storitev

Metodološki problem merjenja kakovosti storitev zajema dve vprašanji: dimenzije kakovosti in način merjenja. Glede obeh vprašanj je več dilem in ne obstaja konsenz o merjenju kakovosti storitev. Pri merjenju kakovosti storitev so najbolj znani modeli, ki jih podrobneje predstavljamo kasneje v tem poglavju:

- diskonfirmacijski model Servqual (iz angl. »*service quality*« – več-dimenzijsko orodje za merjenje zaznavanja odjemalcev kakovosti storitev) avtorjev Parasuraman, Zeithamlova in Berry, kjer je kakovost storitev definirana kot razlika med odjemalčevimi pričakovanji ter zaznavo dejanske kakovosti storitev.
- Cronin in Taylor (1992, 55–68) sta predlagala uporabo Servperf (iz angl. »*Service Quality = Performance*«) model, ki temelji zgolj na percepciji izvedbe.
- Naslednji model je predlagal Teas (1993, 18–34), imenuje pa se EP (iz angl. »*Evaluated Performance*« – ocenjena izvedba).

Sedaj pa si oglejmo še nekaj najbolj razširjenih in uporabljanih modelov zaznavanja kakovosti storitev.

7.1 Modeli zaznavanja kakovosti storitev

Po Jobberju (1995, 80–81) je zaznavanje kompleksen proces, v katerem ljudje izbirajo, organizirajo in interpretirajo senzorične stimulacije v pomensko sliko sveta. Za izbiro obvladljive količine izmed množice dražljajev, ki jih lahko zaznamo, se da uporabiti troje procesov. To so selektivna pozornost, selektivna izkrivljenost in selektivna zapomnljivost:

- selektivna pozornost (angl. *attention*) je proces, med katerim izločamo tiste dražljaje, kateri za nas niso pomembni, niti se ne skladajo z našimi preteklimi izkušnjami in pričakovanji;
- selektivna izkrivljenost (angl. *distortion*) nastopi ob izkrivljanju informacije, ki jo sprejme odjemalec, ustrezno z njihovimi obstoječimi verovanji in stališči;

- selektivna zapomnljivost (angl. *retention*) se nanaša na dejstvo, da si lahko zapomnimo le ožji izbor sporočil.

Izraz kognicija (področje naših spoznavnih možnosti) se nanaša na mentalne procese vedenja, zaznavanja in presojanja, ki omogočajo posamezniku interpretirati svet okoli sebe. Osebe, predmeti in dogodki so zaznavani s strani posameznika, ki si prizadeva dati smisel vsem dražljajem, ki jim je izpostavljen. Njegove reakcije bodo pod vplivom načina, kako on zaznava določene vrste objektov; imel bo osebni pogled na svet, ki ga obkroža, ta pogled pa izvira iz njegovega okolja ter referenčnega okvirja, ki mu je na voljo. Četudi ima njegov koncept sveta težnjo za enkratnostjo – v smislu da dve osebi ne moreta imeti enakih prepričanj in stališč – bo določena stopnja uniformnosti vendarle obstajala, saj si človeška bitja delijo številne osnovne karakteristike. Te temeljne značilnosti so lahko v odvisnosti od bioloških potreb za hrano in počitkom, ali v psihološkem zadovoljstvu, ki ga najdemo v estetskih užitkih kot je poslušanje glasbe. Bolj kot je skupnost kohezivna, bolj je verjetno, da bodo njeni člani delili podobne skupke kognicije (Chisnall 1985, 21).

Kognicija in percepcija sta tesno povezani. Percepcija nastopi skozi stimulacijo čutov. Narava fizičnega dražljaja skuša vplivati na stopnjo percepcije; utripajoča neonska svetilka, urejena vrsta objektov na displayu, barvna reklama med črnobelimi stranmi časopisa ali nenaden glasen zvok, bodo skoraj zagotovo pritegnili pozornost. Čutila so stimulirana z nenadejanimi ali nenavadnimi predmeti in spremembami. Za vsakim dejanjem percepcije stoji osebna izkustvena zgodovina. Poleg tega je zaznavanje subjektivno; posameznik skuša interpretirati vsako informacijo glede na svoja obstoječa prepričanja, stališča in splošna nagnjenja. Sporočila so lahko popačena zaradi »ostrenja«, npr. z dodajanjem novih elementov, z namenom njihovega umeščanja z obstoječimi predispozicijami in vrednostnimi sistemi. Nekateri ljudje so lahko zelo zainteresirani za dieto, prehranjevanje, zdravje in so lahko zaradi tega neobičajno občutljivi za informacije, vključno z reklamami o sveži zelenjavi, sadju, vitaminih itn. Zgodi se, da dodajajo nove dimenzije nekaterim teh informacij, da bi tako podprli svoja prepričanja in prakso (Chisnall 1985, 22–23).

Za sodoben pogled na vlogo zaznavanja pri obnašanju odjemalcev se ozrimo na delo Sheth, Mittal in Newman (1999, 300), ki trdijo, da zaznavanje ni zgolj stvar objektivnega vsrkavanja dražljajev, ki so prisotni v

okolju, temveč kombinacija treh dejavnikov, ki pomagajo oblikovati zaznavanje odjemalcev:

- značilnosti dražljajev: ljudje zaznavajo dražljaje različno, v odvisnosti od čutilnih značilnosti in informacijske vsebine, dražljaji, ki se razlikujejo od ostalih, bodo lažje opaženi,
- kontekst: pri zaznavanju dražljaja v danem okolju, bo odjemalec tudi pod vplivom konteksta, to je socialnega, kulturnega, organizacijskega,
- značilnosti odjemalca: osebno znanje in izkušnje, vključujoč socialne, kulturne in osebne značilnosti; najbolj očitna je predhodna izkušnja s specifično storitvijo in seznanjenost odjemalca z obravnavano temo.

Seveda je lahko zaznavanje dražljajev različno od odjemalca do odjemalca.

Za merjenje kakovosti storitev uporabljamo različne modele (Servqual, Servperf, EP, Qualitometro ...), modele odličnosti (Baldrigeva nagrada, EFQM ...), benchmarking, zadovoljstvo kupcev, multidimenzionalne tehnike in drugo.

Model vrzeli

Na osnovi tradicionalne definicije kakovosti storitev so Parasuraman, Zeithamlova in Bery (1985, 41–50) v osemdesetih letih razvili model vrzeli zaznane kakovosti storitev. Ta model ima pet vrzeli ali razkorakov:

- med percepcijo managementa, kakšna so pričakovanja odjemalca in pričakovanji odjemalca,
- med managementovo percepcijo odjemalčevega zaznavanja kakovosti storitev in izvedbo storitev,
- med razlago odjemalčevega zaznavanja kakovosti storitev in izvedbo storitev,
- med izvedbo storitev in zunanjim komuniciranjem z odjemalci,
- in med odjemalčevo pričakovano ravniyo kakovosti storitve ter resnično izvedbo storitve.

Izkušena storitev, v tem modelu imenovana zaznana kakovost, je posledica vrste notranjih odločitev in aktivnosti. Način, kako management zazna odjemalčeva pričakovanja, vodi odločitve o specifikacijah kakovosti storitve, ki jih bodo v organizaciji poskušali zadovoljiti ob izvajanju storitve. Odjemalec seveda zazna izvedbo in storitve ter proi-

zvodni proces kot komponento storitve, vezano na proces. Ravno tako tudi tehnično rešitev dobljeno med procesom, kot komponento kakovosti vezano na rezultat. Kot je ilustrirano, lahko pričakujemo, da bo marketinško komuniciranje vplivalo tako na zaznane storitev, kot tudi na pričakovano storitev.

Osnovna struktura kaže korake, na katere moramo biti pozorni, ko analiziramo in načrtujemo kakovost storitev. Potencialni viri kakovostnih problemov so lahko identificirani. Vrzeli med elementi so rezultat nekonsistentnosti v procesu managementa kakovosti.

Sledi kratek opis petih vrzeli, njihovih posledic in razlogov, zakaj nastanejo (Grönroos 2000, 102–106):

1. *Vrzel zaznavanja managementa.* Ta vrzel pomeni, da management ne zaznava pravilno kakovostnih pričakovanj odjemalcev. Nastane zaradi:

- netočnih informacij iz marketinških raziskav in zahtevanih analiz;
- nepravilno interpretiranih informacij o pričakovanjih;
- neobstojećih analiz o povpraševanju;
- slabih ali neobstojećih posredovanih informacij o dialogu med odjemalci in managementom; in
- preveč organizacijskih nivojev, ki preprečujejo ali spreminjajo dele informacij, ki bi lahko potovale od vpletenih v kontakt z odjemalci.

Če je za probleme kriv slab management, lahko v skrajnem primeru pomaga menjava managementa, sicer pa izboljšanje njegovega znanja. Del vsake rešitve so boljše raziskave, tako da lahko potrebe in želje odjemalcev bolje opazujemo in cenimo.

2. *Vrzel specifikacij kakovosti.* Ta vrzel pomeni, da kakovostne specifikacije storitev niso konsistentne z zaznavanjem kakovostnih pričakovanj. Nastane pa zaradi:

- napak pri načrtovanju ali nezadovoljivih načrtovalnih postopkov;
- slabega managementa ali načrtovanja;
- pomanjkanja jasnega določanja ciljev v organizaciji in
- nezadostne podpore vršnega managementa za načrtovanje kakovosti storitev.

Tudi če imamo dovolj in primerno natančne informacije o pričakovanih odjemalcev, lahko zgrešimo pri načrtovanju kakovostnih specifikacij. Običajno je vzrok pomanjkanje zavzetosti vršnega managementa za kakovost storitev, ker kakovost ni obravnavana kot vprašanje največjega pomena. Očitna rešitev je sprememba prioritete organizacije. Če pa problem nastane v procesu načrtovanja, je rešitev v vključevanju dejanskih izvajalcev storitve v proces načrtovanja.

3. *Vrzel izvajanja storitve.* Ta vrzel predstavlja slabo izvedbo kakovostnih specifikacij v proizvodnji storitve in izvajanju. Nastane pa zaradi:

- preveč zapletenih ali togih specifikacij;
- nestrinjanja zaposlenih z vsemi specifikacijami in posledično njihovega neizpolnjevanja;
- specifikacij, ki niso v skladu s kulturo organizacije;
- slabega operativnega managementa storitev;
- pomanjkanja ali nezadovoljivega internega managementa;
- tehnologije in sistemov, ki ne ustrezajo zahtevam specifikacij.

Vzroke za to vrzel lahko razdelimo v tri kategorije: management in nadzor, kako zaposleni zaznavajo pravila in specifikacije/potrebe odjemalcev in pomanjkanje tehnološko/operativne podpore. Pomagamo si lahko z odstranjevanjem nejasnosti pri nalogah zaposlenih ter z iskanjem rešitve, brez da bi posegali v izvedbo storitev.

4. *Vrzel marketinškega komuniciranja.* Tukaj se srečamo s problemom, ko dane obljube preko marketinških aktivnosti niso konsistentne z izvedeno storitvijo. Vzrok je pa lahko v:

- načrtovanju marketinškega komuniciranja, ki ni integrirano z izvajanjem storitev;
- pomanjkanju ali nezadostni koordinaciji med tradicionalnim zunanjim marketingom in izvajanjem;
- slabi izvedbi storitev, glede na specifikacije, medtem ko marketinške kampanje sledijo tem specifikacijam; in
- prirojenem nagnjenju za pretiravanje in preveč obljubljenega.

Vzroke lahko razdelimo v dve skupini: načrtovanje in izvajanje zunanje marketinške komunikacije ter izvedbe in nagnjenost organizacije k pretiravanju v oglaševanju in tržnem komuniciranju. Za

odpravo teh napak je treba ustvariti sistem, ki koordinira načrtovanje in izvedbo zunanje tržne komunikacije z izvedbo storitev. Za drugo skupino problemov pa je treba izboljšati načrtovanje marketinške komunikacije, boljše načrtovalne procedure ter tesnejši nadzor managementa.

5. *Vrzel zaznane kakovosti storitev.* Ta vrzel pomeni, da zaznana ali izkušena storitev ni konsistentna s pričakovano storitvijo. Rezultira pa v:

- negativno zaznani kakovosti (slabi kakovosti) in kakovostnem problemu;
- slabem ustnem komuniciranju;
- slabem vplivu na imidž organizacije ali okolja; in
- izgubljenem poslu.

Peta vrzel je lahko seveda tudi pozitivna, kar vodi k pozitivno potrjeni kakovosti ali presežni kakovosti. Vzrok pa je lahko v katerikoli razlogu obravnavanem zgoraj, njihovi kombinaciji ali pa kakšnem še neomenjenem.

Model vrzeli naj bi vodil management k odkrivanju, kje ležijo razlogi za problem kakovosti in kako na pravilen način odpraviti to vrzel. Analiza vrzeli je premočrten in primeren način za identificiranje nekonstistenc med zaznavanjem izvedbe storitev z vidika ponudnika storitev in odjemalca.

Model Servqual

Za zaznavanje odjemalčevega zadovoljstva z različnimi vidiki storitvene kakovosti so Parasuraman, Zeithamlova in Bery razvili raziskovalni vprašalni inštrument imenovan Servqual (Parasuraman, Zeithamlova in Bery 1988, 12–40). Temelji na premisi, da lahko odjemalci vrednotijo kakovost storitev s primerjanjem zaznavanja teh storitev s svojimi pričakovanji. Servqual je generično orodje za merjenje, ki se lahko uporablja v širokem spektru storitvenih industrij. Parasuraman, Zeithamlova in Bery so merili kakovost storitev v naslednjih storitvenih sektorjih:

- bančnem,
- telefonske družbe za daljnje klice,
- ponudnikih varnostnih storitev,
- popravljalnica aparatov,
- družbah, ki ponujajo storitve kreditnih kartic.

Prejemniki vprašalnikov so bili naprošeni, naj razporedijo 100 točk med teh pet dimenzij, da bi jih lahko rangirali glede na pomembnost. Med svojim raziskovanjem so Parasuraman, Zeithamlova in Bery (1988, 12–40) ugotovili, da je zanesljivost v izvajanju storitev najpomembnejša dimenzija za odjemalce pri vrednotenju kakovosti storitev, pripravljenost-odzivnost pa takoj naslednja. Fizične evidence pa imajo najmanjši vpliv na kakovost storitev. Na temelju teh dimenzij kakovosti so Parasuraman, Zeithamlova in Bery (1988, 12–40) razvili serijo standardnih vprašalnikov, za merjenje ugotovljenih vrzeli in v kolikšni meri le te obstajajo v dani organizaciji. Ti vprašalniki se nanašajo na različne vloge, kot odjemalci (vrzel 5), management (vrzel 1 in 2) in kontaktno osebje (vrzel 3 in 4). Standardni vprašalnik najprej meri respondentova pričakovanja storitev, nato pa resnično zaznavanje storitev dane organizacije. Ker merimo pričakovanja in zaznavanje uporabljajoč 22 vzporednih vprašanj, zastavimo v celoti 44 vprašanj. Odgovore merimo na pet ali sedemmestni Likertovi lestvici.

Kakovost zaznavamo kot odštevanje pričakovanj od izvedbe za vsak par vprašanj, skupna vsota vseh odgovorov je mera kakovosti. Parasuraman, Zeithamlova in Bery (1988, 12–40) so testirali Servqual vprašalnik tudi za zanesljivost v izvajanju, ter izbrali kot najpomembnejši test zanesljivosti koeficient alfa ali Cronbachov alfa. Koeficient alfa najbolje opredelimo kot povprečje notranjih zanesljivosti za set vprašanj. Notranja zanesljivost je zanesljivost med dvema deloma testa ali inštrument, kjer sta ta dva dela polovici celotnega inštrumenta. Če ima test deset vprašanj, bi bil del 1–5 nasproti 6–10 ena razdelitev, liha vprašanja proti sodim druga, skratka s petimi izbranimi izmed desetih vprašanj, imamo 252 možnih razdelitev za ta test. Če izračunamo vse te delne polovične razdelitve in vzamemo njihovo povprečje, dobimo Cronbachov koeficient alfa. Koeficient alfa meri razsežnost interne konsistence (ali korelacijo) med setom vprašanj vsake izmed petih dimenzij. Predlagana vrednost koeficienta, ki predstavlja točko preloma za želeni nivo interne konsistence je 0,70. Visoka zanesljivost kot npr. 0,90 in več je ugodna (Parasuraman, Zeithamlova in Bery 1988, 12–40).

Iz rezultatov vprašalnika z okrog 100 vprašanji, so Parasuraman, Zeithamlova in Bery (1985, 41–50) zaključili, da odjemalci zaznavajo kakovost storitev s primerjanjem pričakovanj z izvedbo in vrednotijo kakovost storitev v različnih dimenzijah. Prvi set vprašanj je vseboval deset dimenzij (kredibilnost, varnost, dostopnost, komuniciranje, razumevanje odjemalca, snovnost, zanesljivost, odzivnost, kompetentnost, prija-

znost). Uporabili so analizo dejavnikov, da bi ugotovili, katera vprašanja merijo dimenzijo številka 1, katera dimenzijo številka 2 itd. Vprašanja, ki niso bila jasno povezana z nobeno dimenzijo so bila zavržena. Revidirana skala je bila uporabljena na drugem vzorcu (Parasuraman, Zeithamlova in Bery 1988, 12–40) in rezultat je bil vprašalnik z 22 vprašanji, ki merijo pet osnovnih dimenzij v prevodu Snoja (2000, 170) in Potočnika (2000, 172), krajše imenovanih v angleščini *RATER*:

- *Reliability*: zanesljivost v izvajanju storitev (obljubljeno–izvršeno pravočasno),
- *Assurance*: strokovna pooblaščenost osebja in sposobnost razvijati občutke varnosti in zaupanja,
- *Tangibles*: otipljivost, vidnost, fizične evidence (oprema, stavbe, komunikacijski materiali, izgled osebja),
- *Empathy*: empatija osebja, usmerjenost k stranki (usmerjanje pozornosti k odjemalcu kot posamezniku, prilagajanje njegovim potrebam oziroma živeti se vanj),
- *Responsiveness*: zaupanje, pripravljenost–odzivnost osebja na promptno izvajanje storitev.

V kasnejših raziskavah *Servquala* so Parasuraman, Berry in Zeithamlova (1991, 420–450) zaključili, da je zanesljivost v izvajanju storitev (angl. *reliability*) konsistentno najpomembnejša dimenzija, ali največja vrzel za potencialne izboljšave v vseh storitvenih industrijah, odzivnost (angl. *responsiveness*) pa se uvršča kot naslednja po pomenu.

Kakovost je zmuzljiv koncept, vendar pa pomembna *Servqual* evidenca nakazuje, kako odjemalci sodijo kakovost. Vedenje o načinu presojanja kakovosti s strani odjemalcev, lahko pomaga raziskovalcem na dva pomembna načina. Prvič, na kakovostni ravni lahko vodi managerje k pospeševanju kakovosti. Drugič, na kolikostni ravni, lahko merjenje kakovosti ponudi specifične podatke, ki jih lahko uporabimo pri managementu kakovosti (Asubonteng, McCleary in Swan 1996, 75–76):

- *Kakovostna raven uporabe Servquala*. Definicija *Servquala* in koncept kakovosti lahko pomaga managerju pri oskrbi s splošnim vedenjem o verjetnosti, kako bodo odjemalci sodili kakovost storitev. Odjemalci pri presojanju kakovosti storitve razmišljajo o kategorijah storitvenih značilnosti, kot so zanesljivost, odzivnost in druge. Poleg omenjenih, pa vpliva na odjemalčevo zaznavanje tudi nivo izvedbe, za katerega mislijo, da bi ga organizacija morala dosežati

pri ponujenih storitvah, to je, odjemalci imajo kakovostna pričakovanja. Izvedba, slabša od njihovih pričakovanj pa odjemalcem signalizira nizko kakovost.

- *Kolikostna raven uporabe Servquala*. Kolikosten način uporabe Servquala lahko zajame temeljne korake kot so zapisani spodaj:
 1. določanje dimenzij za izbrano področje uporabe, temelječ na literaturi ali izvesti študijo, v kateri identificiramo dimenzije;
 2. izmeriti odjemalčeva pričakovanja in izvedbo po dimenzijah;
 3. primerjati pričakovanja z izvedbo, da bi ugotovili prednosti in slabosti v kakovosti storitev;
 4. ukrepanje za odpravo slabosti in poudarjanje prednosti;
 5. dodati okvir za presojanje kakovosti skozi čas in primerjavo s konkurenco.

Empirične raziskave so pokazale na nekaj pomembnih problemov, kar se tiče uporabe koncepta storitvenih pričakovanj. Definicija vprašanj »oni bi morali imeti . . .« je lahko sporna, saj je možno, da bi respondenti prisojali nerealno visoke ocene skalam pričakovanj, zato so Parasuraman, Berry in Zeithaml (1990 v Teas 1993, 21) predlagali revidirano mero »odlične organizacije, ki bi morala imeti . . .«. Carman (1990 v Teas 1993, 21) se na podlagi empiričnih rezultatov sprašuje o veljavnosti mere za pričakovanja, če odjemalci nimajo »jasno oblikovanih pričakovanj«. Teas (1993, 31) zato na podlagi obsežne raziskave ugotavlja, da obstaja precejšnja doza variance v Servqualovih merjenjih pričakovanj, povzročena z možno slabo interpretacijo vprašanj, bolj kot pa z različnimi stališči in zaznavanjem. Parasuraman, Berry in Zeithamlova mu odgovarjajo (1994b, 111–124) in dokazujejo z rezultati raziskav da vsebuje Teasov popravljeni model napake, Teas (1994, 132–139) pa jih zavrača in kasneje še polemizira s Parasuramanom, Berryem in Zeithamlovo in dokazuje, da je treba teoretične probleme in nejasnosti razrešiti pred operativnimi vprašanji in oceni popravljeni teoretični model Parasuramana, Berryja in Zeithamlove (1994a, 201–230), za katerega pravi, da je le skrčeni model popravljenega Teasovega modela (1993, 18–34).

Vprašanje o pomenu trajanja raziskave je bilo deležno nekoliko večje pozornosti v literaturi o managementu šele v zadnjih letih. Praktične implikacije raziskave Palmerja in O’Neilla (2003, 254–274) se kažejo v informiranju o uporabi instrumentov za merjenje kakovosti. Kjer se uporablja instrument Servqual za pridobivanje primerjalnih podatkov (longitudinalnih ali presečnih), lahko razložimo nekatere opažene razlike z

raziskavo skozi čas, z domnevanjem, da lahko ista oseba drugače zazna isti standard storitve ob različnih priložnostih. Managerji bi morali biti pozorni na odjemalčevo zaznavanje kakovosti storitve v času, ko se odjemalci odločajo o ponovnem nakupu storitve ali pa ko priporočajo storitev drugim.

Cuthbert raziskuje uporabo Servquala v visokem šolstvu (1996a, 11–16 in 1996b, 31–35) in pride do ugotovitev, da to ni najprimernejša metoda iz več razlogov:

- morali bi podrobneje pojasniti, na katere izkušnje se nanašajo pričakovanja študentov; na sedanjo ali predhodno institucijo,
- prav lahko se zgodi, da originalnih pet dimenzij Servquala ni primernih za meritve v visokem šolstvu, saj je iz kasnejših študij jasno, da niso bile konsistentno identificirane,
- tu je še vprašanje definiranja dimenzij kot točk ali skale.

Storitvena izkušnja študentov je veliko bolj kompleksna kot na primer tista bančnih, restavracijskih ali telefonskih odjemalcev, saj traja cele tedne, ne le minute, pa tudi v izobraževalnem delu je prostora za veliko različnost. Izvedba storitve vsebuje tudi administracijo, namestitev, prehrano, reprografične in povezane storitve, računalniške storitve, knjižnično in športno ponudbo. Na osnovi teh posebnosti, bi veljalo razviti nov instrument, ki bi se fokusiral le na izobraževalni element kot nivo za zagotavljanje kakovosti (Cuthbert 1996, 34–35).

Ruby (1998, 331–341) ugotavlja v obširni raziskavi, da je Servqual koristno orodje za ocenjevanje kakovosti visokošolskih storitev, vendar pa ponuja le en pogled na kar bi moral biti večdimenzijski ocenjevalni načrt in priporoča še rabo orodij za neposredno merjenje učinkovitosti operacij posameznih oddelkov (število aktivnosti, ali nivo aktivnosti) ter zunanje ocenjevanje. Saurina in Coenders (2002, 233) pa opozarjata, da je lahko originalni Servqual vprašalnik le osnova za dobro izhodišče pri razvijanju modela merjenja kakovosti storitev. Za vsako posamezno storitev je potrebnega precej kakovostnega raziskovanja, da bi bolje identificirali relevantne dimenzije.

Carman (1990, 34) meni, da modela Servqual ni mogoče prilagoditi vsem raziskovalnim področjem. Po njegovih trditvah model vendarle ni standardizirano, univerzalno merilo kakovosti storitev. Testiral ga je na primerih zobne šolske ambulante, prijavnega centra poslovne šole, servisa za menjavo avtoplaščev in bolnišnice. Njegove ugotovitve so, da je treba model prilagajati posameznim dejavnostim, s spremembami be-

sedila določenih trditev ali z dodajanjem trditev o elementih, ki so pomembni za posamezno dejavnost. Carman je izrazil tudi določene zadržke glede univerzalnosti petih dimenzij kakovosti storitev. Zagovarja mnenje, da je treba kljub veliki podobnosti dimenzij kakovosti v različnih dejavnostih, le te smiselno prilagoditi vsaki posebej.

Model Servperf

V preteklem desetletju se je razvila debata glede zanesljivosti in veljavnosti Servqual metodologije (Buttle 1996, 8–32, Carman 1990, 33–55). Čeprav nekatere izmed študij ne podpirajo petih dimenzij, se je njihova uporaba obdržala zaradi konceptualnih in praktičnih vzrokov. Pomembno področje kritik Servquala je bila uporaba rezultatov vrzeli v zaznavanju kakovosti storitev (Cronin in Taylor 1994, 125–131). Cronin in Taylor sta primerjala te vrzeli med pričakovanji in zaznavanjem izvedbe nasproti samemu zaznavanju, ki ga imenujeta Servperf in zaključila sta, da je primerno, če analiziramo zgolj zaznavanje izvedbe storitev, temelječ na podmeni, da bi morali meriti kakovost storitev kot mrežo stališč. Če analiziramo ciljno populacijo študentov, ki so na fakulteti pol leta, je malo verjetno, da bi lahko retrospektivno ocenjevali svoja pričakovanja na način, ki ne bi bil pod vplivom njihovih izkušenj.

Kritika petih dimenzij, ki so jih Parasuraman, Zeithamlova in Bery (1988, 12–40) opredelili kot najpomembnejše, je vzpodbudila Parasuramana, Zeithaml in Berry, da so v kasnejših raziskovanjih zaprosili respondente, naj razdelijo točke med pet dimenzij. Cronin in Taylor (1992, 55–68) sta preizkusila tehtani Servperf in odkrila visoko korelacijo med tehtanimi in netehtanimi meritvami. Sklenila sta, da je netehtani Servperf zadovoljujoč.

Po raziskavah Cronina in Taylorja (1992, 68–70) je na področju konceptualiziranja in zaznavanja kakovosti storitev Servperf veliko bolj priporočljiv kot Servqual pristop. Po empiričnih analizah Servperf skala bolje razloži variacije v kakovosti storitev kot Servqual. Tako pregled literature kot tudi analiza strukturalnih modelov sugerira da obstaja v Servqualovi konceptualizaciji napaka: (1) bazira na paradigmi zadovoljstva, namesto na modelu stališč in (2) empirične analize strukturalnega modela nam kažejo, da se Servqual model potrjuje le v dveh od štirih preizkušenih industrij. Po njunem mnenju je torej dokazano, da je za ugotavljanje kakovosti storitev boljši pristop na osnovi merjenja izvedbe.

Skala Servperfa, ki temelji na merjenju izvedbe, je učinkovitejša v pri-

merjavi s Servqualovo, za 50 odstotkov zmanjša število vprašanj, ki jih je treba meriti (s 44 na 22). Analize tudi potrjujejo teoretično superiornost Sevperfove skale (Cronin in Taylor 1992, 71). Zeithamlova, soavtorica Servquala, v enem izmed člankov podpre ugotovitve Cronina in Taylorja (1992, 55–68), ko napiše (Boulding, Kalra, Staelin in Zeithaml 1993, 24): »Naši rezultati so nekompatibilni tako z enodimenzionalnim pogledom na pričakovanja, kot tudi s formiranjem vrzeli za kakovost storitev. Nasprotno, ugotavljamo da na kakovost storitev neposredno vpliva le zaznavanje izvedbe.«

Llusar in Zornoza (2000, 899–918) empirično primerjata metodi Servperf ter Evaluated Performance – EP (Teas 1993, 18–34), ki je le izboljšani Servqual, z idealnimi pričakovanji. Iz njunih ugotovitev lahko povzamemo, da obe metodi prikazujeta šibko evidenco konvergentne veljavnosti. Dokazujeta pa, da Servperf metoda rezultira v bolj zanesljivih ocenah, večji konvergenci in veljavnosti, večji pojasnjeni varianci kot EP model, kar je skladno že s prejšnjimi ugotovitvami Cronina in Taylorja (1992, 55–68) ter Parasuramana, Zeithamlove in Berryja (1994a, 201–230).

Lee, Lee in Yoo so tudi raziskovali razlike med Servperfom ter Servqualom (2000, 217–231) in med drugim potrdili, da zajame model z vprašalnikom na temelju izvedbe storitev več variance v kakovosti storitev kot pa z modelom difference. To se sklada z ugotovitvami Babakusa in Bollerja (1992, 253–268), Bouldinga in dr. (1993, 7–27) ter Cronina in Taylorja (1992, 55–68). Ta rezultat implicira, da bi morali biti managerji bolj pozorni na zaznано izvedbo odjemalcev, kot pa na razliko med zaznано izvedbo in odjemalčeva pričakovanja. Kar pomeni, naj jih ne skrbijo študentska pričakovanja. Vendar pa bodimo pozorni, obstajajo namreč dve vrsti pričakovanj: normativna in napovedana pričakovanja. Pričakovanja v Servqualu so bila konceptualizirana kot normativna. Visokošolski manager bi vseeno moral upravljati napovedana pričakovanja, da bi povečeval študentsko zaznavanje celovite kakovosti šolskih storitev. In ker Sevperfova skala zmanjša število potrebnih vprašanj za 50 %, lahko rečemo, da je ta model učinkovitejši v primerjavi s Servqualom.

Model Qualitometro

Qualitometro je orodje, zasnovano in preizkušeno s strani Franceschinija in Rossetta (1997b, 43–57) za namen evalvacije in on-line nadzora kakovosti storitev. Zanimiva značilnost te metode je možnost ločenega

analiziranja pričakovane in zaznane kakovosti, brez možnih križnih vplivov. Pričakovana kakovost je opazovana *ex-ante* (pred porabo storitve), zaznana pa na istem vprašalniku *ex-post* (ko smo že porabili storitev). Pomembno se je spomniti, da ostale metode sprašujejo za *ex-post* oceno.

Qualitometro metoda temelji na dimenzijah kakovosti storitev, ki so bile predlagane v PZB-modelu (Parasuraman, Zeithaml in Berry 1985, 41–50). Omogoča on-line monitoriranje kakovosti diferenciala med pričakovano in zaznano kakovostjo, lahko pa se uporablja tudi v primerih periodičnih odjemalcev storitev (Franceschini in Rossetto 1997a, 681–688). Za razliko od 22 + 22 vprašanj Servquala, ima Qualitometro le 8 + 8 vprašanj za pričakovano in zaznano kakovost. Število postavljenih vprašanj je zelo občutljiva zadeva. Če je res, da čim višje število vprašanj omogoča večje število pridobljenih informacij, je res tudi, da lahko povzroči preveliko število tudi utrujenost med odgovarjanjem ter druge posebnosti (Drew in Castrogiovani 1995 v Franceschini in Cignetti 1998, 358). To dejstvo nakazuje zniževanje respondentove vpletenosti in zmanjševanje verodostojnosti zbranih informacij.

Kasneje sta Franceschini in dr. (1999, 13–20), razvila Qualitometro II metodo, s katero je možno upravljati z informacijami, ki jih pridobimo od odjemalcev z opisnimi skalami, brez vsakršnih sodb in umetnih pretvarjanj podatkov. Zbiranje in obravnavanje podatkov s pomočjo Qualitometra II olajša ta proces s ponujanjem metode za izvajanje obdelave bližje odjemalčevim »fuzzy« mislim. Qualitometro II metodo lahko obravnavamo kot orodje za pomoč pri skupinskem odločanju o inoviranju ali redizajnu kakovosti storitev, sposobno obdelovati informacije izražene z opisnimi skalami, ne da bi uporabili umetno numerično skalo.

Galetto (2003, 5) se ne strinja z avtorji in polemizira, da so, če so podatki razpoložljivi (skozi primerno metodo zbiranja), lahko le trdne statistične metode temeljni kamen za dobro podatkovno analizo in odločanje managementa. V Qualitometro metodi se Franceschini in Rossetto poslužujeta multikriterijskih tehnik za odločanje (MultiCriteria Decision Making), kjer respondent sintetizira svoje preference v primerjavi z dvema podanima alternativama stališč a in a' , na osnovi dveh izvedbenih vektorjev: $g(a) = [g_1(a), g_2(a), g_3(a), \dots, g_n(a)]$ in $g(a') = [g_1(a'), g_2(a'), g_3(a'), \dots, g_n(a')]$, merjenih na n ocenjevalnih kriterijih $g_j(a)$.

Vzporedna raziskava, izvedena s preučevanjem Qualitometra in Servquala, avtorjev Franceschinija in Cignettija (1998, 356–367) je nakazala

kakovost obeh orodij, pa tudi nekaj problemov. Odzivi respondentov kažejo na uporabnost obeh orodij, pritoževali so se le nad dolžino časa, ki jo zahteva uporaba Servquala. Po drugi strani pa se zdi Qualitometro enostaven za uporabo. Jasna prednost Servquala je sposobnost pridobivanja pomembnosti za težo dimenzij, veliko bolje, kot je to pri uporabi Qualitometra.

Meyer-Mattmüllerjev model¹

Leta 1987 sta avtorja Meyer in Mattmüller razvila model, temelječ na zgodnejših modelih kakovosti storitev, je pa vključeval pogosto spregledan zunanji dejavnik, to je odjemalca storitve. Definirala sta kakovost kot kompleksen konstrukt kontinuiranega storitvenega procesa, v katerem je mogoče opredeliti naslednje štiri sklope, zelo pomembne tako za ponudnika kot tudi za odjemalca storitve:

- potencialna kakovost ponudnika storitve,
- potencialna kakovost odjemalca storitve,
- kakovost storitvenega procesa,
- kakovost izida storitvenega procesa.

Za vsakega izmed teh sklopov obstajata dva vidika njegovega vpliva na storitveni proces: *kaj* in *kako*. Kaj se nanaša na prispevek posameznega sklopa celotnih storitev, kako pa na način vpliva na storitveni proces. Seveda je teža enega ali drugega odvisna od narave storitve. Meyer-Mattmüllerjev model predvideva znotraj omenjenih sklopov štiri marketinške dimenzije:

1. individualizacija kombinacij notranjih dejavnikov,
2. raven izgleda notranjih dejavnikov, s katerimi se sreča odjemalec,
3. integracija zunanjih dejavnikov,
4. interakcija med zunanjimi dejavniki.

Meyer-Mattmüllerjev model zaznavanja kakovosti storitev z ustreznimi marketinškimi dimenzijami ima štiri sklope. Sposobnosti in pripravljenost ponudnika storitve so ključni elementi prvega sklopa, ki smo ga imenovali potencialna kakovost ponudnika storitve. Za ta sklop sta pomembni dve marketinški dimenziji: individualizacija in izgled. Drugi sklop, potencialna kakovost odjemalca storitve, se nanaša na lažnost odjemalca storitve in njegovo vključevanje v storitveni proces.

1. Podpoglavje povzeto po Meyer, Mattmüllerju (1987, 187–195) v Cvikel (2000, 53–55).

Avtorja razlikujeta dve skupini dimenzij: integracijske sposobnosti odjemalcev, ki odsevajo odjemalčev odnos do aktivnega sodelovanja v storitvenem procesu in sposobnost interakcije ter dimenzija 4, ki vključuje komunikacijo med odjemalci storitve. Tretji sklop je kakovost storitvenega procesa, ki je rezultat interakcije prej omenjenih sklopov modela kakovosti, odraža pa pomen in vpliv odjemalcev storitve na učinkovitost storitvenega procesa. Zadnji sklop modela kakovosti je kakovost izida storitvenega procesa. Avtorja razlikujeta med dvema vrstama izidov. Prvi je direktni izid storitvenega procesa. Drugi izid, ki priča o dolgoročnih učinkih kakovosti in se kaže v kasnejšem vračanju odjemalcev ter je merljiv šele po obdobju več mesecev ali let od trenutka uporabe storitve, zato ga je težko napovedati.

Grönroosov model

Po Grönroosu (1990, 63) so storitve več ali manj subjektivno dojeti procesi, kjer proizvodne in potrošne aktivnosti potekajo istočasno. Prihaja do interakcij, kjer se srečata ponudnik in odjemalec storitve in ki bodo imele kritičen vpliv na zaznano kakovost. Po njegovem mnenju, odjemalci ocenjujejo kakovost storitve po dveh dimenzijah: *tehnična ali izidna dimenzija kakovosti* (sposobnost reševanja problemov, zmogljivosti tehnične opreme, računalniški sistemi, know-how) ter z vidika *funkcionalne ali procesne dimenzije* (stiki z odjemalci, odnos do odjemalcev, delovna klima, obnašanje, poslovna kultura ponudnika storitev, izgled, urejenost, dostopnost).

Običajno se ponudnik storitve ne more skriti za blagovno znamko ali distributorje. V večini primerov bodo odjemalci lahko videli organizacijo, njene vire in njene metode delovanja. Imidž organizacije in/ali lokalni imidž je zato največjega pomena za večino storitev. Na percepcijo kakovosti lahko vpliva na veliko načinov. Dve dimenziji kakovosti, *kako* in *kaj* nista veljavni le za storitve. Tehnična rešitev za odjemalca – npr. proizvedena s strojem – je del splošne tehnične kakovosti, ki jo zazna odjemalec. Poskus, da bi stroj prilagodili specifičnim zahtevam odjemalca, predstavlja dodano vrednost funkcionalne narave in je zato splošna funkcionalna kakovost, kot jo zazna odjemalec (Grönroos 2000, 64–65).

Kasneje je bila prvotnemu modelu dodana še tretja dimenzija *kje*, ki tudi vpliva na zaznano kakovost. Dimenzija *kje* je sestavni del dimenzije *kako*, kar je logično, saj je zaznavanje procesa odvisno od konteksta procesa. Na primer, oguljen dekor vpliva na zaznavanje storitvenega pro-

cesa v restavraciji. Da bi postal model jasen, je treba razlikovati med *kako* in *kje*. Zatorej bi lahko v model uvedli še tretjo dimenzijo (če ne štejemo imidža). To dimenzijo bi lahko poimenovali *serviscape kakovost*, če uporabimo termin okolica storitve (angl. *serviscape*), ki ga je uvedla Bittnerjeva, da bi opisala različne elemente fizičnega okolja srečanja s storitvijo (Grönroos 2000, 65).

Kakovostne izkušnje so povezane s tradicionalnimi marketinškimi aktivnostmi v *zaznani kakovosti storitve*. Če upoštevamo, da proizvajalci dobrin ponujajo storitve kot del celotnega paketa, je morda primerneje če govorimo o *celotni zaznani kakovosti*. Dobro zaznano kakovost dobimo, ko *izkušena kakovost* sreča pričakovanja odjemalca; to je *pričakovano kakovost*. Če so pričakovanja nerealistična, bo celotna zaznana kakovost nizka, tudi če bo izkušena kakovost, merjena objektivno, dobra.

Pričakovana kakovost je funkcija mnogih dejavnikov, namreč marketinškega komuniciranja, posredovanja informacij od ust do ust, imidža organizacije, cene, odjemalčevih potreb in vrednost. *Marketinško komuniciranje* zajema oglaševanje, direktno pošto, prodajne promocije, spletne strani, internetno komuniciranje in prodajne kampanje, ki so pod neposrednim nadzorom organizacije. Faktorja *imidž in komuniciranje od ust do ust*, kot tudi *odnosi z javnostmi* so le posredno nadzirani s strani organizacije. Zunanji vplivi na te dejavnike so možni, vendar pa so predvsem funkcija predhodnega delovanja organizacije, podprtega z npr. oglaševanjem (Grönroos 2000, 67).

Model je bil precej preizkušan v različnih storitvenih panogah, med drugim sta njegovo uporabo opisala tudi Kang in James (2004, 266–277). Da bi testirala raziskovalni model, sta operacionalizirala pet zamisli, funkcionalno kakovost, tehnično kakovost, imidž, splošno kakovost storitve in zadovoljstvo odjemalcev. Za preverjanje *funkcionalne* (tudi procesne) *kakovosti* sta modificirala pet Servqualovih dimenzij: zanesljivost, fizične evidence, odzivnost, empatija in zagotavljanje varnosti. Upoštevala sta priporočila Parasuramana, Zeithaml in Berry (1994a) in merila le zaznavanje doživetje storitve in ne pričakovanj, saj so bila ta merjenja uporabljena za ocenjevanje vpliva na funkcionalno kakovost pri drugih konstrukcih. *Tehnično* (tudi izidno) *kakovost* sta merila s sedemstopenjsko skalo od »močno se ne strinjam« (1) do »močno se strinjam« (7), na treh vprašanjih, ki sta jih pridobila z globinskim intervjujem med odjemalci. *Imidž* ima po Grönroosu tri različne ravni: blagovna znamka, izdelek, podjetje, katere lahko odjemalec povezuje s ponudnikom storitve. Raziskovalca (Kang in James 2004, 270) sta se

odločila za merjenje celotnega imidža, uporabila sta sedem stopenjsko skalo in anketirala sodelujoče z desetimi vprašanji. *Splošno kakovost storitev* sta preverjala na sedem stopenjski skali semantičnega diferenciala z možnimi odgovori od »zelo nizko« (1) do »zelo visoko« (7). Instrument zadovoljstvo odjemalcev pa je bil oblikovan kot sedemstopenjska skala glede stopnje strinjanja z osmimi trditvami.

Ugotovitve raziskave so bile naslednje (Kang in James 2004, 274): visoka korelacija med petimi Servqualovimi dejavniki je potrdila, da le ti predstavljajo funkcionalno kakovost storitev; naslednja je bila potrditev večdimenzionalne narave kakovosti storitev, ter da funkcionalna in tehnična kakovost vpliva na zaznavanje splošno zaznane kakovosti; rezultati potrjujejo tudi pomen imidža na posameznikovo dojetje in zaznavanje kakovosti storitev; zadnji sklep, ki izvira iz raziskave je bil, da funkcionalna kakovost vpliva (močnejše kot tehnična) na splošno zaznavo kakovosti storitve.

Grönroos (2001, 150–152) se v odgovoru na nekatere kritike svojega modela odziva z mnenjem, da se kakovosti ne da izmeriti in da bi morali meriti zadovoljstvo odjemalcev s storitvijo. Predlaga tudi, da bi bilo morda smiselno in v izogib nesporazumom uporabljati namesto izrazov *tehnična* in *funkcionalna kakovost* raje *tehnične* in *funkcionalne lastnosti* storitev. Namesto modela *zaznane kakovosti* storitev pa je predlagal naziv model *zaznanih lastnosti* storitev.

Gummessonov 4Q model ponujanja kakovosti²

Začetna točka pri razvoju tega modela je bila ideja, da so storitve in fizične dobrine sestavni del storitve, ki jo ponujamo. Torej model sestavljajo elementi storitev in izdelkov. Model vključuje spremenljivke pričakovanj in izkušenj ter spremenljivko imidž in blagovna znamka. Element blagovne znamke dodaja nov aspekt modelom zaznane kakovosti. Medtem ko se *imidž* nanaša na odjemalčev pogled na organizacijo, se dimenzija *blagovna znamka* uporablja kot pogled na izdelek, ki se poraja v odjemalčevi glavi. Včasih se uporablja izraz *imidž blagovne znamke* za ta fenomen.

Prva dva koncepta kakovosti v modela sta vira kakovosti. *Kakovost dizajna* obravnava kako dobri so storitveni in izdelčni elementi proizvoda ter kako je funkcionalna kombinacija obeh razvita in načrtovana. Slabo načrtovana kakovost rezultira v slabem izgledu in negativnih iz-

2. Podpoglavje povzeto po Grönroosu (2000, 69–72).

kušnjah. *Kakovost izdelave in potrošnje* nam pove, kako dobro so paket in njegovi elementi proizvedeni in dostavljeni.

Preostala dva koncepta kakovosti sestavljata rezultat proizvodnje dobrine in dostave ter proces storitve. Kakovost odnosov se nanaša na to, kako odjemalec zazna kakovost med procesom storitve. Tehnična kakovost v tem modelu pa označuje kratkoročne in dolgoročne dobrobiti paketa.

Ta model jasno poudarja pomembne dimenzije kakovosti. Upošteva dejstvo, da lahko dobro kakovost ali probleme s kakovostjo zasledujemo do proizvodnega mesta ali kontrole kakovosti ali celo do mesta načrtovanja. Vključuje celo elemente ponudbe storitve ter dolgoročne posledice le teh.

Müllerjev model kakovosti storitev³

Müllerjev model kakovosti je bil predstavljen leta 1993, kakovost storitev pa prične obravnavati z vrednotenjem oblikovanja odjemalčevih pričakovanj o kakovosti storitve, do katerega pride še pred samim procesom uporabe storitve, torej v prednakupni fazi. Odjemalčevemu vrednotenju kakovosti storitve v prednakupni fazi sledi formiranje ocene kakovosti v fazi uporabe storitve. Müller v modelu podrobno predstavi značilnosti obnašanja odjemalca v tej fazi, ki jo je mogoče razmejiti v tri zaporedne procese njegovega odzivanja na kakovost posamezne storitve:

- vrednotenje zaznane kakovosti storitve,
- ugotavljanje razkoraka med zaznano in pričakovano kakovostjo storitve,
- reakcije odjemalca v obnašanju, upošteva izkušnje s konkretno storitvijo in njenim ponudnikom.

Odjemalec naj bi si torej pričel oblikovati stališča o kakovosti storitve določenega ponudnika, še preden prične uporabljati to storitev. Müller označuje to fazo procesa vrednotenja kakovosti kot pričakovano kakovost. Odjemalec si na osnovi notranjih in zunanjih virov informacij oblikuje določena pričakovanja v zvezi s kakovostjo storitve. Če že ima lastne izkušnje s ponudnikom storitve oziroma s storitvijo, te izkušnje najpomembneje vplivajo na njegova stališča do pričakovane kakovosti. Sicer pa si odjemalec v tej fazi pridobi splošne informacije o ponudniku

3. Podpoglavje povzeto po Müller (1993, 58) v Cvikl (2001, 315).

določene storitve in o ravni te storitve iz zunanjih virov; to so lahko mediji in tisti odjemalci iz kroga prijateljev, znancev ali sorodnikov, ki imajo kakršnokoli izkušnjo s storitvijo ter katerih mnenje odjemalec upošteva. Najbolj ga zanima informacija o kakovosti predmeta storitve po opravljeni storitvi (npr. delovanje avtomobila po opravljenem popravilu).

Na oblikovanje stališč do pričakovane kakovosti vplivajo poleg samega osnovnega izdelka storitvenega procesa tudi dejavniki, pogojeni z interakcijo med odjemalcem in elementi storitvenega procesa. Müller navaja tri pomembne elemente interakcije:

- ljudje, s katerimi odjemalec pride v stik med storitvenim procesom,
- predmeti, s katerimi odjemalec pride v stik med storitvenim procesom,
- sam potek storitvenega procesa.

Poleg osnovnega izdelka in elementov interakcije imata precejšen vpliv na oblikovanje pričakovanj v zvezi s pričakovano kakovostjo še dva sklopa determinant, ki jih avtor označuje kot medosebne in osebne. Najpomembnejše medosebne determinante so:

- zunanji elementi izdelka: cena, garancija, označevanje (blagovna znamka);
- vrsta storitve;
- okolje: prijatelji, znanci, sodelavci.

Najpomembnejše osebne determinante so:

- poznavalske: poznavanje izdelka, poznavanje procesa;
- emocionalne: razpoloženje, odnos do storitve oziroma ponudnika;
- socialno-ekonomske: dohodek, starost, poklic.

Te medosebne in osebne determinante ne vplivajo le na pričakovano kakovost, ampak tudi na vse druge faze procesa vrednotenja kakovosti.

Prednakupni fazi, v kateri si odjemalec izoblikuje stališča do pričakovane kakovosti, sledi faza nakupa oziroma uporabe storitve. Pri večini storitev je vrednotenje kakovosti mogoče že v času uporabe storitve. Govorimo o zaznani kakovosti, pri čemer gre za odjemalčevo vrednotenje kakovosti osnovnega izdelka, kakovosti potenciala, kakovosti procesa in kakovosti sodelovanja odjemalca v storitvenem procesu. Tudi zaznana kakovost je v veliki meri odvisna od prej omenjenih medosebnih in osebnih determinant.

Za Müllerjev model kakovosti je zagotovo najpomembnejša faza, v kateri odjemalec ugotavlja razkorak med zaznano in pričakovano kakovostjo. Avtor zagovarja stališče, da je odjemalec sposoben prepoznati odstopanja med pričakovano in zaznano kakovostjo ter da na odstopanja ustrezno odreagira. To lahko vključuje tudi povratni učinek na oblikovanje bodočih stališč do pričakovane kakovosti, pri čemer po mnenju avtorja odjemalec celo napihuje težo ugotovljenih odstopanj.

Odjemalčeva raven zadovoljstva s kakovostjo storitve je neposreden rezultat primerjave med pričakovano in zaznano kakovostjo. Raven zadovoljstva seveda vpliva na ponakupno reakcijo v obnašanju odjemalca, ki se med drugim kaže v njegovi lojalnosti do storitve, v lojalnosti do ponudnika storitve, v pritožbah in sodbah, ki jih izreče o storitvi in ponudniku svojim znancem, sodelavcem in drugim (reklama od ust do ust).

Vzporedno in neodvisno z nastajanjem naše raziskave je potekalo tudi testiranje novega orodja za merjenje kakovosti storitev v visokem šolstvu (Abdullah 2005; 2006a; 2006b). Avtor ga je poimenoval HEDPERF (Higher Education PERFORMANCE), z njim je poskušal ujeti determinante kakovosti storitev v visokošolskem sektorju. Po pilotnem testiranju je zbiral podatke na dveh javnih univerzah, na eni zasebni univerzi in na treh zasebnih visokih šolah v Maleziji, med januarjem in marcem 2004. Od 560 vprašalnikov je dobil vrnjenih 381 uporabnih, kar je skorajda identično z velikostjo našega vzorca. Osnovni namen Abdullahove raziskave je bil empirični testiranje instrumenta in primerjava s Servperform. Predlagani instrument z 41 trditvami je bil testiran glede na unidimenzionalnost, zanesljivost in veljavnost, z uporabo eksploratorne in konfirmatorne factorske analize. Po avtorju poudarja vprašalnik za razliko od generičnih tudi neizobraževalne vidike, saj naj bi splošni instrument preveč poudarjali kakovost profesorjev. S temi trditvami se ne moremo povsem strinjati, saj tudi generični vprašalniki zajemajo zaznavanje in pričakovanja odjemalcev, ki se ne tičejo same kakovosti izobraževanja.

Ugotovitve po Abdullahu (2005) kažejo, da HEDPERF bolje pojasnjuje varianco znotraj visokošolskega sektorja, v primerjavi s Servperform. Faktorska analiza je potrdila, da je vseh šest dimenzij (neakademski vidiki, akademski vidiki, sloves, dostopnost, programska vprašanja in razumevanje) razumljivih in konceptualno jasnih. Zato avtor sklepa, da študentje zaznavnajo kakovost storitev kot šest dimenzionalni konstrukt. V nadaljevanju bomo videli, da je to v nasprotju z ugotovitvami naše raziskave. Avtor sam zaključuje, da je možno, da bodo ugotovitve

v ponovljenih raziskavah odstopale, saj je omejitev njegove raziskave v tem, da je bila narejena znotraj enega nacionalnega visokošolskega sistema. Zato še ne moremo trditi, da je HEDPERF generalno superioren, je pa podal pomemben vpogled na področje primerjave instrumentov storitvene kakovosti.

Oliveira-Brochado in Cunha Marques (2007) sta izvedla primerjalno analizo petih alternativnih instrumentov zaznavanje kakovosti storitev na vzorcu 360 študentov portugalske tehniške univerze. Primerjala sta instrumente Servqual, Importance Weighted Servqual, Servperf, Importance Weighted Servperf ter HEDPERF. Preizkušala sta unidimenzionalnost, zanesljivost, veljavnost ter pojasnjeno varianco. Glede unidimenzionalnosti so dosegli vsi obravnavani instrumenti dobro skladnost vprašalnikov pri konfirmatorni faktorski analizi, za razliko od Abdullaha (2005), kateremu so rezultati nakazovali nekoliko slabšo pozicijo Servperfa. Merjenje zanesljivosti s pomočjo koeficienta Cronbach Alfa, ki kaže zmožnost produciranja konsistentnih rezultatov pri ponavljanju meritev, je pokazala da so vse dimenzije znotraj posameznih instrumentov notranje konsistentne. Vseeno pa je Importance Weighted Servperf pokazal najboljše rezultate. Glede na veljavnost in moč pojasnjevanja alternativnih merilnih skal imata skali Servperfa in HEDPERFa boljše rezultate, ima pa vseh pet instrumentov pomembne pozitivne korelacije s splošnim zadovoljstvom, prihodnjimi obiski ter pripravljenostjo dajanja priporočil prijateljem. Avtorja sta zaključila, da sta Servperf in HEDPERF pokazala najboljše zmožnosti za merjenje zaznane kakovosti storitev v visokem šolstvu, da pa je nemogoče reči, kateri je najboljši.

Rezultati študije so konsistentni z drugimi predhodnimi študijami (Banwett in Datta 2003; Hill, Lomas in MacGregor 2003; Douglas, Douglas in Branes 2006), ki so ugotavljali da so najpomembnejši vidiki za študente akademski, fizični dokazi visokošolskih institucij pa so znani kot manj pomembni.

Povzetek poglavja

V sedmem poglavju predstavimo nekatere najbolj razširjene in uveljavljene koncepte ter modele zaznavanja kakovosti storitev. Opisani modeli pričajo tudi o različnosti pristopov in o nedorečenosti ter kompleksnosti problematike zaznavanja kakovosti storitev. Vsak izmed predstavljenih modelov ima svoje prednosti in je morda primernejši od drugih za uporabo v določenih okoliščinah. Seveda gre posebna zasluga Parasu-

ramanu, Zeithaml in Berry, ki so opravili pionirsko delo, njihov model Servqual, ki smo ga v raziskavi, opisani v naslednjem poglavju uporabili tudi sami, pa je kljub številnim kritikam široko uporabljan in preizkušán v najrazličnejših inačicah. Katerikoli model je že izbran, potrebno ga je prilagoditi posebni situaciji, očitno univerzalno orodje ne obstaja. Posebno pozornost pa je potrebno posvetiti tudi izboru primernih dimenzij kakovosti.

Teoretična konceptualizacija merjenja kakovosti storitev nakazuje, da je kakovost storitev večdimenzijski koncept. Servqual je široko uporabljan instrument, ki je bil razvit za merjenje dimenzij kakovosti, ki je predhodnik zadovoljstva odjemalca. Meri vrzel med pričakovanji odjemalcev in zaznano izvedbo storitve. Prednosti Servquala so, da je široko uporaben za različne storitve, po predhodni prilagoditvi. Slabost je, da je zelo obsežen in zahteva veliko časa za izpolnjevanje. Servperf model meri ob istih dimenzijah, kot so pri Servqualu le izvedbo storitev – brez pričakovanj, je torej za 50 % krajši in rezultati so primerljivi s Servqualovimi. Slabost je, da v tem primeru zanemarimo pričakovanja odjemalcev. Qualitometrova prednost je izredna kratkost in on-line izvedba, toda metoda je premalo preizkušana. Grönroosov model podobno kot Servqual posveča veliko pozornost zanesljivosti ter empatiji, bolj pa je pozoren na dostopnost in fleksibilnost. Grönroos je v poznejših letih razglasil, da sploh ne bi smeli meriti kakovosti, temveč le zadovoljstvo. Gummessonov model pa se za razliko od Servquala in Grönroosovega modela bolj posveča fizičnim dokazom storitev.

Novejši avtorji preverjajo ustreznost uporabe različnih modelov v različnih storitvenih organizacijah. Omenimo še Yanga (2003, 310–324), ki ponuja integralni model merjenja kakovosti storitev, z namenom identifikacije odjemalčevih potreb ter ugotavljanja stopnje zadovoljstva. Pri oblikovanju vprašalnikov predlaga Kanov model za definiranje dejavnikov kakovosti, kot jih zaznavajo odjemalci, raziskavo pomena posameznih dejavnikov kakovosti, raziskavo stopnje zadovoljstva s posameznimi dejavniki kakovosti ter Servqual metodo. Z modelom lahko tako dosežemo številne cilje pri merjenju kakovosti storitev: identificiranje za odjemalce pomembnih dejavnikov kakovost, razumevanje stopnje zadovoljstva odjemalcev glede na posamezne dejavnike kakovosti, odkriti razlike med percepcijo zaposlenih ter odjemalcev glede na posamezne dejavnike kakovosti, analitične rezultate lahko uporabimo za izboljšavo kakovosti storitev, kot tudi za identificiranje kategorij Kanovega modela za vsako lastnost, ki jo lahko uporabimo kot kritično

referenco pri odločitvah glede kakovosti. Predstavljena je bila tudi malezijska študija, ki je rezultirala v nastanku novega merilnega instrumenta za merjenje zaznane kakovosti v visokem šolstvu – HEDPERF ter povzetek primerjalne študije, s katero so ugotavljali primernost instrumentov za merjenje zaznane kakovosti v visokem šolstvu.

8 Raziskava

Cilji, ki smo si jih zastavili v raziskovalnem delu so bili, da bi na osnovi predlaganega modela merjenja kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev z empirično raziskavo:

- ugotovili, katere sestavine zaznane kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev so po mnenju neposrednih odjemalcev izobraževalnih storitev fakultete najpomembnejše,
- ugotovili, ali obstajajo statistično pomembne razlike v ocenah posameznih skupin udeležencev pri zaznavanju različnih sestavin kakovosti teh storitev,
- in na tej osnovi oblikovali skupek kazalnikov zaznavanja kakovosti izobraževalnih storitev, značilnih za visokošolske institucije v Sloveniji.

V delu smo zato zastavili naslednje trditve, da:

- H1 *med študenti (odjemalci storitev) in profesorji (izvajalci storitev) v visokošolskem izobraževanju ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja,*
- H2 *med študenti (odjemalci storitev) in profesorji (izvajalci storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike pri pripisovanju pomembnosti posameznim sestavinam zaznane kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja,*
- H3 *med rednimi in izrednimi študenti (skupinama odjemalcev izobraževalnih storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju posameznih sestavin kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja,*

8.1 Opredelitev problema

V Sloveniji in Evropi smo priča procesu oblikovanja enotnega evropskega visokošolskega prostora, ki bo omogočil večjo mobilnost tako študentov kot profesorjev, pa tudi večjo transparentnost posameznih sistemov, kakovost znanja, zavodov, programov in diplom. Zaradi vedno

večje ponudbe na strani visokošolskih izobraževalnih storitev se bodo morali visokošolski zavodi boriti za obstoj in pridobivanje študentov, kar pa je nedvomno povezano tudi s kakovostjo izobraževalnih storitev. Zaznavanje kakovosti storitev je specifičen problem, ki se ga ne da enoznačno izmeriti in opredeliti. Obstaja nekaj modelov, ki pa niso univerzalni in akademska debata okrog tega vprašanja je še vedno precej vroča. Pripravili smo predelan model zaznavanja kakovosti visokošolskih storitev in sestavili vprašalnik po varianti najširše uporabljane metode na tem področju.

8.2 Potek raziskave

Postopek raziskave, kot smo si jo zastavili in izpeljali:

1. obdelava teoretičnih osnov iz dostopne literature,
2. izbira modela in metode,
3. delo s fokusnimi skupinami,
4. nabor dejavnikov zaznavanja kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev,
5. obdelava zbranega materiala,
6. izdelava anketnega vprašalnika,
7. anketiranje,
8. obdelava odgovorov in izpeljava zaključkov.

Na osnovi pridobljenih izkušenj smo prilagodili vprašalnik osnovnega Servqual modela Parasuramana, Zeithamla in Berryja (1988, 12–40) v obliki semantičnega diferenciala in v drugi fazi raziskave izpeljali anketo med posameznimi skupinami udeležencev izobraževalnih storitev na izbrani fakulteti. Pri tem smo merili pet osnovnih dimenzij zaznanih kakovosti izobraževalnih storitev (Snoj 2000, 170):

- zanesljivost v izvajanju storitev (obljubljeno-izvršeno pravočasno),
- strokovna pooblaščenost osebja in sposobnost razvijanja občutka varnosti in zaupanja,
- fizične evidence (oprema, stavbe, komunikacijski materiali, izgled osebja),
- empatijo osebja (usmerjanje pozornosti k odjemalcu kot posamezniku, prilagajanje njegovim potrebam oziroma vživeti se vanj),
- pripravljenost-odzivnost osebja na promptno izvajanje storitev.

Preverili smo, kakšne korelacije obstajajo med merjenimi sestavnimi zaznavanja kakovosti izobraževalnih storitev. Na osnovi zastavljenih trditvev, ki so jih anketiranci razvrščali glede na pomembnost, smo ugotavljali vzroke za razlike med stališči posameznih obravnavanih skupin pri zaznanih sestavinah. Zbrane podatke smo uredili, kodirali v programu Excel in obdelali s pomočjo računalniškega programa SPSS.

Preliminarna raziskava

V predhodni raziskavi smo uporabili metodo anketiranja: kombinirano rangiranje dimenzij kakovosti z odprtimi vprašanji, z namenom da pridobimo izhodišča za oblikovanje anketnega vprašalnika, preverimo razumevanje uporabljane terminologije pri pridobivanju primarnih podatkov in zajamemo pričakovanja udeležencev. Med 19. in 23. aprilom 2004 smo torej anketirali 106 študentov Fakultete za management Koper. Na anketnem listu so imeli nabor dimenzij kakovosti storitev, ki smo jih pridobili iz študija literature. Študentje so imeli možnost dopisati svoje dimenzije, ki so se jim zdele pomembne poleg naštetih.

Nato smo med 3. in 6. majem 2004 izvedli še intervju v fokusnih skupinah na treh fakultetah. Zajeli smo vzorec rednih in izrednih študentov iz 1. in 3. letnikov ter profesorjev s treh fakultet. Namen razprav je bil dobiti širši vpogled v sestavine zaznane kakovosti visokošolskih storitev, ki se udeležencem zdijo najpomembnejše pri zaznavanju.

Vse tri fokusne skupine so bile sestavljene iz šestih udeležencev: dva redna študenta, eden iz prvega letnika, eden iz tretjega; dva izredna študenta: eden iz prvega, eden iz tretjega letnika; ter dveh profesorjev. Pri sestavljanju fokusnih skupin smo poskrbeli tudi za uravnoteženo sestavo po spolu udeležencev. Začetna razprava je bila usmerjena k obujanju spominov udeležencev na njihova pričakovanja, zgodnje izkušnje z visokošolskimi storitvami ter zaznano kakovostjo, nato pa njihov pogled na kakovost sodelovanja po nekaj letih izkušenj z institucijo. Potrdili so ugotovitve, pridobljene iz predhodnega anketiranja na fakulteti xxx, da so fizični dokazi manj pomembni, tako za študente kot za profesorje, ter da je zelo pomemben odnos zaposlenih do študentov. Profesorji so bili nekoliko manj kritični do kakovosti storitev.

Pet vprašanj je služilo kot osnova za diskusijo:

1. Kaj je za vas kakovostno visokošolsko izobraževanje?
2. Katere dimenzije so za vas pomembne pri ocenjevanju kakovostne storitve?

3. Lahko poveste primer, kaj za vas pomeni kakovostno izvedbo storitev na fakulteti?
4. Lahko poveste primer, kaj je za vas nekakovostna izvedba storitve?
5. Kako bi rangirali elemente, ki ste jih identificirali?

Zanimive izjave:

Študentje: Pričakovala sem bolj individualiziran odnos, profesorji nimajo nikoli časa, da bi se posvetili posamezniku ... Večkrat se dogaja, da predavanja odpadejo brez najave ... Nikakršne literature nam niso pripravili, delamo po nekakšnih izpiskih, pa plačujemo drago šolnino ... Predavanja so raztresena po različnih stavbah, lahko bi našli kakšno ustrežnejšo rešitev ... Mislim, da so tuje visokošolske institucije veliko bolj kakovostne od naših, razmišljam da bi diplomirala nekje v tujini, preko programa mobilnosti ...

Profesorji: Potrudim se, da sem vedno na razpolago, objavljene imam govorilne ure, odgovarjam na elektronsko pošto študentov ... Težko je, ker pride preveč študentov na profesorja in sem zato prisiljena izpuščati bolj osebne metode dela ... Gledam, da se držim napovedanih rokov, čim hitreje popravim izpite ... Naša fakulteta je zelo kakovostna, tako glede pedagoškega dela, kot tudi raziskovalnega, kar je včasih manj vidno ...

Izkazalo se je, da bodo pri ocenjevanju kakovosti visokošolskih storitev nastopile razlike med profesorji in študenti. Izredni študenti so pokazali nekoliko več razumevanja za težave profesorjev kot redni. Na osnovi izsledkov razprav, anketiranja in preučene literature smo pripravili izbor vprašanj za sestavo anketnega vprašalnika na osnovi prirejenega Servqual modela.

Sestava vprašalnika

Glede na dejstvo, da se je v raziskavah model Servperf izkazal bolje kot Servqual (Cronin in Taylor 1994, 125–131; Llusar in Zornoza 2000, 899–918; Lee, Lee in Yoo 2000, 217–231; Babakus in Boller 1992, 253–268; Boulding in dr. 1993, 7–27), smo se nagibali k sestavi prirejenega vprašalnika po Servperf metodi. Tudi dejstvo, da so bili študentje prvih letnikov v času raziskave na fakulteti le pol leta ali manj (izredni študentje), je govorilo o majhni verjetnosti, da bi lahko retrospektivno ocenjevali svoja pričakovanja na način, ki ne bil bil obarvan s svojimi izkušnjami.

Tudi to je pripomoglo h končni odločitvi proti merjenju pričakovanj ter za vključitev preverjanja pomembnosti trditve.

Iz razprav je sledilo, da študentje jasno zaznavajo razliko med akademskimi ter administrativnimi vlogami na fakultetah, še posebno študentje višjih letnikov. Originalni vprašalnik Servquala uporablja v besedišču izraz zaposleni pri mnogih izjavah. Za jasno razlikovanje in pridobivanje primernih odgovorov, smo morali v takšnih primerih formulirati natančne izjave, na primer vprašanje »Zaposleni podjetja XYZ so vedno vljudni z odjemalci«, je bilo treba preurediti v »Administrativno osebje je vedno vljudno s študenti«.

Tudi Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1991, 445) priporočajo manjše spremembe v besedišču vprašalnika, s ciljem prilagajanja specifični uporabi. Omenjajo celo možnost uvajanja novih vprašanj za dopolnitev Servqual vprašalnika, ki pa naj bi bila podobne po obliki obstoječim vprašanjem, ter uvrščene v po vsebini najprimernejšo dimenzijo Servquala. Če pa že uvrstimo vprašanja, ki ne sodijo v nobeno izmed obravnavanih dimenzij, naj bi jih ločili pri analiziranju podatkov, ker ne spadajo pod ponujeno konceptualno domeno kakovosti storitev.

Diskusija je ponudila številne poglede udeležencev na posamezne trditve. Ni pomemben na primer, moderen izgled opremljenosti poslopnja, temveč sodobna opremljenost, še posebno računalniški software ter hardware, ravno tako kot so pomembni drugi materiali povezani s storitvami: delovni zvezki, knjige idr.

Kot rezultat anket v preliminarni raziskavi ter diskusij v fokusnih skupinah, je bil sestavljen vprašalnik 18 trditve, prirejenih po originalnem Servqualu, namenjen drugi stopnji raziskave. Trditve so bile zastavljene v obliki dvopolnega semantičnega diferenciala, na primer »Zaposleni delujejo v nasprotju s študentovimi interesi« ter »Zaposleni delujejo vedno v skladu s študentovimi interesi«. Respondenti pa so imeli možnost obkrožiti svoje strinjanje z enim ali drugim polom trditve z naslednjimi grafičnimi znaki: «, <, o, >, ». Numeričnemu strinjanju respondentov s trditvami smo se izognili, z željo po čimmanjšem vplivanju na resnične občutke zaznavanja kakovosti s storitvami.

Sledil je sklop 18 trditve, vezanih na predhodna vprašanja, v katerem so respondenti opredeljevali pomembnost posameznih kriterijev iz tega vprašalnika. Imeli so možnost izraziti svoje mnenje o vsaki trditvi z izbiro med popolnoma nepomemben kriterij do zelo pomemben kriterij, to je lestvico med 0 in 4.

Nato so bila postavljena še tri kontrolna vprašanja z odgovori v obliki

grafične skale semantičnega diferenciala, namenjena preverjanju splošnega zadovoljstva, izpolnitvi pričakovanj ter mnenju respondentov o zaposljivosti:

- Kako ste na splošno zadovoljni s kakovostjo storitev naše fakultete?
- V kolikšni meri je izvedba izobraževalnih storitev izpolnila vaša pričakovanja?
- Delodajalci so zainteresirani za zaposlovanje študentov z naše fakultete.

In končno sledi še zadnje, odprto vprašanje, v katerem so imeli respondenti možnost izraziti svoje mnenje o kakovosti izobraževalnih storitev, zadovoljstvu s storitvami, konkretnimi dogodki, osebami. Sledilo je še nekaj biografskih vprašanj, pomembnih za razvrščanje pri obdelavi in analiziranju zbranih podatkov.

Izbira vzorca in izvedba

V študijskem letu 2003/04 je bilo na fakulteto XXX, v prvi, drugi in tretji letnik na dodiplomskem študiju skupno vpisanih 1762 rednih in izrednih študentov, od tega 1055 žensk (59,9 %) ter 707 moških (40,1 %).

Med pedagoškim kadrom je bilo v tem šolskem letu 50 redno zaposlenih, od tega 19 žensk (38 %) in 31 moških (62 %).

Na vprašalnik je odgovorilo skupno 390 respondentov, od tega 361 študentov, kar predstavlja 20,5 % obravnavane študentske populacije ter 29 profesorjev (58 %). Med študenti, ki so odgovarjali je bilo 64,8 % žensk in 35,2 % moških.

Prisotnim študentom je bil vprašalnik predložen pred predavanji in glede na različno obiskovanost predavanj je tudi odziv na izpolnjevanje ankete zelo različen po posameznih skupinah, kar je podrobneje predstavljeno v nadaljevanju. Nismo uporabili elektronske oblike odgovaranja na anketo, zaradi slabih izkušenj z odzivnostjo na nekatere predhodne ankete in zaradi pripomb študentov v razpravah fokusnih skupin, ko se je ponovno pokazalo, da ne zaupajo anonimnosti takšnega načina anketiranja. Vprašanje se je pokazalo za izredno zanimivo in management v sodelovanju s programerji že razmišlja o možnih rešitvah za odpravo te ovire. Pri anketiranju izrednih študentov v dislociranih enotah Nova Gorica, Škofja Loka in Celje, so nam pri organizaciji anketiranja pomagali lokalni organizatorji študija, za kar smo jim hvaležni. Doseženi odstotek pridobljenih izpolnjenih vprašalnikov je relativno dober.

Profesorji so dobili vprašalnik preko elektronske pošte in odzivnost je bila veliko boljša, kot pri študentih, predvidevamo da tudi zaradi profesionalne kolegialnosti.

V prvem letniku rednega študija je od 207 vpisanih oddalo izpolnjen vprašalnik 43 študentov (20,8 % vseh vpisanih iz prvega letnika), od tega 33 žensk (76,7 %) in deset moških (23,3 %). Iz drugega letnika rednega študija je odgovarjalo 64 študentov izmed 105 (60,9 % vpisanih), med temi 41 žensk (64,1 %) ter 23 moških (33,9 %). V tretjem letniku pa se je anketiranju odzvalo 21 študentov izmed 74 vpisanih, kar predstavlja 28,4 % vpisanih študentov iz tretjega letnika, med njimi pa 16 študentk (76,2 %) in pet študentov moškega spola (23,8 %).

Redni študentje so vrnili procentualno več anket kot izredni, torej lahko sklepamo, da se redneje in bolj številčno udeležujejo predavanj.

Skupno jih je izmed 386 študentov vpisanih v prve tri letnike rednega študija oddalo 128 anketnih vprašalnikov, to pa predstavlja 33,2 % odzivnost, kar je za tovrstne ankete zelo dober rezultat. Izstopajo študentje drugega letnika, ki so se odzvali s skoraj 61 odstotno udeležbo.

Med 790 vpisanimi v prvi letnik izrednega študija v Kopru, Celju, Novi Gorici in Škofji Loki, je na vprašalnik odgovarjalo 124 študentov (15,7 %): 78 žensk (62,9 %) in 46 moških (37,1 %). Izmed 230 vpisanih v drugi letnik izrednega študija je izpolnjeni vprašalnik vrnilo 44 študentov (19,1 %), od tega 19 žensk (35,5 %) in celo 25 moških (64,5 %). V tretji letnik izrednega študija je vpisanih 356 študentov, odgovarjalo pa jih je 65, kar predstavlja 18,3 % in sicer 33 žensk (50,8 %) ter 32 moških (49,2 %). Relativno homogen vzorec med 15,7 % in 19,1 % respondentov po posameznih letnikih in rahla rast proti koncu študija nam daje slutiti, da se z višjimi letniki povečuje zavedanje študentov o pomembnosti kakovostne izvedbe predavanj. Izmed 1376 izredno vpisanih študentov v vse tri letnike študija, v vseh štirih enotah, kjer so organizirana predavanja, jih je v anketi sodelovalo 292, to pa je 21,2 odstotkov.

Različna odzivnost po posameznih skupinah kaže tudi na posebnosti pri študentskem udeleževanju predavanj, če predvidevamo, da je na anketo odgovarjala večina prisotnih. Vendar pa je kljub vsemu končna številka respondentov in razporeditev vzorca sodelujočih s prispelimi anketami zadovoljiva.

Analiza rezultatov ankete

Najprej smo ugotavljali srednje vrednosti in standardno deviacijo za posamezne dimenzije zaznane kakovosti izobraževalnih storitev. Pri

tem smo za univariantno analizo uporabili podprogram Descriptives pri statističnem programu SPSS. Podprogram Descriptives predvsem izračuna opisne statistike in standardizirane vrednosti za eno ali več numeričnih spremenljivk (statistično korektno je, da so številске). Če zahtevamo izračun standardiziranih vrednosti neke spremenljivke, se bodo te vrednosti dodale kot vrednosti nove spremenljivke, z novim imenom, v nov stolpec na desni strani delovne datoteke. Standardizirane vrednosti spremenljivke lahko potem analiziramo kot vse ostale spremenljivke v delovni datoteki. Rezultati, do katerih smo prišli pri obdelovanju podatkov, pridobljenih z anketiranjem in kasnejšo obdelavo s statističnim programom:

H1 med izvajalci in odjemalci storitev v visokošolskem izobraževanju ne obstajajo statistično pomembne razlike v oceni kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja.

Za razumevanje rezultatov pojasnimo, da so anketiranci ocenjevali pomembnost kriterijev kakovosti visokošolskih storitev s pomočjo obkroževanja naslednjih ocen: 0 = popolnoma nepomemben kriterij; 1 = nepomemben kriterij; 2 = srednje pomemben kriterij; 3 = pomemben kriterij; 4 = zelo pomemben kriterij.

Rezultat: obstajajo statistično pomembne razlike med profesorji in študenti na vseh dimenzijah razen v primeru preizkušane trditve A16, ki pravi, da so poslopje in okolica zelo privlačni za oko. Hipoteza 1 je torej zavrnjena.

Zelo zanimiva je ocena študentov, da so obljubljenе storitve izvedene po obljubljenem času in da zaposleni ne posvečajo študentom nikakršne individualne pozornosti. Torej priložnost za razmislek in namig managementu zavoda, kje so potrebne izboljšave in dodatno delo s pedagoškim kadrom. Preglednica 8.1 kaže občutna razlikovanja med zaznavanjem kakovosti storitev študentov ter profesorjev in asistentov. Upoštevajoč *t*-test obstajajo statistično pomembne razlike med študenti in pedagoškim osebjem v vseh dimenzijah, razen pri izgledu poslopja fakultete in okolice, ki je ocenjen zelo nizko pri obeh skupinah.

Standardna deviacija kaže večjo disperzijo pri odgovorih študentov, kot pa pri odgovorih pedagoškega osebja.

H2 Med študenti (odjemalci storitev) in profesorji (izvajalci storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike pri pripisovanju pomembnosti posameznim sestavinam zaznane kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja.

PREGLEDNICA 8.1 Zaznana kakovost visokošolskih izobraževalnih storitev dveh skupin respondentov na fakulteti

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 Študentje se lahko pri reševanju svojih problemov popolnoma zanesejo na pomoč s strani zaposlenih	2,2	1,0	3	0,7	0,00
2 Storitve so vedno izvedene pred obljubljenim časom	1,8	1,0	2,4	0,8	0,00
3 O času, kraju izvedbe storitev študente vedno obveščajo	3,0	1,0	3,6	0,7	0,00
4 O času, kraju izvedbe storitev študente vedno obvestijo pravočasno	2,6	1,1	3,3	0,7	0,00
5 Obljubljene storitve so vedno takoj izvedene	2,4	0,9	2,9	0,8	0,01
6 Vedno obstaja pripravljenost za izvedbo zahtev študentov	2,2	0,9	2,9	0,8	0,00
7 Vedno obstaja volja za pomoč študentom	2,4	0,9	3,4	0,6	0,00
8 Zaposleni fakultete vedno vlivajo zaupanje študentom	2,3	0,9	3,1	0,8	0,00
9 Admin. osebje je vedno vljudno s študenti	2,2	1,2	2,9	1,0	0,00
10 Zaposleni imajo vsa potrebna znanja za podajanje odgovorov na študentova vprašanja	2,5	1,0	2,9	0,7	0,00
11 Zaposleni posvečajo študentom vso potrebno individualno pozornost	2,0	1,0	2,8	0,8	0,00
12 Pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti vedno spoštljivo	2,7	0,9	3,2	0,7	0,00
13 Pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti vedno razumevajoče	2,4	0,8	3,0	0,7	0,00
14 Zaposleni delujejo vedno v skladu s študentovimi interesi	2,4	0,8	3,0	0,8	0,00
15 Fakulteta je opremljena zelo sodobno	2,0	1,1	2,6	1,0	0,01
16 Poslopje in okolica so zelo privlačni za oko	1,6	1,0	1,8	1,1	0,19
17 Materiali, povezani s storitvijo (skripte, zapiski, označbe, oglasne deske) izgledajo privlačno	2,4	1,0	2,9	0,7	0,00
18 Ure poslovanja (fakulteta, knjižnica, referat) so zelo ustrezne	2,5	1,0	3,1	0,9	0,00

Naslavi stolpcev: (1) aritmetična sredina – študenti, (2) standardni odklon – študenti, (3) aritmetična sredina – asistenti in profesorji, (4) standardni odklon – asistenti in profesorji, (5) sig. Število študentov = 361, število profesorjev in asistentov = 29.

Tu smo raziskovali pomembnost posameznih dimenzij zaznane kakovosti pri odjemalcih in izvajalcih izobraževalnih storitev na fakulteti.

Kot najpomembnejša dimenzija za akademsko osebje in za študente se je tako izkazalo pravočasno obveščanje študentov o času in kraju

ponujenih storitev. Druga najpomembnejša dimenzija za akademsko osebje je obstoj volje za pomoč študentom in potrebnega znanja s strani zaposlenih za podajanje odgovorov na študentska vprašanja. Druga najpomembnejša dimenzija za študente je redno obveščanje študentov o času in kraju izvedbe storitev. Njihova tretja najpomembnejša dimenzija je potrebno znanje zaposlenih, da odgovarjajo na vprašanja študentov. Obe skupini menita, da je izgled poslopja fakultete in okolice najmanj pomembna dimenzija zaznane kakovosti storitev, ki je tudi najmanj povezana z zadovoljstvom obeg skupin, kar je številčno prikazano tudi v preglednici 8.2.

Podobno kot pri preglednici 8.1, vidimo tudi tukaj veliko večjo disperzijo odgovorov pri študentih, kot pa pri profesorjih in asistentih.

Rezultat: statistično značilne razlike med študenti in profesorji obstajajo pri naslednjih trditvah: B1, B4, B7, B15, B16, B17, B18, torej predvsem dimenzije Servquala zanesljivost in otipljivost. Ni pa pomembnih statistično značilnih razlik med tema dvema skupinama pri obravnavanju nivoja pomembnosti posameznih dimenzij, za naslednje trditve: B2, B3, B5, B6, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, to je pri odzivnosti, zaupanju ter empatiji. Za hipotezo 2 lahko torej rečemo, da je zavrnjena.

Številčne rezultate primerjave povprečnega dojetanja posameznih komponent zaznavanja kakovosti visokošolskih storitev si lahko pogledamo v preglednici 8.2.

H3 *Med rednimi in izrednimi študenti (skupinama odjemalcev izobraževalnih storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju posameznih sestavin kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja.*

Rezultat: med rednimi in izrednimi študenti nismo opazili statistično značilnih razlik – izjeme so A9: Administrativno osebje je vedno vljudno s študenti; A12: Pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti vedno spoštljivo; in A14: Zaposleni delujejo vedno v skladu s študentovimi interesi. Za hipotezo 3 lahko torej rečemo, da je potrjena.

Frekvenčna porazdelitev

Najprej smo analizirali frekvenčno porazdelitev, ki je pokazala relativno visoko stopnjo zadovoljstva z zaznano kakovostjo storitev fakultete. Na petstopenjski Likertovi lestvici je 1 predstavljala najmanj zaželeno opcijo in 5 najbolj zaželeno opcijo dimenzije kakovosti. Zaznana kakovost

PREGLEDNICA 8.2 Nivo pomembnosti posameznih komponent kakovosti visokošolskih storitev za dve skupini respondentov

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 Študentje se lahko zanesejo na pomoč zaposlenih pri reševanju svojih problemov	3,2	0,9	3,6	0,6	0,01
2 Izvedba storitve v obljubljenem času	3,3	0,9	3,5	0,5	0,09
3 Redno obveščanje študentov o času, kraju izvedbe storitev	3,4	0,8	3,5	0,6	0,77
4 Pravočasno obveščanje študentov o času, kraju izvedbe storitev	3,5	0,8	3,8	0,4	0,02
5 Takošnja izvedba storitev, kot je bilo obljubljeno	3,2	0,8	3,4	0,8	0,15
6 Izvedba predlogov študentov s strani profesorjev	3,2	0,7	3,1	0,8	0,53
7 Obstoje volje za pomoč študentom	3,3	0,8	3,6	0,5	0,01
8 Vlivanje zaupanja študentom s strani zaposlenih fakultete	3,2	0,8	3,5	0,7	0,11
9 Konstantna vljudnost administrativnega osebja s študenti	3,0	1,0	3,3	0,7	0,11
10 Potrebno znanje s strani zaposlenih za podajanje odgovorov na študentovska vprašanja	3,4	0,8	3,6	0,7	0,15
11 Posvečanje potrebne individualne pozornosti študentom s strani zaposlenih	3,0	0,8	3,2	0,6	0,22
12 Spoštljivo ravnanje pedagoškega osebja pri poslovanju s študenti	3,3	0,8	3,5	0,6	0,18
13 Razumevajoče ravnanje pedagoškega osebja pri poslovanju s študenti	3,2	0,8	3,4	0,9	0,36
14 Delovanje zaposlenih v skladu z študentovimi interesi	3,3	0,8	3,1	0,8	0,19
15 Opremljenost fakultete	2,9	1,0	3,6	0,5	0,00
16 Privlačnost poslopja in okolice	2,5	1,0	2,9	0,7	0,00
17 Privlačen izgled materialov, povezanih s storitvijo (skripte, zapiski, označbe, oglasne deske)	2,8	1,0	3,2	0,9	0,03
18 Ustreznost ur poslovanja (fakulteta, knjižnica, referat)	2,9	0,9	3,5	0,6	0,00

Naslovi stolpcev: (1) aritmetična sredina – študenti, (2) standardni odklon – študenti, (3) aritmetična sredina – asistenti in profesorji, (4) standardni odklon – asistenti in profesorji, (5) sig. Število študentov = 361, število profesorjev in asistentov = 29.

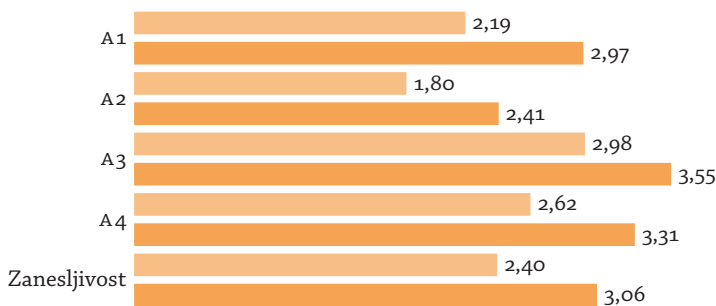
je v povprečju vedno večja pri akademskem osebju kot pa pri študentih. Profesorji in asistenti kažejo najvišje strinjanje z dobro obveščenostjo študentov glede časa in kraja izvedbe storitev. Menijo tudi, da vedno obstaja pripravljenost za izvedbo zahtev študentov. Močno so tudi prepričani, da o času in kraju izvedbe storitev vedno obveščajo pravoča-

PREGLEDNICA 8.3 Zaznana kakovost visokošolskih izobraževalnih storitev dveh skupin respondentov na fakulteti

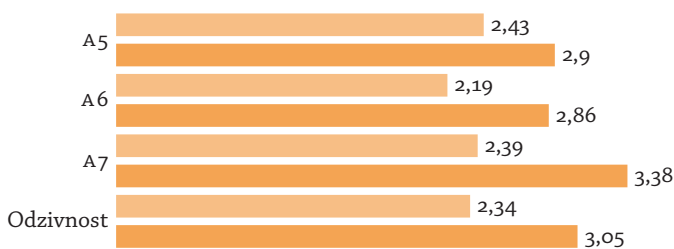
Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 Študentje se lahko pri reševanju svojih problemov popolnoma zanesejo na pomoč s strani zaposlenih	2,2	1,0	2,2	1,0	0,63
2 Storitve so vedno izvedene pred obljubljenim časom	1,8	0,9	1,8	1,0	0,75
3 O času, kraju izvedbe storitev študente vedno obveščajo	3,0	1,1	3,0	1,0	0,68
4 O času, kraju izvedbe storitev študente vedno obvestijo pravočasno	2,5	1,1	2,7	1,1	0,22
5 Obljubljene storitve so vedno takoj izvedene	2,4	0,9	2,5	0,9	0,55
6 Vedno obstaja pripravljenost za izvedbo zahtev študentov	2,2	0,8	2,2	0,9	0,76
7 Vedno obstaja volja za pomoč študentom	2,4	0,9	2,4	1,0	1,00
8 Zaposleni fakultete vedno vlivajo zaupanje študentom	2,2	1,0	2,3	0,9	0,47
9 Administrativno osebje je vedno vljudno s študenti	1,7	1,2	2,4	1,2	0,00
10 Zaposleni imajo vsa potrebna znanja za podajanje odgovorov na študentova vprašanja	2,4	1,1	2,6	1,0	0,09
11 Zaposleni posvečajo študentom vso potrebno individualno pozornost	2,1	0,9	2,0	1,1	0,34
12 Pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti vedno spoštljivo	2,5	1,0	2,8	0,9	0,03
13 Pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti vedno razumevajoče	2,3	0,8	2,5	0,8	0,06
14 Zaposleni delujejo vedno v skladu s študentovimi interesi	2,2	0,9	2,4	0,8	0,03
15 Fakulteta je opremljena zelo sodobno	2,0	1,2	2,0	1,1	0,61
16 Poslopje in okolica so zelo privlačni za oko	1,6	1,1	1,6	1,0	0,84
17 Materiali, povezani s storitvijo (skripte, zapiski, označbe, oglasne deske) izgledajo privlačno	2,3	1,0	2,4	1,0	0,36
18 Ure poslovanja (fakulteta, knjižnica, referat) so zelo ustrezne	2,6	1,0	2,5	1,0	0,16

Naslovi stolpcev: (1) aritmetična sredina – redni študenti, (2) standardni odklon – redni študenti, (3) aritmetična sredina – izredni študenti, (4) standardni odklon – izredni študenti, (5) sig. Število rednih študentov = 128; število izrednih študentov = 233.

sno. Najmanj pa se strinjajo s trditvijo, da sta poslopje in okolica fakultete privlačni za oko. Povprečna ocena kakovosti visokošolskih storitev s strani respondentov iz študentskih vrst je 2,31, respondenti iz vrst pe-



SLIKA 8.1 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – zanesljivost (svetlo študenti, temno profesorji)

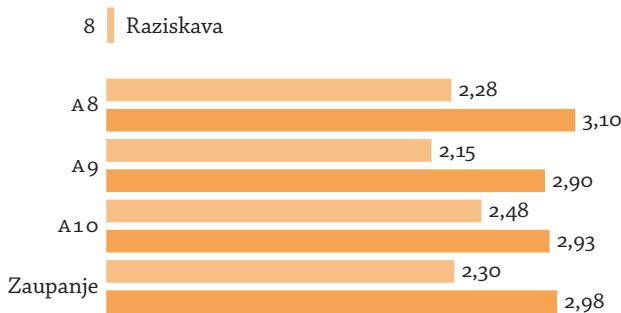


SLIKA 8.2 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – odzivnost (svetlo študenti, temno profesorji)

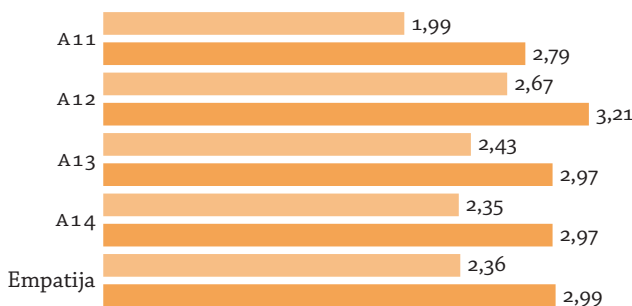
dagoškega kadra pa jo ocenjujejo s 2,92. To je kar precejšnje razhajanje in kaže na razlike obeh skupin v dojetju kakovosti. Študentje se tudi najbolj strinjajo s trditvijo, da so o času in kraju izvedbe storitev vedno obveščeni. Menijo tudi, da je pedagoško osebje pri poslovanju s študenti vedno spoštljivo. Zadovoljni so s pravočasnim obveščanjem glede časa in kraja izvedbe storitev. Najnižje strinjanje pa so, enako kot profesorji, pokazali s trditvijo o privlačnem izgledu poslopja in okolice fakultete.

Pri dimenziji zanesljivost vidimo, da je ocena študentov pri vsakem izmed posameznih vprašanj nekoliko nižja od ocene profesorjev, v povprečju za 0,66. Zanesljivost kot element storitve je za študente v povprečju zaznana z oceno 2,40. Za študente je najkakovostnejši element te dimenzije pri izvedbi storitev na fakulteti, da so o času, kraju izvedbe storitev študente vedno obveščeni, najmanj pa je za njih res to, da so storitve vedno izvedene pred obljubljenim časom. Za asistente in profesorje so vprašanja, ki se dotikajo zanesljivosti v povprečju ocenjena s 3,06.

Pri Servqualovi dimenziji odzivnost, so odgovori uravnoteženi, po-



SLIKA 8.3 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – zaupanje (svetlo študenti, temno profesorji)



SLIKA 8.4 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – empatija (svetlo študenti, temno profesorji)

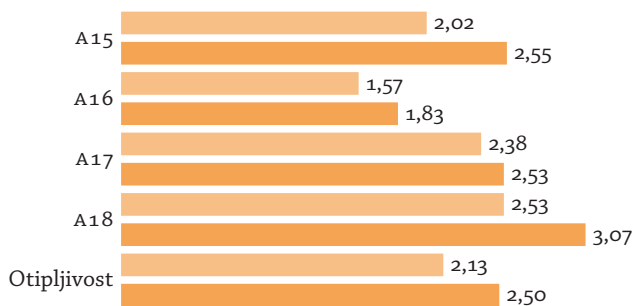
navlja se vzorec, ki smo ga že videli. Profesorji ocenjujejo izvedbo te dimenzije za približno pol ocene višje kot študentje. Za obe skupini respondentov je ta dimenzija skorajda enako pomembna kot prvovrščena dimenzija zanesljivosti.

Dimenzija zaupanja je med zaznanimi komponentami kakovosti visokošolskih storitev na predzadnjem mestu. Posamezni elementi, s katerimi smo skušali zajeti to dimenzijo so še kar uravnostezeni, ocena izvedbe je pri profesorjih nekoliko višja.

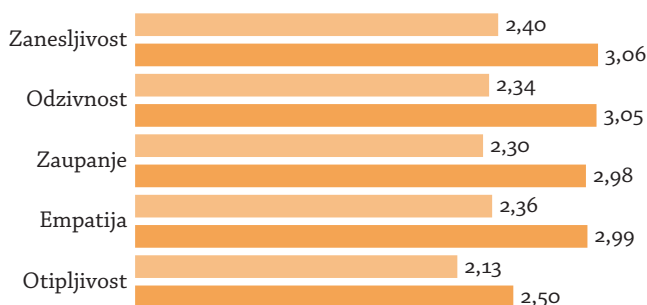
Med dejavniki, ki opredeljujejo dimenzijo empatija je najbolj ocenjena trajna spoštljivost pedagoškega osebja je pri poslovanju s študenti, najmanj pa se strinjajo s trditvijo, da zaposleni posvečajo študentom vso potrebno individualno pozornost.

Otipljivost je dimenzija, ki je najslabša po mnenju obeh skupin respondentov, še najbolj kritični so bili do trditve, da so poslopje in okolica zelo privlačni za oko.

Prve štiri dimenzije: zanesljivost, odzivnost, zaupanje in empatija so ocenjene relativno dobro, s povprečno oceno 2,35 pri študentih ter zelo



SLIKA 8.5 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzije visokošolskih izobraževalnih storitev – otipljivost (svetlo študenti, temno profesorji)



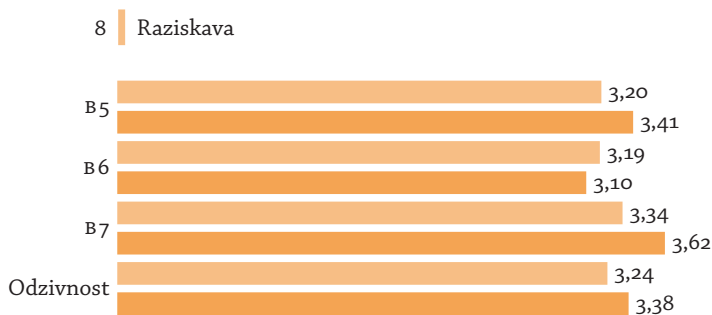
SLIKA 8.6 Odgovori na vprašanja o zaznani kakovosti dimenzij storitev visokošolskega izobraževanja (svetlo študenti, temno profesorji)



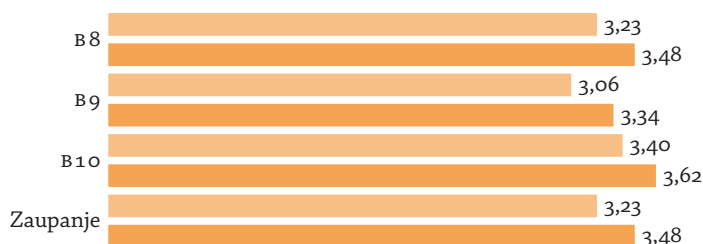
SLIKA 8.7 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – zanesljivost (svetlo študenti, temno profesorji)

visoko 3,02 pri profesorjih. Dimenzija otipljivost pa nekoliko odstopa z oceno 2,13 pri študentih in 2,50 pri profesorjih. Kot bomo videli kasneje, pa je ta dimenzija po mnenju obeh skupin tudi najmanj pomembna.

Znotraj Servqualove dimenzije zanesljivost, so tako študentje kot



SLIKA 8.8 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – odzivnost (svetlo študenti, temno profesorji)

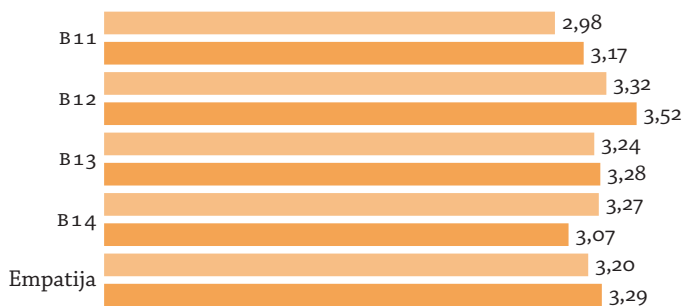


SLIKA 8.9 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – zaupanje (svetlo študenti, temno profesorji)

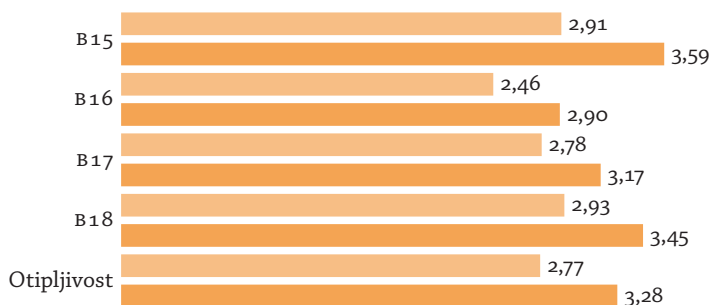
profesorji kot najpomembnejšo ocenili pravočasnost obveščanja o kraju in času izvajanja storitev, pri najslabši komponenti pa pridemo do razhajanja, saj je za študente manj pomembna pomoč zaposlenih pri reševanju svojih problemov, profesorji pa tako menijo za izvedbo storitev v obljubljenem času. Kljub temu je dimenzija kakovosti zanesljivost pri obeh kategorijah respondentov ocenjena kot najbolj pomembna: pri študentih s 3,37, pri profesorjih pa 3,56.

Pri nivoju pomembnosti raziskovane dimenzije odzivnost so oboji, tako profesorji kot študenti za najpomembnejši element nakazali obstoj volje za pomoč študentom. Pri manj pomembnih elementih naletimo na razhajanja; študentje ocenjujejo približno izvedbo predlogov študentov s strani profesorjev enako kot takojšnjo izvedbo storitev, kot je bilo obljubljeno, profesorji izpostavljajo kot precej pomembnejši element izvedbo predlogov študentov. Študentje ocenjujejo dimenzijo kot drugo, profesorji pa kot tretjo najpomembnejšo, na drugo mesto so postavili dimenzijo zaupanja.

Pri obravnavani dimenziji kakovosti – zaupanju, sta si obe skupini respondentov enotni glede pomembnosti posameznih elementov. Kot najpomembnejšega so izbrali potrebno znanje s strani zaposlenih, za



SLIKA 8.10 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – empatija (svetlo študenti, temno profesorji)



SLIKA 8.11 Nivo pomembnosti zaznane dimenzije kakovosti visokošolskih izobraževalnih storitev – otipljivost (svetlo študenti, temno profesorji)

podajanje odgovorov na študentska vprašanja. Nekoliko manj pomembna se jim zdi konstantna vljudnost administrativnega osebja s študenti.

Empatija kot dimenzija zaznane kakovosti visokošolskih storitev je pri obeh skupinah na četrtem mestu. Najvišje so postavili spoštljivo ravnanje pedagoškega osebja pri poslovanju s študenti, medtem ko dajejo manj poudarka posvečanju potrebne individualne pozornosti študentom s strani zaposlenih, kot tudi delovanju zaposlenih v skladu z študentskimi interesi.

Najmanj pomembna dimenzija se zdi vsem sodelujočim otipljivost, to so fizični dejavniki kot je izgled prostorov, stavbe, opremljenost, ure poslovanja. Med posameznimi elementi ni zaznati kakšnega posebnega odstopanja.

Povprečna ocena o nivoju pomembnosti kakovosti visokošolskih storitev, če seštejemo posamezne obravnavane dimenzije je pri študentih 3,16. Pri profesorjih pa znaša skupna ocena 3,40.

8 | Raziskava



SLIKA 8.12 Nivo pomembnosti zaznanih dimenzij kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja (svetlo študenti, temno profesorji)

PREGLEDNICA 8.4 Tri splošna vprašanja o zaznanem nivoju kakovosti fakultete

Zadovoljstvo s kakovostjo storitev fakultete (1 – zelo nezadovoljen, 5 – zelo zadovoljen)	2,3	0,8	0,6	2,8	0,7	0,0
So bila pričakovanja glede izvedbe izobraževalnih storitev izpolnjena? (1 – slabše kot sem pričakoval, 5 – boljše kot sem pričakoval)	2,2	0,9	0,5	2,6	0,7	0,3
Delodajalci so zainteresirani za zaposlovanje študentov s fakultete (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam)	1,9	1,0	0,1	2,6	0,7	0,8

Naslovi stolpcev: (1) aritmetična sredina – študenti, (2) standardni odklon – študenti, (3) t/p – študenti, (4) aritmetična sredina – asistenti/profesorji, (5) standardni odklon – asistenti/profesorji, (6) t/p – asistenti/profesorji.

Na koncu vprašalnika so bila zastavljena tri splošna vprašanja, ki so se dotikala kakovosti storitev fakultete. Morali bi se zavedati, da so odgovori respondentov na ta tri vprašanja glede zaznavane kakovosti storitev bolj kritični, ker so bila zastavljena na koncu vprašalnika. V povprečju je akademsko osebje bolj zadovoljno s kakovostjo storitev fakultete, kot študenti. Vendar pa sta oba nivoja zaznane kakovosti visoka in kar je še pomembneje, disperzija odgovorov obeh skupin je relativno nizka.

Večinoma so storitve fakultete izpolnila pričakovanja akademskega osebja v večji meri kot pričakovanja študentov. Verjetno niso razmišljali o istih storitvah, ker pa so študenti ocenjevali ključno dejavnost fakultete, to pa je izobraževanje, je njihov rezultat zelo pomemben. Vidimo tudi, da so študentje zaskrbljeni glede bodoče zaposlitve, veliko bolj kot akademsko osebje. Razlika pri odgovorih na to vprašanje je pri obeh skupinah velika.



SLIKA 8.13 Zadovoljstvo s kakovostjo storitev, izpolnjena pričakovanja ter mnenje respondentov o zainteresiranosti delodajalcev za zaposlovanje (svetlo študenti, temno profesorji)

Dodajamo analizo dobljenih podatkov, glede na razliko, ki nastane med pomembnostjo posamezne dimenzij ter zaznano kakovostjo tega kriterija.

Faktorska analiza: najpomembnejše lastnosti kakovosti storitev

Parasuraman, Zeithamlova in Berry so uporabili faktorsko analizo, da so zreducirali število dejavnikov kakovosti storitev na pet dimenzij, ki so jih poimenovali za univerzalne: zanesljivost v izvajanju storitev (obljubljeno-izvršeno pravočasno), strokovna pooblaščenost osebja in sposobnost razvijati občutke varnosti in zaupanja, otipljivost, vidnost, fizične evidence (oprema, stavbe, komunikacijski materiali, izgled osebja), empatija osebja, usmerjenost k stranki (usmerjanje pozornosti k odjemalcu kot posamezniku, prilagajanje njegovim potrebam oziroma živjeti se vanj), ter zaupanje, pripravljenost-odzivnost osebja na promptno izvajanje storitev.

Našo raziskavo smo pripravili na osnovi teh petih dimenzij zaznane kakovosti storitev, ter sestavili vprašalnik z 18 trditvami o kakovosti storitev. Kot so že Parasuraman, Zeithaml in Berry priporočili, smo pri sestavljanju vprašalnika priredili določena vprašanja specifično glede na kontekst in ugotovili smo, da se razumevanje kakovosti pri različnih udeležencih spreminja. Tako smo se odločili, da zbrane podatke analiziramo s faktorsko analizo in zreduciramo število dejavnikov kakovosti ter tako določimo elemente, katerim pripisujejo respondenti največji vpliv na zaznano kakovost.

Študenti

Faktorska analiza je pokazala dva dejavnika, ki razložita 51,197 % celotne variance. Analizirali smo nerotirano in rotirano rešitev.

Nerotirana rešitev nam je dala dva dejavnika: prvi pojasnjuje 40,75 % variance in drugi 10,45 % variance. Nerotirana rešitev je enostavna za

PREGLEDNICA 8.5 Pojasnjena celotna varianca odgovorov študentov

Št.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
1	7,334	40,747	40,747	7,334	40,747	40,747	6,137	34,094	34,094
2	1,881	10,451	51,197	1,881	10,451	51,197	3,079	17,103	51,197
3	0,972	5,400	56,597						
4	0,840	4,665	61,262						
5	0,783	4,352	65,614						
6	0,762	4,231	69,845						
7	0,700	3,890	73,735						
8	0,663	3,683	77,418						
9	0,603	3,348	80,766						
10	0,555	3,081	83,847						
11	0,458	2,545	86,392						
12	0,450	2,500	88,893						
13	0,426	2,367	91,260						
14	0,408	2,269	93,529						
15	0,348	1,931	95,460						
16	0,331	1,840	97,300						
17	0,277	1,537	98,837						
18	0,209	1,163	100,00						

Naslovi stolpcev: začetne vrednosti: (1) % variance, (2) kumulat. %, (3) skupaj; vsote kvadratov: (4) % variance, (5) kumulat. %, (6) skupaj; rotirane vsote kvadratov: (7) % variance, (8) kumulat. %, (9) skupaj. Metoda ekstrakcije: analiza osnovnih komponent. V analizi so bili zajeti samo respondenti s statusom študenta.

pojasnjevanje, saj je dejavnik 1 sestavljen iz trditev B1–B14 in dejavnik 2 je sestavljen iz trditev B15–B18. Z drugimi besedami: dimenzije zanesljivosti, odzivnosti, zaupanja in empatije sestavljajo dejavnik 1, medtem ko so trditve, ki pojasnjujejo fizične dokaze, zajete v dejavniku 2.

Matrika korelacij komponent kaže korelacijo med dejavniki 0,418, ki je relativno visoka, zato bomo interpretirali Matriko vzorcev v direktni obliminalni rotaciji (preglednica 8.6).

V rotirani rešitvi dejavnik 1 razloži 34,1 % variance, medtem ko dejavnik 2 razloži 17,1 % variance. Vidimo praktično enak rezultat – edina razlika je trditev B6: izvedba predlogov študentov s strani profesorjev, ki pade v dejavnik 2 skupaj s trditvami, ki opisujejo fizične dokaze: opremljenost fakultete, privlačnost fakultete in njene okolice, privlačen izgled materialov, povezanih s storitvijo (skripte, zapiski, označbe, oglašne deske), ustreznost ur poslovanja (fakulteta, knjižnica, referat). Mo-

PREGLEDNICA 8.6 Matrika vzorcev

Vzorec	Komponenta 1	Komponenta 2
B1	0,747	-0,156
B2	0,722	-0,173
B3	0,711	0,050
B4	0,703	0,058
B5	0,700	0,020
B6	0,293	0,370
B7	0,621	0,184
B8	0,677	-0,033
B9	0,693	0,087
B10	0,568	0,005
B11	0,647	0,037
B12	0,773	-0,010
B13	0,724	0,112
B14	0,657	0,127
B15	-0,037	0,785
B16	-0,036	0,860
B17	0,081	0,769
B18	0,019	0,677

Metoda ekstrakcije: analiza osnovnih komponent. Rotacijska metoda: obliminalna s Kaiserjevo normalizacijo. Rotacija je konvergirala v štirih ponovitvah, analizirali smo le študente.

ramo pa izpostaviti da trditev B6 ne vpliva zelo močno ne na dejavnik 2, niti na dejavnik 1.

Akademsko osebje (profesorji in asistenti)

Faktorska analiza akademskega osebja je pokazala malo bolj kompleksno strukturo. Pet (5) dejavnikov je pojasnilo 72,645 % celotne variacije, kar je relativno visoko (preglednica 8.7).

Prvi dejavnik, ki razloži 29,8 % variacije, sestoji iz trditev:

- študentje se lahko pri reševanju svojih problemov zanesejo na pomoč s strani zaposlenih,
- obstaja volja za pomoč študentom,
- zaposleni fakultete vlivajo zaupanje študentom,
- zaposleni imajo potrebna znanja za podajanje odgovorov na študentova vprašanja,

PREGLEDNICA 8.7 Pojasnjena celotna varianca odgovorov pedagoškega kadra

Št.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1	5,372	29,842	29,842	5,372	29,842	29,842
2	2,679	14,881	44,722	2,679	14,881	44,722
3	2,066	11,480	56,203	2,066	11,480	56,203
4	1,732	9,621	65,824	1,732	9,621	65,824
5	1,228	6,821	72,645	1,228	6,821	72,645
6	0,947	5,263	77,908			
7	0,901	5,007	82,916			
8	0,783	4,350	87,266			
9	0,615	3,418	90,684			
10	0,412	2,289	92,973			
11	0,336	1,869	94,843			
12	0,298	1,653	96,496			
13	0,207	1,152	97,648			
14	0,145	0,808	98,456			
15	0,130	0,722	99,178			
16	0,071	0,393	99,571			
17	0,067	0,369	99,940			
18	0,011	0,061	100,000			

Naslovi stolpcev: začetne vrednosti: (1) skupaj, (2) % variance, (3) kumulativno %; ekstrahirane vsote kvadratov (4) skupaj, (5) % variance, (6) kumulativno %. Metoda ekstrakcije: analiza osnovnih komponent. V analizi so bili zajeti le respondenti s statusom asistent ali profesor.

- zaposleni posvečajo študentom vso potrebno individualno pozornost,
- pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti razumevajoče,
- zaposleni delujejo vedno v skladu s študentovimi interesi.

Dejavnik 1 lahko torej poimenujemo kot »pozornost do študentov« (preglednica 8.8).

Dejavnik 2 pojasnjuje 14,9 % celotne variance. Sestoji iz rednega in pravočasnega obveščanja študentov o kraju in času izvedbe storitev. V dejavnik 2 je vključena tudi trditev o sodobni opremljenosti fakultete in izgledu fakultete in okolice z negativno korelacijo. Dejavnik 2 lahko zato poimenujemo kot »informiranje študentov o izvedenih storitvah«.

Dejavnik 3 pojasnjuje 11,5 % celotne variance. Vključene so trditve o takojšnji izvedbi storitev, kot obljubljeni in realizacija zahtev študentov s strani profesorjev. Tudi vljudnost administrativnega osebja je vklju-

PREGLEDNICA 8.8 Matrika petih novih dimenzij kakovosti visokošolskih storitev

Št.	1	2	3	4	5
B1	0,615	-0,337	0,360	-0,414	0,279
B2	0,476	0,179	-0,150	-0,271	0,490
B3	0,493	0,626	0,304	0,052	-0,048
B4	0,348	0,610	-0,239	0,268	0,451
B5	0,510	0,167	0,686	-0,173	0,028
B6	0,401	0,394	0,527	-0,039	-0,311
B7	0,550	0,151	-0,095	-0,278	-0,334
B8	0,561	-0,550	0,005	0,160	-0,375
B9	0,418	-0,022	-0,668	-0,209	-0,303
B10	0,692	0,118	-0,212	-0,084	0,191
B11	0,794	-0,147	-0,225	-0,108	0,039
B12	0,586	0,109	-0,488	0,030	-0,120
B13	0,724	0,293	0,150	0,026	-0,160
B14	0,754	0,031	-0,044	0,211	-0,323
B15	0,466	-0,642	0,047	-0,321	0,016
B16	0,406	-0,701	-0,038	0,278	-0,267
B17	0,340	-0,442	0,414	0,627	0,021
B18	0,377	0,161	-0,166	0,773	0,089

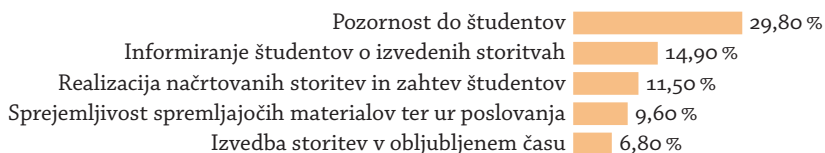
Metoda ekstrakcije: analiza osnovnih komponent; ekstrahiranih je bilo pet komponent. Analizirani so bili zgolj asistenti in profesorji.

čena v dejavnik 3 z negativno korelacijo. Faktor 3 bi poimenovali kot »realizacija načrtovanih storitev in zahtev študentov«.

Faktor 4 pojasnjuje 9,6 % celotne variance. Sestoji iz dveh trditvev: »atraktivnost materialov povezanih s storitvijo« ter »ustreznostjo ur poslovanja«, morda lahko skupaj definiramo kot »sprejemljivost spremljajočih materialov ter ur poslovanja«.

Faktor 5 pojasni 6,8 % celotne variance in sestoji iz ene same trditve: »izvedba storitev v obljubljenem času«.

Na sliki 8.14 si lahko ogledamo razmerja med posameznimi novimi dimenzijami, kot jih dojemajo profesorji in asistenti ter izhajajo iz faktorске analize podatkov, pridobljenih v raziskavi. Vidimo torej bistveno razlikovanje pri razumevanju kakovosti storitev med obema skupinama respondentov. Medtem, ko študentje zaznavajo vse komponente kakovosti izobraževalnih storitev kot enako pomembne, razen dimenzije otipljivosti; profesorji in asistenti, torej izvajalci storitev zaznavajo pet različnih dimenzij. Najpomembnejša se jim zdi dimenzija, ki smo jo poi-



SLIKA 8.14 Pomembnost zaznanih dimenzij kakovosti visokošolskih storitev s strani akademskega osebja – delež pojasnjene celotne variance (svetlo študenti, temno profesorji)

menovali pozornost do študentov, ta tudi najbolj izstopa. Naslednja pomembna dimenzija se jim zdi informiranje študentov o izvedenih storitvah, tej pa po pomembnosti sledijo: realizacija načrtovanih storitev, sprejemljivost spremljajočih materialov ter najmanj pomembna dimenzija izvedba storitev ob načrtovanem času.

8.3 Omejitve raziskovalne vsebine in metode

V naši raziskavi smo zajeli kot respondente le končne odjemalce storitev in visokošolske pedagoške sodelavce, omejili pa smo se na dve skupini odjemalcev: redne in izredne študente, zanemarili smo diplomante; administrativno osebje, ki lahko pomembno vpliva na sooblikovanje zaznane kakovosti pri odjemalcih; širše okolje, ki močno vpliva na visokošolski zavod, npr. z omogočanjem zaposlovanja diplomantov, nudenjem štipendij, obvezne prakse, stanovanjskih možnosti idr.

V prvi fazi raziskave, ko smo izvajali intervjuje ter testna anketiranja s študenti in profesorji, zaradi oblikovanja vprašalnika, smo se omejili na tri visokošolske organizacije; končno anketiranje je potekalo le na enem visokošolskem zavodu, zato odsevajo odgovori le kakovost tega zavoda.

Nadaljnja omejitev je bil tudi čas, ki smo ga imeli na razpolago za omejeno študijo in obdobje, ko smo izvajali anketo, za relevantnejšo raziskavo bi morali anketirati iste udeležence v daljšem časovnem obdobju in ugotavljati, kako se njihovo zaznavanje kakovosti spreminja s časom, kako se nadgrajujejo in razvijajo njihova občutenja komponent kakovosti, kar je lahko dobro izhodišče za naslednje raziskave.

V raziskavi smo obdelali le zaznavanje kakovosti pedagoškega in administrativnega dela na visokošolskem zavodu, zanemarjena pa je bila komponenta raziskovalnega dela zaposlenih in druge dejavnosti, torej smo se omejili na eno samo dejavnost visokošolskega zavoda.

Povzetek poglavja

V osmem poglavju je opisana raziskava zaznavanja kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja na izbrani fakulteti. Predstavljene so preliminarne faze priprav na raziskavo, sestavljanje vprašalnika po izbrani metodi, izbira vzorca in izvedba anketiranja. Največji del poglavja je namenjen analiziranu zbranih podatkov, pri čemer smo uporabili dostopne statistične metode in programe. Ugotovitve so predstavljene grafično in tabelarično. Bistvo raziskave lahko zajamemo z dejstvom, da univerzalna metoda za merjenja zaznavanja kakovosti storitev ne obstaja, treba je prilagoditi in izbrati najprimernejšo, pri čemer pa smo vedno v dilemi ali nam je to dejansko tudi uspelo. Odločili smo se preizkus najbolj razširjene metode, z ustreznimi popravki, za katere smo ugotovili, da so potrebni že v predhodnem raziskovanju pri delu s fokušnjimi skupinami. Dimenzije, ki nam jih ponuja metoda Servqual so se izkazale za neustrezne, zato smo oblikovali nove, kot so nam jih narekovali pridobljeni podatki.

9 Sklep

Z naraščajočo konkurenco razvitih in nerazvitih držav, ter z možnostjo lociranja poslovanja kjerkoli na svetu, kot posledico novih komunikacijskih ter informacijskih tehnologij, se bodo morale države z investiranjem v svoje državljane pripraviti na konkuriranje v vodečih segmentih ekonomskih aktivnosti. V prihodnosti bo ležala konkurenčna prednost naprednih ekonomij v kakovosti, učinkovitosti ter relevantnosti ponudbe izobraževanja in usposabljanja ter v razširjenosti skupne zaveze za vseživljenjsko učenje. Povpraševanje ljudi vseh starosti po visokošolskem izobraževanju bo še naprej rastlo. Izboljšave izobraževalnih dosežkov v osnovnem in srednjem šolstvu bo povečevalo število ljudi, pripravljenih in odločenih za nadaljnje šolanje. Visoko šolstvo se je pokazalo tudi za odlično osebno investicijo in pričakujemo da bo to tudi vnaprej, kljub porastu zanimanja in veliki ekspanziji.

Pri tem pa je odločilnega pomena vprašanje kakovosti izobraževalnih storitev, tako zagotavljanje kot merjenje. Odločili smo se raziskati zaznavanje kakovosti v določenem visokošolskem zavodu, definirali najpomembnejše udeležence, oblikovali model zaznavanja kakovosti v visokošolskem prostoru in ga preizkusili. Konstrukt kakovosti kot je konceptualiziran v storitveni literaturi, temelji na zaznani kakovosti. Zaznana kakovost je definirana kot odjemalčeva ocena o splošni odličnosti. Razlikuje se od objektivne kakovosti, ki vključuje objektivni vidik ali lastnost stvari ali dogodka. Zaznana kakovost je oblika stališča, povezana z zadovoljstvom, ni pa enaka zadovoljstvu in rezultira iz primerjav pričakovanj z zaznavanjem izvedbe.

Visoko šolstvo ima, podobno kot preostali javni sektor, množico udeležencev, kateri imajo vsi različne izkušnje in pričakovanja glede visokošolskih zavodov ali celotnega visokošolskega sektorja. Med udeležence štejemo: študente, starše, družino, lokalno skupnost, vlado, zaposlene, lokalno oblast, obstoječe in potencialne zaposlovalce. Vse te udeležence skrbi za končni izdelek ali diplomirance. Čeprav so študentje primarni odjemalci visokošolskih storitev, ne smemo pozabiti na interese vseh ostalih udeležencev.

V delu smo predstavili koncepte merjenja kakovosti storitev, posebej izobraževalnih storitev in nakazali težave, ki se nam pri tem zastavljajo. Ko merimo kakovost storitev nam pregled literature sugerira pet dimenzij kakovosti: zanesljivost, odzivnost, zaupanje, empatijo in otipljivost. Ta koncept je zelo dober začetek raziskave o kakovosti storitev, a ko jih apliciraš na različne tipe storitev, pride do precejšnjih razlik (v dikciji vprašanj, samem pomenu posameznih dimenzij ipd.). Raziskovalci praviloma oblikujejo vprašalnik glede na dimenzije, ki so za določeno storitev ali okolje specifične.

Trojica raziskovalcev Parasuraman, Zeithamlova in Berry so uporabili faktorsko analizo, da so iz prvotnih 10-ih dimenzij zreducirali število dejavnikov kakovosti storitev na pet dimenzij, ki so jih poimenovali za univerzalne: zanesljivost v izvajanju storitev (obljubljeno-izvršeno pravočasno), strokovna pooblaščenost osebja in sposobnost razvijati občutke varnosti in zaupanja, otipljivost, vidnost, fizične evidence (oprema, stavbe, komunikacijski materiali, izgled osebja), empatija osebja, usmerjenost k stranki (usmerjanje pozornosti k odjemalcu kot posamezniku, prilagajanje njegovim potrebam oziroma uživati se vanj), ter zaupanje, pripravljenost-odzivnost osebja na promptno izvajanje storitev. Našo raziskavo smo pripravili na osnovi teh petih dimenzij zaznane kakovosti storitev, ter sestavili vprašalnik z 18 trditvami o kakovosti storitev. Odločili smo se, da naše zbrane podatke analiziramo s faktorsko analizo in zreduciramo število dejavnikov kakovosti ter tako določimo elemente, katerim pripisujejo respondenti največji vpliv na zaznano kakovost.

Že Parasuraman, Zeithaml in Berry (1994b, 122) so namenili instrument Servqual za preučitev splošnih zaznavanj odjemalcev o kakovosti storitev organizacije. Priporočajo modificiranje Servqual-a za ocenjevanje kakovosti specifičnih storitev, kot koristno usmeritev za nadaljnje raziskovanje. Seveda se ob tem zastavljajo tudi nova vprašanja, vredna raziskovanja. Na primer, kako odjemalci integrirajo ocene posameznih specifičnih dimenzij kakovosti storitev pri oblikovanju splošnega vtisa? Ali imajo ocene specifične kakovosti storitev kakršenkoli neposreden vpliv na splošno zaznavanje kakovosti storitev poleg neposrednega vpliva, povzročenega z zadovoljstvom? Parasuraman, Zeithaml in Berry (1991, 442) so v nadaljnjih študijah svojega instrumenta in v odgovore na kritike (Cronin in Taylor 1992; Teas, 1993) priznali in diskutirali tudi o možnem prepletanju in povezavi posameznih petih dimenzij kakovosti storitev.

Buttle (1996) pravi, da obstaja malo dokazov, da odjemalci dejansko ocenjujejo kakovost storitev kot vrzel med izvedbo in pričakovanji. Obstajajo še številne druge kritike Servqual-a, največ kritik pa je bilo namenjenih merjenju pričakovanj. Nekateri raziskovalci na primer menijo, da je merjenje pričakovanj nepotrebno in da bi morale merjenje izvedbe storitev ali zaznanih izidov zadostovati. Nekateri priporočajo, da bi pričakovanja in zaznavanja merili na enotni skali in ne na dveh. Tudi sestavi posameznih petih dimenzij iz štirih ali petih poddimenzij mnogi raziskovalci oporekajo, češ da ne morejo zajeti variabilnosti znotraj vsake dimenzije kakovosti storitev (Gilmore 2003, 41).

Cronin in Taylor (1992; 1994) sta za merjenje kakovosti storitev ponudila orodje alternativno Servqualu. Raziskovala sta konceptualizacijo in merjenje kakovosti storitev ter razmerja med kakovostjo storitev, zadovoljstvom odjemalcev ter nakupnimi namerami. Poskušala sta odpraviti pomanjkljivosti modela zaznava minus pričakovanja. Razvoj orodja Servperf je imel za namen ponuditi alternativno metodo merjenja zaznane kakovosti storitev. Pri preučevanju teh konceptov sta utemeljevala, da:

- je lahko merjenje kakovosti storitev na osnovi izvedbe izboljšani način merjenja,
- je kakovost storitev predhodnik zadovoljstva odjemalcev,
- ima zadovoljstvo odjemalcev pomemben vpliv na nakupne namere,
- ima kakovost storitev manjši vpliv na nakupne namere kot zadovoljstvo odjemalcev.

Predstavila sta Servperf model, ki temelji na merjenju izvedbe, predvsem v odgovor na kritike Servquala. Zamišljen je bil tako, da ne bi bil zasnovan na merjenju diskonfirmacije, kar naj bi bilo temeljna hiba Servquala. Merila uporabljena na tej skali so bila pričakovanja, zaznava izvedbe ter pomen meril. Servperf skala je bila tudi enostavnejša za uporabo, ker je zahtevala manj administriranja in se je tako izognila težavam ob merjenju obojega, pričakovanj in zaznave.

Po raziskavi psihometričnih lastnosti Servperfa ter na osnovi meritev v študiji večih industrij, pa sta Cronin in Taylor (1994) predlagala, da je slabost Servperfa pomanjkanje konsistentne in posplošljive dimenzijske strukture. Kot rezultat teh naknadnih študij sta priporočila, da:

- naj ob praktični uporabi prilagodimo dimenzijsko strukturo podatkov o kakovosti storitev za posamezno specifično raziskavo,

- naj akademski raziskovalci še naprej preučujejo tematiko, da bi našli zanesljiv in uporaben večdimenzionalen splošen model merjenja kakovosti storitev.

Mi smo oblikovali vprašalnik s pomočjo preliminarne raziskave in oblikovali 18 vprašanj glede kakovosti storitev. Respondenti so posebej ocenjevali kakovost storitev v sekciji vprašanj, posebej pa pomembnost posameznih dimenzij kakovosti. Slednji odgovori so nam pomagali razkriti pomembnost posameznih dimenzij kakovosti. Ker pa nas ni zanimala le prioriteta lestvica navedenih dimenzij kakovosti, ampak je bil naš namen razkriti manjše število ključnih dimenzij kakovosti v obeh podvzorcih, smo uporabili faktorsko analizo. Na ta način smo lahko testirali model avtorjev Parasuramana, Zeithamlove in Berryja in ugotavljali, kaj so ključne dimenzije kakovosti pri študentih v Kopru in pri slavnih treh avtorjih.

Pri preverjanju zastavljenih hipotez, smo prišli do naslednjih ugotovitev: v prvi hipotezi smo trdili, da med izvajalci in odjemalci storitev v visokošolskem izobraževanju ne obstajajo statistično pomembne razlike v oceni kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja. Rezultati raziskave so nam dokazali, da obstajajo statistično pomembne razlike med profesorji in študenti na vseh dimenzijah razen v primeru A16 – Poslopje in okolica so zelo privlačni za oko. Vendar pa ta trditev ni bila ocenjena kot zelo pomembna pri izvajanju izobraževalnih storitev. Naša prva hipoteza je bila torej zavržena.

Z drugo hipotezo smo preverjali trditev, da med študenti (odjemalci storitev) in profesorji (izvajalci storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike pri pripisovanju pomembnosti posameznim sestavinam zaznane kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja. Kot smo ugotovili z našo raziskavo, statistično značilne razlike med študenti in profesorji obstajajo pri naslednjih trditvah: B1, B4, B7, B15, B16, B17, B18. Ni pa statistično značilnih razlik med tema dvema skupinama pri obravnavanju nivoja pomembnosti posameznih dimenzij za naslednje trditve: B2, B3, B5, B6, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, ki predstavljajo naslednji dimenziji Servquala: zanesljivost in otipljivost. Hipoteza 2 je torej zavržena.

Pri zastavljanju hipoteze 3 smo domnevali, da med rednimi in izrednimi študenti (skupinama odjemalcev izobraževalnih storitev) ne obstajajo statistično pomembne razlike v zaznavanju posameznih sestavin kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja. Raziskava je potrdila, da med rednimi in izrednimi študenti ni statistično značilnih razlik

– izjeme so A9: Administrativno osebje je vedno vljudno s študenti; A12: Pedagoško osebje je pri poslovanju s študenti vedno spoštljivo; in A14: Zaposleni delujejo vedno v skladu s študentovimi interesi. Za hipotezo 3 torej smemo reči, da je potrjena.

Študentsko razumevanje kakovosti storitev lahko opišemo z dvema dejavnikoma, ki jih sestavlja več trditev. Prvi dejavnik vključuje štiri izmed petih dimenzij: zanesljivost, odzivnost, zaupanje in empatijo. Drugi – manj pomemben dejavnik predstavlja eno dimenzijo kakovosti – t. i. otipljivost. Rezultati kažejo, da študentje zaznavajo kakovost storitev kot celoto – vse obstoječe relacije razumejo kot kakovost, vsaka trditev je del njihovega razumevanja kakovosti. Opremljenost fakultete, privlačnost študijskih materialov in drugih materialov, povezanih s storitvijo, ustreznost ur poslovanja (fakulteta, knjižnica, referati) so manj pomembni vidiki kakovosti storitev v visokem šolstvu.

Akademsko osebje – profesorji in asistenti – razumejo kakovost storitev drugače kot študentje. Prepoznavajo pet različnih dimenzij kakovosti, ki se razlikujejo od koncepta Parasuramana, Zeithamllove in Berrya. Za njih je pozornost do študentov najpomembnejša determinanta kakovosti. Druga najpomembnejša dimenzija sestoji iz rednega in pravočasnega informiranja študentov o storitvah. Kot tretjo dimenzijo zaznane kakovosti so označili uresničevanje načrtovanih storitev in študentskih predlogov. Četrty dejavnik poudarja atraktivnost študijskih materialov in drugih materialov povezanih s storitvijo, primernost odpiralnih ur (fakulteta, knjižnica), medtem ko sestoji peti dejavnik iz pravočasne izvedbe storitev.

Servqual metodologija v skladu s temi rezultati zagotovo ne predstavlja univerzalnih dimenzij kakovosti. Zanimivo je, kako izvajalci in odjemalci storitev kakovost razumejo različno: medtem ko študentje razumejo kakovost dokaj celovito (kakovost je vse – izjema so dimenzije, ki niso povezane z učenjem in poučevanjem), je razumevanje kakovosti na strani izvajalcev segmentirano v več dimenzij, ki so zanje različno pomembne. Izvajalci storitev menijo, da je najpomembnejša determinanta kakovosti pozornost do študentov. Navkljub kritikam ostaja nesporno dejstvo, da boljšega orodja od Servquala raziskovalci še niso predstavili, tako da ostaja izhodišče za mnoge raziskave kakovosti storitev. Seveda pa je treba orodje prirediti posamezni panogi, na kar so opozarjali tudi njegovi snovalci.

Če kratko povzamemo: študentje torej razmišljajo o kakovosti dokaj enotno/celovito – imamo samo dva dejavnika in v prvem so vse pomembne dimenzije (torej vse ki so v povezavi z učnim procesom – po-

sredno ali neposredno). V drugem dejavniku (ki je manj pomemben) so manj pomembne spremenljivke, kot na primer izgled šole. To preprosto pomeni, da ne moreš študenta zadovoljiti z novo oglasno desko in novimi učilnicami. Vse mora biti OK ali drugače – če je nekaj v učnem procesu ali če so določeni dejavniki zelo moteči to vpliva na celotno zadovoljstvo. Študent doživlja kakovost kot celoto vseh dogodkov in stikov na fakulteti in v zvezi s fakulteto. Ukrepi za izboljševanje kakovosti torej ne morejo spregledati ničesar . . .

Običajno zaznana težava v storitvenih organizacijah je prevajanje odjemalčevih pričakovanj v specifikacije kakovosti storitev in v razvoju primernih storitev in standardov (Zeithaml in Bitner 2003, 534). Management občasno verjame, da so pričakovanja odjemalcev nerazumna in nerealistična. Lahko so tudi prepričani, da stopnja variabilnosti vgrajena v storitve onemogoča standardizacijo in da zato postavljanje standardov ne bo doseglo cilja. Vendar pa je kakovost storitev izvedena s strani izvajalcev pod kritičnim vplivom standardov, s pomočjo katerih so ocenjevane. Standardi signalizirajo kontaktnemu osebju kakšne so prioritete managementa in kateri tipi izvedbe najbolj »štejejo«. Če standardi storitev ne obstajajo ali če obstoječi standardi ne odsevajo pričakovanj odjemalcev, bo zaznana kakovost storitev slabo ocenjena. Da bi znal management postaviti ustrezne standarde, ki bodo povečevali zaznano kakovost odjemalcev, pa je potrebno zaznati kakovost nekako izmeriti. Potrebno je razviti učinkovite strategije za nove storitve, razviti standarde kakovosti storitev, ki jih bodo definirali odjemalci ter učinkovito načrtovati fizične dokaze, ki bodo odsevali pričakovanja odjemalcev.

Kot zaključek naj zapišemo, da predstavljajo ugotovitve pričujočega dela možen izziv za nadaljnje raziskovanje omenjene tematike, saj je treba preizkusiti postavljene dimenzije na širšem vzorcu, vključiti vse pomembne udeležence, ki sodelujejo v visokošolskem procesu izobraževanja, priporočamo izvedbo raziskave longitudinalnega značaja, kako se razvija ter spreminja zaznavanje kakovosti skozi čas pri odjemalcih in drugih. Primerno bi bilo tudi ponoviti študijo v širšem, mednarodnem kontekstu, za preverjanje možnosti posploševanja vsaj v omejenem obsegu. Pri iskanju in oblikovanju instrumentov za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, je pomembno da spoštujemo kompleksnost izobraževalnih storitev, povezano z izzivi zaznavanja in izboljševanja kakovosti v visokem šolstvu.

Literatura

- Abdulah, F. 2005. HEDPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education* 13 (4): 305–328.
- . 2006a. Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence and Planning* 24 (1): 31–47.
- . 2006b. The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies* 30 (6): 569–581.
- Asubonteng, P., K. J. McCleary in J. E. Swain. 1996. SERVQUAL revisited: a critical review of service quality. *The Journal of Service Marketing* 10 (6): 62–81.
- Babakus, E., in G. W. Boller. 1992. An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research* 24 (3): 253–268.
- Banwett, D. K., in B. Datta. 2003. A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work Study* 52 (5): 234–243.
- Barlow, A. B. 1946. *Scientific manpower: report of a committee appointed by the Lord President of the Council*. Cmnd. 6842. London: HMSO.
- Berlogar, J. 1997. Kritična interpretacija kakovosti v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja* 2 (4): 34–41.
- Berry, L., in M. S. Yadav. 1996. Capture and communicate value in the pricing of services. *Sloan Management Review* 37 (4): 41–51.
- Bitner, M. J. 1990. Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employer responses. *Journal of Marketing* 54 (2): 69–82.
- Bitner, M. Y., in B. H. Booms. 1981. Marketing strategies and organization structures for service firms. V *Marketing of services*, ur. J. H. Donnelly in W. R. George, 47–51. Chicago, IL: American Marketing Association.
- The Bologna Declaration. 1999. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. [Http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF).
- Bolton, R. N., in J. H. Drew. 1991. A multistage model of customers assessments of service quality and value. *Journal of Consumer Research* 17 (4): 375–384.

- Boulding, W., A. Kalra, R. Staelin in V. A. Zeithaml. 1993. A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of Marketing Research* 17 (4): 7–27.
- Bowen, D. E. 1986. Managing customers as human resources in service organizations. *Human Resources Management* 25 (3): 371–383.
- Brady, M., in C. J. Robertson. 2001. Searching for a consensus on the antecedent role of service quality and satisfaction: an exploratory cross-national study. *Journal of Business Research* 51 (1): 53–60.
- Brown, M. 2004. The EFQM European excellence model as a tool in university leadership. *In-Practice* 2: 1–4. [Http://www.lfhe.ac.uk/publications/inpractice2.pdf](http://www.lfhe.ac.uk/publications/inpractice2.pdf).
- Buttle, F. 1996. SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing* 30 (1): 8–32.
- Carman, J. M. 1990. Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing* 66 (1): 33–55.
- Chisnall, P. M. 1985. *Marketing: A behavioural analysis*. London: McGraw-Hill.
- Churchill, G. A., Jr., in C. Suprenant. 1982. An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research* 19 (4): 491–504.
- Commission of the European Communities. 2003. Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe. Communication from the Commission. COM(2002) 779 final.
- Cronin, J., M. Brady, R. Brand, R. Hightower in D. Shemwell. 1997. A cross-sectional test of the effect and conceptualization of service value. *Journal of Services Marketing* 11 (6): 375–391.
- Cronin, J. J., Jr., in S. A. Taylor. 1992. Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing Research* 56 (3): 55–68.
- . 1994. SERVPERF vs SERVQUAL: reconciling performances based perception – minus – expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing Research* 58 (1): 125–131.
- Cuthbert, P. F. 1996a. Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality* 6 (2): 11–16.
- . 1996b. Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing Service Quality* 6 (3): 31–35.
- Cvikl, H. 2000. Sestavine zaznane kakovosti storitev v hotelih v Sloveniji. Magistrsko delo, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- . 2001. Modeli kakovosti storitev. *Naše gospodarstvo* 47 (3–4): 310–323.
- Dabholkar, P. A. 1993. Customer satisfaction and service quality: Two constructs or one? V *Enhancing knowledge development in marketing*, ur. David W. Cravens in P. Dickson, 10–18. Chicago, IL: American Marketing Association.

- Dabholkar, P. A., in J. W. Overby. 2004. Linking process and outcome to service quality and customer satisfaction evaluations. *International Journal of Service Industry Management* 16 (1): 10–27.
- Dearing, R. 1997. *Higher education in the learning society: report of the National Committee*. London: The National Committee of Inquiry into Higher Education; HMSO.
- Devetak, G., in G. Vukovič. 2002. *Marketing izobraževalnih storitev*. Kranj: Moderna organizacija.
- Dickeson, R. C. 2003. Foreword to unintended consequences of tuition discounting. V *Unintended consequences of tuition discounting*, ur. R. C. Dickeson, 1–2. Indianapolis: Lumina.
- Dotchin, J. A., in J. S. Oakland. 1994. Total quality management and teaching. Part 2: Service quality. *International Journal of Quality and Reliability Management* 11 (3): 27–42.
- Douglas, J., A. Douglas in B. Barnes. 2006. Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education* 14 (3): 251–267.
- Drucker, P. F. 1993. *Post-capitalist society*. New York: Harper.
- Eraut, M. 1997. Developing expertise in school management and teaching. V *Professional development for educational management*, ur. L. Kydd, M. Crawford in C. Riches, 37–49. Buckingham: Open University Press.
- Faganel, A. 2004. Upravljanje znanja in korporacijska univerza. V *Management, knowledge and EU: proceedings of the 23rd International Conference on Organizational Science Development*, 274–278. Kranj: Moderna organizacija.
- Ferjan, M. 1996. *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Fitzsimonns, J. A., in M. J. Fitzsimmons. 1998. *Service management: operations, strategy and information technology*. Boston. MA: McGraw-Hill.
- Franceschini, F., in M. Cignetti. 1998. Comparing tools for service quality evaluation. *International Journal of Quality Science* 3 (4): 356–367.
- Franceschini, F., in S. Rossetto. 1997a. Design for quality: selecting products technical features. *Quality Engineering* 9 (4): 681–688.
- . 1997b. On-line service quality: the Qualitometro method. *De Qualitate* 6 (1): 43–57.
- Franceschini, F., S. Rossetto, T. Marchisio in M. Stangalini. 1999. La gestione informatizzata del Qualitometro. *De Qualitate* 8 (2): 54–61.
- Feemantle, D. 1992. *Incredible customer service*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Galetto, F. 2003. Quality and »quality magazines«. [Http://www.uniovi.es/Vicerrectorados/Calidad_Innovacion/Calidad/ESOE/proceedings/HE-02.pdf](http://www.uniovi.es/Vicerrectorados/Calidad_Innovacion/Calidad/ESOE/proceedings/HE-02.pdf).
- Galloway, L. 1998. Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine* 10 (1): 20–26.

- Gilmore, A. 2003. *Services, marketing and management*. London: SAGE.
- Green, C. 1994. *A business week guide: the quality imperative*. New York: McGraw-Hill.
- Green, D., ur. 1995. *What is quality in higher education?* Buckingham: Open University Press.
- Grönroos, C. 1990. *Service management and marketing: managing the moments of truth in service competition*. Lexington, MA: Lexington Books.
- . 1993. Toward a third phase in service quality research: challenges and future directions. V *Advances in services marketing and management* 2, ur. T. Schwartz, D. Bowen in S. Brown, 49–64. Greenwich, CT: JAI press.
- . 1994. From scientific management to service management: a management perspective for the age of service competition. *International Journal of Service Industry Management* 5 (1): 5–20.
- . 2000. *Service management and marketing: a customer relationship management approach*. Chichester: Wiley.
- . 2001. The perceived service quality concept – a mistake? *Managing Service Quality* 11 (3): 150–152.
- Gutman, J., in G. Miaoulis. 2003. Communicating a quality position in service delivery: an application in higher education. *Managing Service Quality* 13 (2): 105–111.
- Hampton, G. M. 1993. Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service quality. *Journal of Professional Services Marketing* 9 (1): 369–380.
- HEFCE. 2003a. *Applying self-assessment against the EFQM Excellence model in further and higher education*. Sheffield: Sheffield Hallam University.
- . 2003b. *EFQM Excellence model. Higher education version 2003*. Sheffield: Sheffield Hallam University.
- . 2003c. How much does higher education enhance the employability of graduates? [Http://www.hefce.ac.uk/Pubs/rdreports/2003/rd13_03/rd13_03c.doc](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/rdreports/2003/rd13_03/rd13_03c.doc).
- Hedvall, M.-B., in M. Paltchik. 1989. An investigation in and the generation of service quality concepts. V *Marketing thought and practices in the 1990's*, ur. G. J. Avlonitis, 473–483. Atene: European Marketing Academy.
- Hennig-Thurau T., in A. Klee. 1997. The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: a critical reassessment and model development. *Psychology and Marketing* 14 (8): 737–764.
- Hewitt, F., in M. Clayton. 1999. Quality and complexity – lessons from English higher education. *International Journal of Quality and Reliability Management* 16 (9): 838–858.
- Hill, F. M. 1995. Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education* 3 (3): 12–21.

- Hill, Y., L. Lomas in J. MacGregor. 2003. Students perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* 11 (1): 15–20.
- Holmlund, M. 1996. A theoretical framework of perceived quality in business relationships. Report 36, Swedish School of Economics and Business Administration.
- . 1997. Perceived quality in business relationships. Report 66, Swedish School of Economics and Business Administration.
- Jarvis, P. 2001. *Universities, corporate universities: the higher learning industry in global society*. London: Kogan Page.
- Jobber, D. 1995. *Principles and practice of marketing*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Johnson, C., in B. P. Mathews. 1997. The influence of experience on service expectations. *International Journal of Service Industry Management* 8 (4): 46–61.
- Juran, J. M. 1989. *Juran on leadership for quality*. New York: Macmillan.
- Kajzer, Š. 1999. Management kot proces. V *Razsežnosti integralnega managementa*, ur. J. Belak, 11–16. Gubno: MER Evrocenter.
- Kang, G.-D., in J. James. 2004. Service quality dimesions: an examination of Grönroos's service quality model. *Managing Service Quality* 14 (4): 266–277.
- Knight, J. 1999., internationalisation of higher education. V *Quality and internationalisation in higher education*, ur. J. Knight in H. de Witt, 13–29. Pariz: OECD.
- Kotler, P. 1988. *Upravljanje marketingom 1 i 2*. Zagreb: Informator.
- Kotler, P., in K. F. A. Fox. 1995. *Strategic marketing for educational institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotzé, T. G., in P. J. du Plesis. 2003. Students as »co-producers« of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education* 11 (4): 186–201.
- Kump, S., ur. 1994. Kakovost visokega šolstva. *Novosti CRU*, št. 5–6: 131–138. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- . 2004. Zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu v kontekstu mednarodne primerljivosti. V *Kakovost v visokem šolstvu: poročilo Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva*, ur. N. Širca Trunk in M. Pauko, 142–158. Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva.
- Kwan, P. Y. K., in P. W. K. Ng. 1999. Quality indicators in higher education – comparing Hong Kong and China's students. *Managerial Auditing Journal* 14 (1–2): 20–27.
- Kydd, L., M. Crowford in C. Riches. 1997. *Professional development for educational management*. Buckingham: Open University Press.

- Lagrosen, S. 2003. Exploring the impact of culture on quality management. *International Journal of Quality and Reliability Management* 20 (4): 473–487.
- Lagrosen, S., R. Seyyed-Hashemi in M. Leitner. 2004. Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* 12 (2): 61–69.
- Larsen, K., in S. Vincent-Lancrin. 2002. The learning business: can trade in international education work? *The OECD Observer* 235:26–28.
- LeBlanc, G., in N. Nguyen. 1999. Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. *The International Journal of Educational Management* 13 (4): 187–198.
- Lee, H., Y. Lee in D. Yoo 2000. The determinants of perceived service quality and its relationship with satisfaction. *Journal of Services Marketing* 14 (3): 217–231.
- Lehtinen, U., in J. R. Lehtinen. 1991. Two approaches to service quality dimensions. *The Service Industries Journal* 11 (3): 287–303.
- Llugar, J. C. B., in C. C. Zornoza. 2000. Validity and reliability in perceived quality measurement models. *International Journal of Quality and Reliability Management* 17 (8): 899–918.
- Lončarič, M. 2004. Mednarodna mobilnost študentov v Sloveniji. Diplomsko delo, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Lovelock, C. 2000. *Services marketing: people, technology, strategy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lovelock, C. 2001. *Services marketing*. Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.
- Macfarlane, B., in L. Lomas. 1999. Stakeholder conceptions of quality in single company management education. *Quality Assurance in Education* 7 (2): 77–84.
- Marheim L. I. 2003. Departmental leadership in Norwegian universities. V *The higher education managerial revolution?* Ur. A. Amaral, V. L. Meek in I. M. Larsen, 71–88. Dordrecht: Kluwer.
- Mathews, B. P., A. Ueno, T. Kekäle, M. Repka, Z. Lopes Pereira in S. Graca. 2001. European quality management practices, the impact of national culture. *International Journal of Quality and Reliability Management* 18 (7): 692–707.
- McCarthy, E. J. 1960. *Basic marketing: a managerial approach*. Homewood, IL: Irwin.
- McDougall, G., in T. Levesque. 2000. Customer satisfaction with services: putting perceived value into the equation. *Journal of Services Marketing* 14 (5): 392–410.
- META Group. 2004. The role of universities in the knowledge society. Discussion paper, SLORITTS, Ljubljana.

- Michael, S. O. 2004. In search of universal principles of higher education management and applicability to Moldavian higher education system. *The International Journal of Educational Management* 18 (2): 118–137.
- Mohr, L. A., in M. J. Bitner. 1995. The role of employee effort in satisfaction with service transactions. *Journal of Business Research* 32 (3): 239–252.
- Oliveira-Brochado, A., in R. C. Marques. 2007. Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. FEP Working Papers 258, Universidade do Porto, Faculdade de Economia.
- Oliver, R. L. 1989. Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research propositions. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior* 2:3–29.
- . 1997. *Satisfaction – a behavioral perspective on the consumer*. New York: McGraw-Hill.
- O’Neill, M. A. 2003. The influence of time on student perceptions of service quality. *Journal of Educational Administration* 41 (3): 310–324.
- O’Neill, M. A., in A. J. Palmer. 2003. An exploratory study of experience on consumer perceptions of the service quality construct. *Managing Service Quality* 13 (3): 187–196.
- O’Neill, M. A., A. J. Palmer in R. Beggs. 1998. The effects of survey timing on perceptions of service quality. *Managing Service Quality* 8 (2): 126–132.
- Osterwalder, K. 2001. Zaključno poročilo tematskih skupin na srečanju evropskih visokošolskih ustanov v Salamanci. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-pr-salam-oth-svn-to2.pdf.
- Owlia, M., in E. M. Aspinwall. 1996. A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* 4 (2): 12–20.
- Palmer, A. J., in M. A. O’Neill. 2003. The effects of perceptual processes on the measurement of service quality. *Journal of services marketing* 17 (3): 254–274.
- Parasuraman, A., L. Berry in V. A. Zeithaml. 1990. *An empirical examination of relationship in an extended service quality model*. Cambridge: Marketing Science Institute.
- Parasuraman, A., V. A. Zeithaml in L. Berry. 1985. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing* 49 (4): 41–50.
- . 1988. SERVQUAL: A multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing* 64 (1): 12–40.
- Parasuraman, A., V. A. Zeithaml in B. L. Leonard. 1991. Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing* 67 (4): 420–450.
- . 1994a. Alternative scales for measuring service quality: a comparative assessment based on psychometric and diagnostic criteria. *Journal of Retailing* 70 (3): 201–230.

- . 1994b. Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing* 59 (1): 111–124.
- Pariseau, S. E., in J. R. McDaniel. 1997. Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality and Reliability Management* 14 (3): 204–218.
- Patterson, P. G., in R. A. Spreng. 1997. Modeling the relationship between perceived value, satisfaction and repurchase intentions in a business-to-business, services context: an empirical examination. *International Journal of Service Industry Management* 8 (5): 414–434.
- Pleger Bebko, C. 2000. Service intangibility and its impact on consumer expectations of service quality. *Journal of Services Marketing* 14 (1): 9–26.
- Potočnik, V. 2000. *Trženje storitev*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Pounder, J. 1999., institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality Assurance in Education* 7 (3): 156–163.
- Prahalad, C. K., in V. Ramaswamy. 2000. Co-opting customer competence. *Harvard Business Review* 78 (1): 79–80.
- Robledo, M. A. 2001. Measuring and managing service quality: integrating customer expectations. *Managing Service Quality* 11 (1): 22–31.
- Rozman, I., R. Stajnik in M. Pauko. 2001. Evropska dimenzija kakovosti visokega šolstva v Sloveniji. V *Razvoj visokega šolstva v Sloveniji*, ur. B. Stanovnik, L. Golič, A. Kralj, 285–289. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Ruby, C. A. 1998. Assessing satisfaction with selected student services using SERVQUAL: a market-driven model of service quality. *NASPA Journal* 35 (4): 331–341.
- Rust, R. T., in R. L. Oliver. 1994. Service quality: insights and managerial implications from the frontier. V *Service quality: new directions in theory and practice*, ur. R. T. Rust in R. L. Oliver, 1–19. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sallis, E. 2001. *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Sasser, W. E., R. P. Olsen in D. D. Wyckoff. 1988. *Management of service operations*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Saurina, C., in G. Coenders. 2002. Predicting overall service quality: a structural equation modelling approach. V *Developments in social science methodology*, ur. A. Ferligoj in A. Mrvar, 217–238. Ljubljana: FDV.
- Seymour, D. 1993. *Causing quality in higher education*. Phoenix, AZ: Oryx.
- Sheth, J. N., B. Mittal in B. I. Newman. 1999. *Consumer behaviour: consumer behaviour and beyond*. New York: Dryden.
- Snoj, B. 1992. *Storitve v menjalnih procesih in model primerjalne analize njihove kakovosti na primeru zdravilišč Republike Slovenije*. Doktorska disertacija, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.

- . 1998. *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management.
- . 2000. *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management.
- Snoj, B., in V. Gabrijan. 2004a. *Zbrano gradivo za predmet Osnove marketinga: 1 del*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- . 2004b. *Zbrano gradivo za predmet Osnove marketinga: 2 del*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Snoj, B., A. Pisnik Korda in D. Mumel. 2004. The relationships among perceived quality, perceived risk and perceived product value. *Journal of Product and Brand Management* 13 (3): 156–167.
- Sohail, M. S., in N. M. Shaikh. 2004. Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *The International Journal of Educational Management* 18 (1): 58–65.
- Sureshchandar, G. S., C. Rajendran in R. N. Anantharaman. 2003. The relationship between service quality and customer satisfaction – a factor specific approach. *Journal of Services Marketing* 16 (4): 363–379.
- SURS. 2003a. Prebivalstvo. Naravno in selitveno gibanje prebivalstva, Slovenija, 2002. [Http://www.stat.si/doc/statinf/2003/si-290.pdf](http://www.stat.si/doc/statinf/2003/si-290.pdf).
- Širca Trunk, N. 2002. Understanding the interwoven processes of institutional evaluation and continuous improvement: an action research study. Doktorska disertacija, Manchester Metropolitan University.
- Tam, J. L. M. 2004. Customer satisfaction, service quality and perceived value: an integrative model. *Journal of Marketing Management* 20 (8): 897–917.
- Tang, K. H., in M. Zairi. 1998. Benchmarking quality implementation in a service context: a comparative analysis of financial services and institutions of higher education; part 2. *Total Quality Management* 9 (7): 539–552.
- Tavčar, M. I. 1997. *Strategija trženja*. Koper: Visoka šola za management.
- Teas, R. K. 1993. Expectations, performance, evaluation, and consumers' perceptions of quality. *Journal of Marketing* 57 (4): 18–34.
- . 1994. Expectations as a comparison standard in measuring service quality: an assessment of a reassessment. *Journal of Marketing* 58 (1): 132–139.
- Thackwray, B., J. Chambers in L. Huxley. 2005. Organisational development in UK higher education: tools of the trade. *In-Practice* 6: 1–4. [Http://www.lfhe.ac.uk/publications/inpractice6.pdf](http://www.lfhe.ac.uk/publications/inpractice6.pdf).
- Trnavčevič, A., in R. Zupanc Grom. 2000. *Marketing v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Vandermerwe, S., in C. Lovelock. 1994. *Competing through services: strategy and implementation*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Varki, S., in M. Colgate. 2001. The role of price perceptions in an integrated model of behavioral intentions. *Journal of Service Research* 3 (3): 232–240.

- Zeithaml, V. A. 1988. Consumer perceptions of price, quality and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing* 52 (3): 2–22.
- Zeithaml, V. A., in M. J. Bitner. 2000. *Services marketing: integrating customer focus across the firm*. Burr Ridge, IL: Irwin-McGraw Hill.
- . 2003. *Services marketing: integrating customer focus across the firm*. Boston, MA: McGraw Hill-Irwin.
- Zeithaml, V. A., L. L. Berry in A. Parasuraman. 1996. The behaviorial consequences of service quality. *Journal of Marketing* 60 (2): 35–50.
- Zgaga, P. 2003. Bolonjski proces terja mnogo več kot »mehansko« spremembo strukture študija. [Http://www.cpi.si/Datoteke/Bolonjski%20proces/Referat%20dr%20Zgaga.pdf](http://www.cpi.si/Datoteke/Bolonjski%20proces/Referat%20dr%20Zgaga.pdf).
- . 2004. Bolonjski proces in nacionalna visokošolska strategija. [Http://www.mszs.si/container268/ECS/dr_Zgaga.pdf](http://www.mszs.si/container268/ECS/dr_Zgaga.pdf).
- Zorko, S. 2003. Pomen sestavin zaznane kakovosti storitev šole: študija primera. Magistrska naloga, Visoka šola za management Koper.
- Zupan, N., in K. Kern. 2004. Kakovost v izobraževalnem procesu. V *Zbornik referatov 23. mednarodne znanstvene konference o razvoju organizacijskih ved Management, znanje in EU, Portorož, 24.–26. marec*, 820–828. Kranj: Moderna organizacija.
- Žižmond, E. 2005. Bolonjski recepti za internacionalizacijo študija: sprememimo ustavo, naj bo Slovenija dvojezična! *Finance*, 12. september.
- Woodhouse, D. 1999. Quality and quality assurance. V *Quality and internationalisation in higher education*, ur. J. Knight, 29–44. Pariz: OECD.
- Yang, C.-C. 2003. Establishment and applications of the integrated model of service quality measurement. *Managing Service Quality* 13 (4): 310–324.