



ŠOLA ZA RAVNATELJE



SPREMINJANJE ŠOLSKE KULTURE

za povečanje
identifikacije
učiteljev in
učencev
s šolo

Vinko Logaj
Anita Trnavčević
Boris Snoj
Roberto Biloslavo
Meta Kamšek

Ljubljana 2006



Kazalo



1. Uvod	4
2. Marketinška kultura med teorijo in prakso	6
2.1 Kultura organizacije	8
2.2 Marketinška kultura	11
2.3 Kakovost in zadovoljstvo	12
2.3.1 Opredelitve kakovosti	12
2.3.2 Večplastnost kakovosti	14
2.3.3 Zadovoljstvo	16
3. In znova marketinška kultura v šolah	20
3.1 Inštrument za ugotavljanje razvitosti marketinške kulture	21
3.2 'Vprašanja za premislek' – opomnik za ravnatelje	23
3.2.1 Kakovost	23
3.2.2 Zadovoljstvo	25
3.2.3. Medosebni odnosi	27
3.2.4 Konkurenčnost	28
3.2.5 Organiziranost	30
3.2.6 Interna komunikacija	31
3.2.7 Inovativnost	32
4. Anketni vprašalnik	34
5. Terminološka pojasnila	40
6. Literatura	42

1

Uvod

Publikacija je rezultat projekta Usmerjanje učiteljevega dela v preoblikovanje šolske kulture, katerega namen je povečati identifikacijo učiteljev in učencev s šolo in krepiti položaj šole v lokalnem okolju. Projekt je potekal v Šoli za ravnatelje kot separat letnega delovnega načrta javnih zavodov in Ministrstva za šolstvo in šport RS in ga je podprl Evropski socialni sklad.

Namen publikacije je v strnjeni obliki predstaviti posebno vrsto v šolah neznane in redko omenjene organizacijske kulture, ki jo imenujemo marketinška kultura, hkrati pa ponuditi inštrument, s katerim lahko ravnatelj prepozna stanje na šoli in usmeri svoje dejavnosti v postopno preoblikovanje šolske kulture.

Nacionalni razvojni program, veljavna šolska zakonodaja, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, razvojne smernice v gospodarstvu in v šolskih politikah, na katere se šole počasi odzivajo, usmeritve in novosti v slovenskem šolskem sistemu, ki terjajo sodelovanje šol z okoljem, ter marketizacijski procesi v šolstvu v slovenskem in širšem prostoru silijo šole, da svojo organizacijsko kulturo preoblikujejo tako, da bodo učitelji bolj usmerjeni v zadovoljevanje pričakovanj, potreb in želja učencev/dijakov, staršev ter širšega šolskega okolja, pri tem pa bodo zadovoljevali tudi svoje potrebe in potrebe šole, v kateri so zaposleni.

Marketinška kultura šole, ki se kaže v kakovosti dela, zadovoljstvu učencev, staršev in učiteljev, v medosebnih odnosih, konkurenčnosti, organiziranosti, interni komunikaciji in inovativnosti, lahko pomembno vpliva na preprečevanje aktualnih problemov v šolah, kamor zagotovo sodijo tudi različne oblike nasilja, izostajanje od pouka, nemotiviranost učencev, osip ipd., hkrati pa povečuje identifikacijo učiteljev in učencev s šolo in krepil položaj šole v lokalnem okolju.

Publikacija je pripravljena tako, da so poleg teoretičnih izhodišč na začetku in vprašalnika v zadnjem delu v njej objavljena tudi navodila za uporabo vprašalnika in primeri 140 vprašanj, ki so namenjena kot opomnik ravnatelju in smo jih poimenovali Vprašanja za premislek. Ravnatelji jih lahko uporabijo kot vodilo pri iskanju novih rešitev za spreminjanje šolske kulture in pristopov k njemu.

Cilj, ki bi ga radi dosegli, je spodbuditi šole k spreminjanju šolske kulture, kar bo prinašalo koristi učencem, staršem, okolju, šolam in zaposlenim v njih.

2

Marketinška kultura med teorijo in prakso

Že leta 1990 sta Chubb in Moe zapisala, da so šole neverjetno neodzivne, toge in birokratske organizacije, zaprte same vase in nekako samozadovoljne. Svojo trditvev sta utemeljevala s tem, da spremembe v okolju, pa naj bo to globalizacija, internacionalizacija, razvoj informacijske tehnologije, s tem v zvezi povečana pričakovanja zainteresiranih udeležencev ter s temi procesi povezana vloga izobraževanja, od šol, bolj kot je bilo to značilno v preteklosti, zahtevajo odzivnejše in bolj dinamično delovanje in jih silijo vanj. Rešitve, ki sta jih ponudila, so bile utemeljene v večji, prosti izbiri šole oziroma vrste izobraževanja ter v večji izpostavljenosti tržnim mehanizmom.

Če se ozremo na zadnjih petnajst let po svetu, predvsem v anglosaksonske in nekatere evropske države, opazimo, da so začeli v nekaterih državah v šolske sisteme uvajati tržne mehanizme. Ti 'mehanizmi', ki naj bi povečali fleksibilnost in odzivnost šol na spremenjene pogoje v okolju, se v šolskih sistemih izražajo v procesih deregulacije, decentralizacije, povečane avtonomije šol ter v drugačnem financiranju – na učenca. Kot odziv na te procese, z njimi povezane spremembe in v dokumentih šolskih politik zajete zakonodajne rešitve pa so začele šole pri svojih odločitvah upoštevati nekatera znanja, tehnike in metode s področja marketinga. Vendar je do zdaj na voljo le malo raziskav v zvezi s tem, kako in koliko so šole spremenile svojo kulturo.

Vse spremembe, tudi spremenjena demografska slika v posameznih državah, namreč terjajo od šol več kot le spremembe v načelnih izjavah in poudarjanje potrebe po decentralizaciji in večji avtonomiji. Šole so lahko v spremenjenih pogojih uspešne samo, če spremenijo tudi svojo kulturo. To pa je bistveno večji poseg v delovanje šole kot le deklarativno sporočanje in vpeljevanje sprememb, ki ostajajo zgolj na ravni organiziranosti in strukture.

V slovenskem šolskem (douniverzitetnem prostoru) se kažejo enaki premiki, kakršne lahko zadnje desetletje spremljamo v državah, kot so ZDA in Velika Britanija. Decentralizacija, deregulacija, spremenjen način financiranja srednjih šol in poudarjena večja avtonomija šol so naša šolska re-

alnost. Ob spremenjeni demografski podobi in upadanju števila otrok v šolah ter ob pričakovanju, da bomo postali – oziroma že smo – družba znanja, je pred šole postavljena nova zahteva – biti učinkovit, odziven, fleksibilen in drugačen od drugih istovrstnih šol. Če pogledamo tuje rešitve in njihove posledice, potem lahko zatrdimo, da bodo v izjemno konkurenčnem okolju preživele le šole, ki bodo razvile marketinško kulturo. Kaj pa kultura organizacije sploh je?

2.1 KULTURA ORGANIZACIJE

Širšo opredelitev kulture lahko povzemamo po Tavčarju (1989 v Tavčar, 2000, str. 39), ki navaja, da je kultura »skupnost materialnih in duhovnih vrednot, ki jih je ustvaril človek v svoji družbeno-zgodovinski praksi – za obvladovanje naravnih sil, za razvoj proizvodnje in za razreševanje nalog družbe nasploh«. Kultura torej odseva vrednote določene družbene skupine in obsega tako materialne kot duhovne dobrine, pripadnik določene družbene skupine ali organizacije – posameznik – pa je nosilec te kulture. Po drugi definiciji pa kultura organizacije predstavlja na nezavedni ravni sprejet način dojemanja organizacije in njenega zunanjega okolja (t. i. paradigma organizacije), ki se je oblikoval v času obstoja organizacije in se izraža v obliki sprejemljivega in pričakovanega vedenja v njej ter kot prevladujoči vzorec medsebojnih razmerij med člani organizacije (prirejeno po Drennan, 1992, v Brown, 1998, str. 8). Proces oblikovanja kulture organizacije je soroden procesu oblikovanja posameznikove identitete (osebnosti). Povezan je z ustvarjanjem skupnih obrazcev mišljenja, prepričanja in vrednot, ki izhajajo iz skupnega izkustva in učenja in so rezultat uspešnega premagovanja skupnih problemov članov organizacije (Andolšek, 1995, str. 66).

Kultura organizacije vpliva na pristop k snovanju in oblikovanju politike v organizaciji in na koncept spreminjanja le-te. Organizacijo si lahko predstavljamo kot celoto treh medsebojno povezanih in v času spremenljivih podsistemov (Andolšek, 1995, str. 19–20):

- *politično-strukturnega; ta zajema vizijo, smotre, razmerja, procese, strukturo, dejavnosti, pravila in vodila ciljnega obnašanja ter komunikacijski podsistem;*

- *kulturnega; ta poleg kulturnih artefaktov (pojavnih oblik), kot so navade, običaji, obredi, jezik, tehnologija, miti itd., obsega tudi vrednote in temeljne podmene, ki so nezavedne in samoumevne;*
- *kadrovskega; to so zaposleni v organizaciji, ki s svojimi lastnostmi, sposobnostmi, izkušnjami in pristojnostmi oblikujejo in osmišljajo dejavnost organizacije.*

Ti podsistemi se oblikujejo pod vplivom okolja (njegovih kulturnih, družbenih, politično-pravnih in ekonomskih silnic), zgodovine razvoja organizacije in njenih kontingenčnih dejavnikov.

Kultura organizacije vzpostavlja njeno identiteto, tako da vpliva na (Tavčar, 1988, str. 217):

- *njene člane, saj opredeljuje vzorec njihovih medsebojnih razmerij, to pa njihove pričakovane vloge v organizaciji;*
- *na razumevanje in dojetje časa, prostora in procesov, ki potekajo v prostoru;*
- *na znanje, izkušnje in druge zmožnosti organizacije;*
- *na materialne dejavnike, zlasti denarna sredstva, saj opredeljuje odnos do teh vrednot ter način gospodarjenja z njimi;*
- *na vizijo in smotre.*

V strokovni literaturi pa najpogosteje naletimo na Scheinovo (1992) opredelitev kulture. Omenjeni avtor deli kulturo organizacije v tri povezane in soodvisne ravni, in sicer na artefakte, usvojene vrednote in temeljne podmene. Artefakti ali pojavne oblike so (Schein, 1992, str. 17):

- *vse, kar vidimo, slišimo in občutimo ob stiku s tujo kulturo;*
- *vidni izidi delovanja skupine: urejenost fizičnega okolja, jezik, tehnologija, izdelki, umetniške stvaritve;*
- *vidno obnašanje skupine in procesi, v katerih tovrstno obnašanje predstavlja rutino;*
- *slog skupine: oblačenje, nazivanje, izražanje čustev, legende in zgodbe o organizaciji, vrednote, ki ji razglašajo, pomembni obredi in slovesnosti.*

V organizaciji je pojavne oblike sicer lahko opaziti, vendar je težko razbrati njihov dejanski pomen. Ta se skriva v globljih plasteh kulture, ki ga predstavljajo vrednote in temeljne podmene.

Vrednote posameznika ali skupine kažejo splošno težnjo k privilegiranju enega stanja zadev pred drugim. Vrednote, ki jih doživljamo z občutkom odgovornosti in zavezanosti, določajo človekovo subjektivno opredeljevanje racionalnosti, s čimer usmerjajo njegovo dejavnost in presojo in so tako tesno povezane z moralnim in etičnim kodeksom.

Čprav obstajajo t. i. univerzalne kategorije vrednot, kot je na primer poštenost, pa se vrednostni sistemi v različnih zgodovinskih dobah in kulturah razlikujejo. Pravimo, da obstajajo različne vrednostne usmerjenosti in/ali različne vrednostne hierarhije (Musek, 1993, str. 52–53). Iz systemskega razumevanja kulture lahko sklepamo, da imajo prevladujoče vrednote v okolju nedvomno velik vpliv na vrednote posameznikov in skupin v organizacijah. Slednje se torej spreminjajo s spreminjanjem prevladujočih družbenih vrednot. To je še posebej značilno za sodobno slovensko družbo, ki je prešla obdobje pomembne družbene tranzicije.

Vrednote imajo svojo absolutno vrednost, ki kaže njihovo pomembnost, pa tudi usmeritev (predznak), ki je lahko pozitivna (dobra) ali negativna (slaba); npr. denar je za nekoga bolj, za drugega pa manj pomemben, prav tako ima lahko za nekoga pozitiven za drugega pa negativen predznak (Hofstede, 1984, str. 19). Skupina usvoji vrednote tistega posameznika, ki jo v procesu razreševanja problemov uspe prepričati, da udejanji njegov predlog rešitve, in se le-ta pokaže za uspešno (Schein, 1992, str. 19–20).

Tiste rešitve, ki se tudi v daljšem časovnem obdobju pokažejo kot uspešne (članom skupine namreč ne prinašajo nelagodja ali bojazni), skupina s časom privzame kot samoumevne in nesporne, postanejo t. i. temeljne podmene (Schein, 1992, str. 20–21). Kar je bilo na začetku le hipoteza, tako za člane skupine postane realnost, o kateri ne gre dvomiti ali se o njej spraševati, zato je temeljne podmene izredno težko spremeniti. Temeljne podmene oblikujejo vedenje članov skupine ter njihov način dojemanja, zaznavanja stvarnosti, časa in prostora ter razmišljanja o njih, pomembne pa so tudi pri nastajanju in razvijanju marketinške kulture.

Vrednote lahko razvrstimo v različne skupine. Za razumevanje vrednot organizacije je zanimiva predvsem Pučkova (1996, str. 171) klasifikacija, po kateri se te delijo v vrednote produkcije, vrednote raziskovanja in razvoja, vrednote marketinga, vrednote financ in vrednote menedžmenta sodelavcev.

Če je nekdaj veljalo, da so vir konkurenčne prednosti zgolj izdelki ali storitve, ki so jih organizacije ponujale na tržišču, pa danes vse bolj prevladuje mnenje, da so to odnosi v organizaciji (šoli) oziroma »socialna arhitektura organizacije«. Socialne arhitekture oziroma kulture organizacije se v nasprotju z izdelki in storitvami ne da posnemati – ta je enkratna in neponovljiva ter zato resničen vir konkurenčne prednosti organizacije.

2.2 MARKETINŠKA KULTURA

Če kultura šole pomeni vrednote, ki jih imajo posamezniki, oziroma če uporabimo definicijo Erčuljeve, da šola jè kultura (t. i. dinamična definicija), potem je pomembno, kakšna kultura je šola, ali rečeno drugače, kakšne so vrednote šole, ki mora preživeti in se razvijati v konkurenčnem okolju. Marketinška kultura pomeni, da šola premore takšne vrednote, ki ji omogočajo izpolniti pričakovanja njenih zainteresiranih javnosti, pa naj bodo to učenci, dijaki, starši, lokalno okolje, interesne skupine ali pa država/ministrstvo, in hkrati razvijati ter ohranjati dejavnosti, ki ji prinašajo konkurenčno prednost. Šole v okviru nacionalnih profesionalnih standardov in etičnih omejitev ter šolskih, 'notranjih' standardov snujejo svojo kulturo, se o njej dogovarjajo in jo živijo. Marketinška kultura torej pomeni vrednote šole, ki se kot pojavne oblike kažejo v njenem delovanju tako, da le-to kar najbolje zadovoljuje obstoječe potrebe, želje in pričakovanja njenih zainteresiranih udeležencev ter v okolju ustvarja tudi nove potrebe. Marketinška kultura pomeni usmerjenost tako k notranjim (npr. zaposleni) in zunanjim (npr. učenci/dijaki, starši, lokalna skupnost) odjemalcem storitev šole in njihovim potrebam. Obenem pomeni zadovoljevanje teh potreb tako, da so doseženi ali preseženi standardi kakovosti ter da je doseženo kar največje zadovoljstvo vseh zainteresiranih javnosti. Kakovost storitev šole in zadovoljstvo odjemalcev sta nedvomno med temeljnimi koncepti, ki omogočajo preživetje in razvoj v konkurenčnem, tržnem okolju.

2.3 KAKOVOST IN ZADOVOLJSTVO

Kakovost je kompleksna in večdisciplinarna veličina/lastnost, ki jo lahko obravnavamo z več vidikov: tehniško-tehnološkega, ekonomskega, psihosociološkega, filozofskega, zdravstveno-ekološkega, organizacijskega in pravnega (Pregrad in Musil, 2000, str. 103). Kompleksnost in večdisciplinarnost se kaže v tem, da je koncept kakovosti, kljub njegovi nedvomni priljubljenosti, še vedno razmeroma izmuzljiv in nedoločljiv konstrukt (Parasuraman in drugi, 1993; Cronin in Taylor, 1992; Crosby, 1989; Klaus, 1985; Rowley, 1998; Oliver, 1993; Snój in Mumel, 2001).

Tudi v slovenskih šolah se v zadnjem desetletju intenzivno ukvarjamo z vprašanjem kakovosti. Iščemo in snujemo različne sisteme kakovosti, prilagojene za področje vzgoje in izobraževanja, razvijamo samoevalvacijo in poskušamo odgovoriti ter se odzvati na zahteve širše, evropske skupnosti ter na potrebe, ki se pojavljajo v zvezi s kakovostjo v lokalnem šolskem okolju. Tako sta nastala projekta Modro oko (nacionalni projekt ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki do zdaj ni v celoti zaživel) in Mreže učečih se šol (ki se je pravzaprav institucionaliziral v sistemu) ter številni drugi. Temeljno vprašanje, ki si ga moramo zastaviti, pa je, kaj je kakovost in kakšen je odnos med kakovostjo in zadovoljstvom. Kljub temu da področje vzgoje in izobraževanja ni proizvodna dejavnost in da v šoli težko razpravljamo o 'produktu' ali 'izdelku', pa o vzgoji in izobraževanju lahko razmišljamo kot o storitveni dejavnosti, kar nam omogoča in olajša razmišljanje o kakovosti in zadovoljstvu v šolskem prostoru.

2.3.1 Opredelitve kakovosti

Na splošno lahko kakovost opredelimo kot bistveno ali razlikujočo značilnost, lastnost ali atribut, značaj ali naravo, ki pripada nečemu ali razlikuje nekaj ali značaj nečesa glede na stopnjo izvirnosti ali odličnosti (Webstrov slovar, 1977).

Priljubljenost koncepta kakovosti se je izrazito povečala v osemdesetih in prvi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja z uvajanjem standardov ISO, modelov odličnosti in z uveljavljanjem menedžmenta celovite kako-

vosti. Po opredelitvi Mednarodne organizacije za standardizacijo (ISO) je kakovost skupek značilnosti predmeta obravnave, ki se nanašajo na njegovo sposobnost, da zadovolji izražene in pričakovane potrebe (Zakon o standardizaciji, Ur. list RS, št. 59/99). Koncept celovite kakovosti delovanja organizacije, njene ponudbe in sestavin te ponudbe pomeni, da so delovanje organizacije, njena ponudba in sestavine ponudbe ustrezne kakovosti tedaj, ko zadovolji(jo) zaposlene, odjemalce (kupce in/ali uporabnike), druge javnosti (oziroma zainteresirane segmente javnosti) in širšo družbeno skupnost ob hkratnem udejanjanju ciljev organizacije.

Z marketinškega vidika je v zvezi s kakovostjo zanimivo razmišljanje, v okviru katerega Klaus (1985, str. 17) uporablja prisposodbo impresionistične slike in 'šarma', ki nam ga slika posreduje. Avtor (prav tam) ugotavlja, da na 'šarm' impresionistične slike vplivajo izbira barve, slikarske tehnike, izbira motiva, okvir, osvetlitev in drugi vsebinski dejavniki. Kljub temu pa 'šarma' te slike ne moremo vnaprej zadovoljivo določiti z recepti, ki količinsko določajo izbiro barv, slikarskih tehnik itd., ampak je pravzaprav posledica občutljivega kombiniranja sestavin. Enako je tudi s kakovostjo delovanja in ponudbe neke organizacije oziroma s sestavinami ponudbe te organizacije. Kakovost ponudbe je po Klausu (prav tam) dinamična, kompleksna sestava fizičnih, psiholoških in drugih dejavnikov, ki jih doživljajo posamezniki v zvezi s to ponudbo. Omenjeni dejavniki se kažejo tudi v vedenju teh posameznikov.

Rowley (1998) obravnava kakovost ponudbe (izdelkov, storitev ...) kot način vseobsegajočega ovrednotenja izdelka. Podobno razmišlja tudi Groenroos (2001, str. 151), ki kakovost v okviru marketinga storitev opredeljuje, kot »karkoli odjemalci (oziroma drugi zainteresirani udeleženci op. p.) zaznavajo, da to je«.

Z marketinškega zornega kota je ključni razsodnik glede kakovosti predvsem odjemalec. Ko pa omenjeni koncept obravnavamo v zvezi s šolami, se število različnih razsodnikov glede kakovosti seveda poveča. Mednje, poleg učencev in dijakov, sodijo tudi starši, lokalna skupnost, širša družbena skupnost, pozabiti pa ne smemo niti na zaposlene v šolah.

2.3.2 Večplastnost kakovosti

Kakovost ponudbe (izdelkov, storitev ...) je mogoče razlikovati glede na številne kriterije.

Z vidika pričakovanj in dejanskega zaznavanja razsodnikov lahko ločimo: pričakovano in dejansko doseženo kakovost oziroma zaznano kakovost ponudbe. Pričakovana kakovost je vedno primerjalni standard, s pomočjo katerega ocenjujemo dejansko kakovost ponudbe (Lyth in Johnston, 1988, str. 228). Dejanska kakovost ponudbe je torej vedno rezultat primerjave dejanskih izkušenj in pričakovanj v zvezi s ponudbo (Normann, 1984, str. 8).

Z vidika procesov in izidov ponudbe lahko ločimo tehnični vidik kakovosti (kaj je vsebina oziroma rezultat ponudbe) in funkcionalni vidik kakovosti (kako kaj poteka, delovanje).

Z vidika sposobnosti razsodnikov za korektno oceno kakovosti ločimo: iskano kakovost ponudbe, o kateri razsodniki (zaradi svojih dosedanjih izkušenj s to ali podobno ponudbo, na podlagi zanesljivosti informacij, enostavnosti ponudbe ...) razmeroma lahko presojujejo o dejanski ravni kakovosti ponudbe, še preden jo preizkusijo; izkustveno kakovost, pri kateri se razsodniki čutijo sposobne oceniti kakovost ponudbe šele med uporabo oziroma po njej; in kakovost zaupanja v ponudbo oziroma njenega izvajalca, pri čemer predvsem uporabniki niso sposobni (ali se celo ne čutijo sposobne) oceniti kakovosti niti po izkušnji s ponudbo (po uporabi ponudbe).

Z vidika objektivnega, merljivega razsojanja o kakovosti ponudbe je smiselno upoštevati, da ljudje kakovost ponudbe v vsakem primeru zaznavamo kot celoto objektivnih (ki jih je mogoče meriti s pomočjo objektivno merljivih kriterijev, zahtev in standardov, izraženih v enotah dolžine, teže, temperature, trdnosti, časa, moči, prostornine, denarja ...) in subjektivnih (simboličnih, psiholoških, mehkih) sestavin, pri katerih zaznavanju in merjenju uporabljamo psihološke dejavnike (čustva, potrebe, motive, zaznave, vrednote, stališča, imidže, učenje, osebnost ...).

Pomen posameznih sestavin ponudbe, s pomočjo katerih ocenjujemo kakovost, se s časom spreminja. V okolju, v katerem narašča delež globalizirane ponudbe, se konkurenca med ponudniki povečuje; posledično naraščajo pričakovanja odjemalcev ponudbe oziroma različnih razsodnikov o njej, zato se vse več objektivnih, trdih sestavin ponudbe spreminja v »higienike«. To so tiste sestavine ponudbe, pri katerih so dejanska pričakovanja odjemalcev in drugih razsodnikov v zvezi z njo tako visoka, da jih je težko preseči. Izhajajo namreč iz vse ostrejših objektivno merljivih kriterijev, zahtev in standardov, ki jih narekujejo najboljši ponudniki. Ta merila pravzaprav vse bolj postajajo predpogoj za to, da ponudnik sploh lahko deluje. Najodličnejši ponudniki pa si ob doseganju najzahtevnejših objektivnih meril kakovosti prizadevajo, da bodo čim boljši tudi pri ponudbi »motivatorjev«, med katere sodi večina subjektivnih, simboličnih, »mehkih« sestavin ponudbe – tistih torej, ki so povezane z lastnostmi izvajalcev, kot so prijaznost, individualizirana pozornost, razumevanje položaja drugega, spoštovanje, skrb, empatičnost, simpatičnost in podobno. Pri primernem udejanjanju teh sestavin lahko ponudniki hitro dosežejo – pa tudi presežejo – dejanska pričakovanja svojih odjemalcev/razsodnikov. Seveda pa mora biti izpolnjen predpogoj, da so odlični pri udejanjanju higienikov.

V šolah, predvsem na douniverzitetni ravni, težko govorimo o globalizirani ponudbi, vendar ne moremo zanemariti vpliva širšega, evropskega in svetovnega prostora na delovanje šol, na njihovo skrb za kakovost ter vprašanj, s katerimi se ob tem srečujejo. Razvojne smernice, ki jih opažamo in spremljamo v evropskem prostoru, bodo slej ko prej postale aktualne tudi v slovenskem prostoru in iskanje kakovosti šol ter razmišljanje o njej je nedvomno eno od takšnih »gibanj«. Vendar imamo v šolah pri tem kar nekaj dilem in vprašanj. Namreč, kakovost naše, tj. vzgojno-izobraževalne, storitve je kompleksna in jo poleg izvajalcev usmerjajo tudi profesionalni standardi, zakonodajni okvir, odjemalci naših storitev – starši, učenci, drugi zainteresirani udeleženci, ki jih je v šolstvu ogromno, nenazadnje pa jo usmerja tudi dejavnost konkurenčnih šol. Javno šolstvo ima zasnovane standarde, vendar so ti vedno sprejeti subjektivno. Vsakega od staršev v šoli zanima predvsem njegov otrok, kurikulum, kot ga doživlja njegov

otrok, in pravila, kot jih doživlja njegov otrok. To nihanje med standardi in subjektivnim doživljanjem procesa izobraževanja v najširšem smislu pa šolam in drugim zainteresiranim javnostim povzroča številne težave pri opredeljevanju specifičnega, šolskega koncepta kakovosti.

2.3.3 Zadovoljstvo

Zadovoljstvo odjemalcev in drugih zainteresiranih javnosti je eden izmed temeljnih konceptov v menedžmentu in marketingu organizacij na splošno, saj pomeni enega od ključnih kazalnikov marketinške učinkovitosti ter uspešnosti celotnega poslovanja organizacij (Jones in Suh, 2000; Chan in drugi, 2003; Chumpitaz in Paparoidamis, 2004). Po Babinu in Grifinu (1998, str. 127) je obdobje marketinga odnosov (»relationship marketing«) poudarilo zadovoljstvo odjemalcev kot ključno merilo marketinške učinkovitosti in uspešnosti organizacij. Prav zaradi tega je v zadnjih nekaj desetletjih zadovoljstvo odjemalcev predmet preučevanja v izjemno številnih raziskovalnih projektih (Chan in drugi, 2003).

Podobno kot to velja za opredelitev kakovosti, tudi opredelitev zadovoljstva ni preprosta. Izraz zadovoljstvo izhaja iz latinskih besed *satis* (dovoli) in *facere* (narediti) (Oliver, 1997). Na splošno gre za sestavljen koncept, katerega razumevanje se je s časom spreminjalo. Ljudje ga razumejo, ko ga občutijo, težko pa ga je opredeliti.

Dve najpogosteje uporabljeni teoriji zadovoljstva odjemalcev sta teorija delovanja (zadovoljstva) in teorija ne/potrditve pričakovanj (Kolar, 2003).

Po teoriji delovanja je zadovoljstvo odjemalcev neposredna funkcija delovanja ponudbe (izdelka, storitve ...) oziroma njenih posameznih sestavin. Ta teorija izhaja iz vedenjskega pristopa, po katerem je zadovoljstvo odziv, ki sledi objektivnemu zunanjemu dražljaju. To je čustveni odziv na nakup in uporabo ponudbe (izdelka, storitve ...). Gre tudi za sestavljen proces, ki vključuje kognitivne in afektivne človeške procese ter druge psihološke in fiziološke vplive (Oliver, 1981; Oh in Parks, 1997).

Po številnih raziskavah (Barsky, 1992; Parasuraman in drugi, 1985; Tse in Wilton, 1988; Chu, 2002) pa zadovoljstvo odjemalcev izhaja iz teorije ne/po-

trditve pričakovanj (Oliver, 1980). Po tej teoriji je zadovoljstvo odjemalcev v zvezi s ponudbo (izdelkom, storitvijo ...) posledica stopnje izpolnitve notranjih želja odjemalca. Stopnja odjemalčevega zadovoljstva v zvezi z določeno ponudbo (izdelkom, storitvijo ...) je razlika med pričakovanimi koristmi in stroški pred nakupom in uporabo ter dejansko zaznanimi koristmi in stroški pri nakupu ter uporabi te ponudbe. Zadovoljstvo je torej posledica pozitivne ne/potrditve pričakovanj odjemalca, nezadovoljstvo pa je posledica negativne ne/potrditve pričakovanj odjemalca (Oliver, 1980). Končni rezultat je torej ali:

- *pozitiven občutek izpolnitve pričakovanj odjemalca (različne stopnje zadovoljstva),*
- *nevtralen občutek izpolnitve pričakovanj odjemalca (zaznave so enake pričakovanjem),*
- *pa negativen občutek izpolnitve pričakovanj odjemalca (različne stopnje nezadovoljstva).*

Pričakovanja odjemalca v zvezi z določeno ponudbo (izdelkom, storitvijo ...) so prednakupna prepričanja o tej ponudbi, ki jih odjemalec uporablja kot standarde, s katerimi primerja svoje vsakokratne izkušnje s to ponudbo (Zeithaml, Berry in Parasuraman, 1993, str. 1). Zaznavanje je proces, s katerim posameznik odbira, organizira in razlaga dražljaje v razumljivo in smiselno sliko sveta (Schiffman in Kanuk, 1978, str. 59). Med dejavnike, ki vplivajo na pričakovanja in zaznave udeleženca v menjava, sodijo: njegova osebnost, osebne izkušnje, informacije prijateljev, sorodnikov, vodij referenčnih skupin ..., neodvisne informacije v javnih občilih, najrazličnejše informacije ponudnikov, cene ...

V šolah se izrazito kaže prav ta razlika med pričakovanim in zaznanim zadovoljstvom. Če smo trdili, da starši in učenci presojujejo kakovost šole skozi »oči in uspeh svojega otroka«, potem so starši in učenci zadovoljni takrat, ko so kot posamezniki zaznali višjo raven kakovosti in njenih storitev, kot so jo pričakovali. Če pa gledamo na šolo z vidika njene organiziranosti po razredih in oddelkih ter po številu učencev v oddelku, ne dosežemo – in vprašanje je, ali jo sploh lahko – take stopnje individualizacije izobraževalnega procesa, da bodo v njem zadovoljni vsi odjemalci izobraževalnih storitev.

Zadovoljstvo odjemalca se namreč pojavlja v zvezi z različnimi ravnmi ponudbe (z določeno lastnostjo storitve, s kontaktno osebo, z izkušnjo ob nakupu ali uporabi, z organizacijo kot celoto in podobno). Zato raziskovalci v marketingu ločijo med zadovoljstvom, vezanim na specifično transakcijo, in zadovoljstvom kot posledico vseh izkušenj, vezanih na ponudbo določenega ponudnika, kar vključuje tudi zadovoljstvo s ponudnikom samim (Boulding in drugi, 1993; Andreassen, 2000; Jones in Suh, 2000).

Nekateri avtorji (Fornell s soavtorji, 1996; Johnson s soavtorji, 2001) ugotavljajo, da je celotno zadovoljstvo odjemalca pri napovedovanju posledičnega vedenja odjemalca in učinkovitosti ter uspešnosti delovanja organizacije – ponudnika bolj temeljen in uporaben koncept kakor zadovoljstvo, vezano na posamezno transakcijo.

Kot kažejo raziskave, sodijo med posledice zadovoljstva nameravani vnovični nakupi odjemalca, njegova lojalnost (Oliver, 1980; Parasuraman in drugi, 1985; Taylor in Baker, 1994; Zeithaml in drugi, 1996; Chu, 2002), večji ugled organizacije (Agus in drugi, 2000; Anderson in Fornell, 2000; Swanson in Kelley, 2001), manjša občutljivost na cene (Fornell, 1992; Swanson in Kelley, 2001), nižji izdatki za marketing (Reichheld, 1996; Mortimer, 2004), večja učinkovitost zaposlenih (Swanson in Kelley, 2001), višji tržni deleži (Oh in Parks, 1997), višji finančni prilivi (Edvardson in drugi, 2000) in višja zaznana kakovost ponudbe (Cronin in drugi, 2000), višja nagnjenost k priporočanju ponudbe (Heskett, Sasser, Jr., in Schlesinger, 1997). Pomemben podatek, ki izhaja iz raziskav zadovoljstva, je, da obstaja velika povezanost med zadovoljstvom zaposlenih in zadovoljstvom odjemalcev, in sicer tako, da zadovoljen zaposleni »ustvarja« zadovoljstvo odjemalca in obratno (Heskett, Sasser, Jr., in Schlesinger, 1997).

Posebno problemsko področje je merjenje kakovosti ponudbe in zadovoljstva odjemalcev ter drugih razsodnikov v zvezi z njo. Informacije, ki jih tako pridobimo, morajo usmerjati vse preostale procese v okviru celovitega menedžmenta ponudbe. Tako kakovost kot zadovoljstvo sta namreč med temeljnimi gradniki marketinške kulture in učinkovitega ter uspešnega delovanja organizacij.

3

In znova
marketinška
kultura
v šolah

Za preoblikovanje šolske kulture je pomembno rešiti značilne probleme šolske kulture in tako odpraviti njihove posledice. Zato, pravita Beaudoin in Maureen Taylor (2004), je v šoli treba odpraviti opravljanje, čenče o učiteljih in o ravnatelju, klike, deljenje na 'naše' in 'njihovo' vedenje, nezadovoljstvo in negativizem, preziranje skupnosti (organizacije, šole), napadanje občutljivosti, sočutja in občutek pomanjkanja časa, poudarjanje hierarhičnosti in tekmovanje. Vsi ti elementi namreč odvrtačo pozornost zaposlenih od njihovega temeljnega poslanstva, to je vzgoje in izobraževanja učencev/dijakov, in od temeljne usmerjenosti šole, to je zadovoljevanja potreb, želja in pričakovanj odjemalcev storitev šole.

Z izvajanjem dejavnosti in usmerjanjem učiteljevega dela v oblikovanje marketinške kulture ima ravnatelj priložnost povečati identifikacijo učiteljev in učencev s šolo, okrepiti položaj šole v okolju, ustvariti pozitiven imidž (podobo, skupek predstav) šole in povečati usmerjenost učiteljev v zadovoljevanje pričakovanj, potreb in želja učencev, staršev in drugih zainteresiranih javnosti. Pri tem pa bo učiteljem hkrati tudi omogočeno, da bodo boljše zadovoljevali svoje potrebe in potrebe šole, v kateri so zaposleni. Našteti problemov ni mogoče reševati necelovito, saj so med seboj prepleteni, se dopolnjujejo in se dotikajo vseh področij ravnateljevega dela, kljub temu da v šoli/vrtcu delo ravnatelja pogosto delimo na pedagoško in poslovodno. Tako namreč določa šolska zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2003), ki ravnatelja postavlja za pedagoškega vodjo in poslovodni organ.

3.1 INŠTRUMENT ZA UGOTAVLJANJE RAZVITOSTI MARKETINŠKE KULTURE V ŠOLAH

Vprašanje, kako razvijati marketinško kulturo v šolah, je na videz morda preprosto, vendar zahteva kompleksen odgovor. V projektu, ki ga je so-financiral Evropski socialni sklad, smo razvili inštrument – vprašalnik, ki ravnateljem omogoča presojo marketinške naravnosti kulture v njihovih šolah. V izhodišču smo uporabili že izdelan inštrument Websterjeve (1994), ki je pripravila in preverila podoben vprašalnik za področje storitev. Mi smo del njenega vprašalnika uporabili, prevedli in prilagodili za šole

ter ga dopolnili s tistimi elementi, za katere smo presodili, da pomembno zrcalijo našo šolsko prakso (in so značilni zanjo) in zakonodajne rešitve.

Vprašalnik smo povezali:

- a) z javnostmi oziroma ciljnimi skupinami, ki so ključne pri razvoju marketinške kulture v šoli. Sicer ne trdimo, da so ključne edino te skupine, vsekakor pa so pomembni udeleženci v procesih, ki potekajo znotraj šole in vsebujejo elemente marketinške kulture in/ali jo izražajo. Glede na to, da je temeljna dejavnost šole vzgojno-izobraževalno delo v najširšem pomenu besede in da morajo šole razvijati vrsto dejavnosti, ki to delo podpirajo, smo menili, da je usmerjenost v pedagoške delavce šole pravzaprav prednost vprašalnika. Usmerjenost v kakovost učenja in poučevanja, v procese in dejavnosti, ki to podpirajo, in v pedagoške delavce, ki so nosilci te dejavnosti, je bila naše vodilo pri snovanju vprašalnika.
- b) s področji ravnateljevega dela; oblikovali smo primere, ki bodo ravnateljem pri uporabi vprašalnika v pomoč.

Vprašalnik je sestavljen iz sedmih sklopov kazalnikov, ki so značilni za marketinško kulturo šole. Ti sklopi so: kakovost, zadovoljstvo, medosebni odnosi, konkurenčnost, organiziranost, interna komunikacija in inovativnost. V pilotskih šolah, kjer smo vprašalnik preizkusili in ga po testiranju tudi dopolnili, smo vse pedagoške delavce prosili, naj izpolnijo celoten vprašalnik. Zavedali smo se, da je vprašalnik dolg, morda celo predolg, vendar smo potrebovali podatke o vprašalniku kot celoti. Za vsakdanjo rabo vprašalnika pa priporočamo, da ravnatelj izbere le en sklop kazalnikov in ga preveri v svoji šoli. Z izbiro zgolj enega sklopa bo dolžina vprašalnika manj moteča.

Odgovori pedagoških delavcev bodo ravnatelju pokazali, kakšna je razvitanost marketinške kulture na izbranem področju obravnave v njegovi šoli. Glede na odgovore se bo ravnatelj odločil, katere strategije in postopke mora začeti spreminjati, da se bo spremenilo vedenje zaposlenih, kar bo v daljšem časovnem obdobju pripeljalo do spremenjene kulture šole. To, kar je mogoče narediti v kratkem času, je sprememba vedenja pedagoških delavcev v zeleni smeri, nikakor pa ne sprememba vrednot, do katere bi prišlo »čez noč«.

3.2 'VPRAŠANJA ZA PREMISLEK' – OPOMNIK ZA RAVNATELJE

Vprašalnik ali posamezen vsebinski sklop iz vprašalnika razdelite ciljni skupini. Zbrane podatke razložite tako, da pri tem uporabljate opomnik za ravnatelje Vprašanja za premislek. Vsak vsebinski sklop iz vprašalnika je v opomniku za ravnatelje povezan z ravnateljevim delom. To delo pa smo zajeli v obliki vprašanj, na katera si ravnatelj odgovori, in svoje odgovore poveže, primerja z rezultati, pridobljenimi z vprašalnikom. Za primere, ki jih navajamo v nadaljevanju, smo izbrali izvajanje pouka v šoli. Tako smo kakovosti, zadovoljstvu, medosebnim odnosom, konkurenčnosti, organiziranosti, interni komunikaciji in inovativnosti (sklopom iz vprašalnika) dodali opis področja ravnateljevega dela in vprašanja, kako po ravnateljevem mnenju te dejavnosti na šoli potekajo. Na podoben način si ravnatelj lahko zastavi vprašanja tudi za vsa druga področja dela v šoli (interesne dejavnosti, razredne ure, obvezne izbirne vsebine, pedagoške konference ...).

3.2.1 Kakovost

Natančna opredelitev izjemno dobro opravljenega dela zaposlenih se v širokem spektru ravnateljevega dela kaže v jasno postavljenih merilih o rezultatih dela posameznikov pri rednem pouku, pri izvedbi interesnih dejavnosti, drugih zunajšolskih dejavnosti, pri pripravah učencev oziroma dijakov na preizkuse znanja, na tekmovanja, pri izdelavi različnih poročil in administrativnih delih, pri obveščanju staršev in drugem sodelovanju z njimi ter na drugih področjih, kjer so delovno aktivni. Pri opredelitvah in postavljanju meril za kakovostno opravljeno delo je smiselna tudi opredelitev dosežkov dijakov/učencev na učnem in drugih področjih ter v povezavi s tem dosežkov pedagoških delavcev, ki pa ne sme biti samo kvantitativno izraženo. V šoli pri zagotavljanju kakovosti velja med ravnateljem/direktorjem in drugimi zaposlenimi recipročen odnos. Ravnateljeva/direktorjeva zavezanost k zagotavljanju kakovostnega dela in sistematično merjenje ter nadziranje delovne uspešnosti zaposlenih pripomoreta k doseganju večje kakovosti pri posameznikih in s tem k večji kakovosti celotne šole. Ravnatelj/direktor s svojim načinom dela, z lastno

odgovornostjo in sposobnostjo, z odnosom do menedžmentskih dejavnosti (načrtovanje, organiziranje, vodenje in kontroliranje), z jasno vizijo in pozornostjo do podrobnosti na pedagoškem in poslovnem področju vpliva na zaposlene, da si bodo prizadevali izpolniti njegova pričakovanja in bodo tudi sami pozorni na podrobnosti.

Narava šolskega dela zaposlenim narekuje nenehen stik z učenci/dijaki ter poleg drugih dejavnosti tudi ocenjevanje njihovega dela in posredovanje informacij o vedenjskih in učnih značilnostih otrok staršem. To pa zahteva komunikacijske veščine, ki si jih zaposleni lahko pridobijo z različnimi načini izobraževanja in usposabljanja. Poudarjanje komunikacijskih veščin in spodbujanje zaposlenih k izboljšanju le-teh pa je ena izmed nalog vodstva šole. Opisane ravnateljeve dejavnosti, ki omogočajo doseganje višje kakovosti, vodijo v prepričanje zaposlenih, da se njihovo vedenje izraža v podobi/imidžu šole.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Izvajanje pouka je prednostna naloga šole. Če je, kako se to kaže?*
2. *Ali je realizacija pouka pri vseh predmetih nad 95 %?*
3. *Ali imamo na šoli dogovor o nadomeščanju odpadlih ur? Kako poteka nadomeščanje?*
4. *Če dogovor imamo, ali ga dosledno izvajamo?*
5. *Katere pomanjkljivosti ima dogovor?*
6. *Ali zaposleni in učenci/dijaki dogovor natančno poznajo?*
7. *Kakšen je pouk prvi šolski dan in kako poteka pred prazniki in počitnicami?*
8. *Ali lahko izbirne vsebine in druge dejavnosti večkrat izvedemo zunaj urnika? Kako?*
9. *Ali zaposleni in dijaki poznajo pedagoška načela pri sestavi urnika?*
10. *So pri sestavi urnika upoštevana pedagoška načela?*
11. *Je v urniku upoštevana enakomerna dnevna obremenitev učiteljev in učencev/dijakov?*
12. *Je nad izvajanjem urnika in pravil v zvezi s tem vzpostavljen nadzor?*
13. *Ali učitelji dosledno spoštujejo dolžino šolske ure (brez zamujanja in predčasnega konca)?*
14. *Ali je pouk skrbno načrtovan?*
15. *Ali imam vpogled v poučevanje posameznikov?*

16. *Kako usmerjam posameznike h kakovostnemu poučevanju?*
17. *Ali poteka pouk brez konfliktnih situacij?*
18. *Imajo učenci/dijaki, starši pripombe na delo posameznikov?*
19. *Kako ukrepam v primeru pripomb na delo posameznikov?*
20. *Ali zaposleni dogajanjem v razredu namenjajo dovolj pozornosti?*

Glede na odgovore lahko ravnatelj zasnuje strategije svojega dela in določi dejavnosti, s katerimi bo mogoče izboljšati kakovost.

3.2.2 Zadovoljstvo

Če pri opisu področja kakovosti govorimo bolj o usmerjenosti direktorja/ravnatelja v postavljanje in udejanjanje meril in kriterijev za eno od notranjih javnosti (le za zaposlene) ter o vodenju z zgledom, bomo pri opisu področja o zadovoljstvu več govorili o drugem delu notranje javnosti – o učencih. Ker imajo učitelji in drugi strokovni delavci veliko več neposrednih stikov z učenci kot direktor/ravnatelj, je pri tem področju poudarjena interakcija med zaposlenimi (predvsem učitelji) in učenci. Na zadovoljstvo učencev pa posredno vpliva ravnatelj pri izbiri strategij in načinov vodenja zaposlenih.

Učenci in v večini primerov tudi njihovi starši so laična javnost, ki delo učiteljev in drugih zaposlenih na šoli ocenjuje zelo kritično. Natančno opredeljeni kriteriji in dogovorjena merila za posamezna področja dela v zvezi s tem, kaj je za učence/dijake, starše in druge zainteresirane udeležence izjemno dobro opravljeno delo zaposlenih, bodo pripomogli k večjemu zaupanju. Zaupanje pa je ob osredotočanju na potrebe, želje in stališča, ki jih izražajo učenci/dijaki, starši in drugi zainteresirani udeleženci, in ob izpolnjevanju le-teh pomembno povezano z zadovoljstvom. Ravnatelj/direktor je tisti, ki naj bi se na šoli med prvimi zavzemal za zagotavljanje zadovoljstva notranjih odjemalcev in učencev/dijakov. Da lahko svoje dejavnosti pravilno usmeri, mora spodbujati komuniciranje med zaposlenimi v šoli in učenci ter njihovimi starši in sistematično meriti in nadzirati zadovoljstvo učencev/dijakov, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev. Pri teh dejavnostih pa ravnatelj vključuje sodelavce in jih

usmerja, da se osredotočijo tudi na še neizražene potrebe, želje in stališča učencev/dijakov, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev. Tako ravnatelj spremlja zadovoljstvo učencev, pozoren pa je tudi na dejavnosti, ki potekajo na konkurenčnih šolah.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Ali učitelji vedo, kako naj delajo, da bo njihovo delo za učence/dijake in starše izjemno dobro opravljeno?*
2. *Kako usmerjam učitelje, da pri pouku upoštevajo zadovoljevanje potreb in želja učencev?*
3. *Katere tehnike uporabljamo za ugotavljanje potreb učencev pri pouku?*
4. *Kako merimo zadovoljstvo učencev pri pouku?*
5. *Ali imam pregled nad delom učiteljev pri zagotavljanju potreb učencev pri pouku?*
6. *Ali učitelji poznajo potrebe in želje učencev pri pouku?*
7. *Kako učitelji zaznavajo še ne izražene potrebe, želje in pričakovanja učencev pri pouku?*
8. *Katere so strokovne dejavnosti, ki bi zagotovile večjo usmerjenost učiteljev v učence pri pouku?*
9. *Kako spodbujam ustrezno komunikacijo učiteljev in učencev pri pouku?*
10. *Kako strokovni delavci o pouku obveščamo starše?*
11. *Ali imamo izdelana merila, ki učence/dijake motivirajo za navzočnost pri pouku?*
12. *Kako pri pouku rešujemo konfliktno situacije?*
13. *Je preverjanje znanja brez ocenjevanja in priprava dijakov na preverjanje z ocenjevanjem pravilo, ki ga vsi zaposleni dosledno spoštujejo?*
14. *So nezadostne ocene pri vseh predmetih oziroma učiteljih izjema?*
15. *Imamo izdelano strategijo za zmanjševanje stresa pri preverjanju znanja z ocenjevanjem?*
16. *Ali lahko učence/dijake pred ocenjevalnim obdobjem razbremenimo?*
17. *Se učitelji med seboj dovolj usklajujejo, da so učenci/dijaki enakomerno obremenjeni?*
18. *Kako pogosto se učitelji pogovarjajo s posameznimi učenci o delu pri pouku?*
19. *Je red pri pouku za vse učitelje in učence samoumeven?*
20. *Katere dejavnosti imamo vpeljane na šoli, da pri pouku ne prihaja do disciplinskih problemov?*

3.2.3 Medosebni odnosi

Področje medosebnih odnosov na šoli posega v odnose na relacijah: ravnatelj – zaposleni, ravnatelj – učenci/dijaki, ravnatelj – zunanja javnost, učitelji – učitelji, zaposleni – zaposleni, učitelji – strokovni delavci, učitelji – tehnični delavci, učitelji – učenci, učitelji – zunanja javnost. To je občutljivo področje, ki temelji na zaznavah in čustvenih odzivih notranjih in zunanjih javnosti.

Ključna vloga ravnatelja na tem področju je usmerjenost v posameznika ter uporaba strategij in dejavnosti, ki zaposlenim zbujejo občutek, da so za šolo pomembni. Pri tem pa morajo zaposleni močno zaupati direktorju/ravnatelju in morajo biti prepričani, da mu lahko svobodno povedo svoje mnenje, kar vodi v skupno zavzemanje za uresničevanje vizije. Podobno velja za učence/dijake in učitelje. Zelo pomembni za dobre medosebne odnose na šoli so občutki in prepričanja učencev/dijakov ter njihovih staršev, da so na šoli dobrodošli, da je vsakdo pomemben, da lahko izrazijo svoje mnenje, želje in pričakovanja.

Za praktično uporabo navajamo primer dvajsetih vprašanj, na katera naj si odgovori ravnatelj.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Ali imajo posamezniki na šoli občutek, da jih pri izvajanju pouka opazim?*
2. *Katere oblike sodelovanja z zaposlenimi imamo razvite na šoli?*
3. *Ali sem dosleden pri tem, da sodelavcev zaradi napak pri pouku javno ne izpostavljam?*
4. *Ali se o napakah in težavah pri pouku s posamezniki pogovorim diskretno?*
5. *Ali imajo posamezniki občutek, da jim prisluhnem, ko mi govorijo o pouku?*
6. *Kako se odzovem v situacijah, ko posameznik pri pouku ne dosega zastavljenih ciljev šole?*
7. *Ali so vsi sodelavci prepričani, da lahko svobodno izrazijo svoje mnenje o pouku?*
8. *Ali imam, kadar zavrnem predloge sodelavcev v zvezi s poukom, za to tehtne argumente?*
9. *So sodelavci prepričani v vizijo šole glede izvajanja pouka?*

10. *Katere strategije lahko še uporabim, da se bo pouk zaradi sodelovanja s sodelavci izboljšal?*
11. *Ali sodelavci čutijo, da jih bom zaščitil, ko bodo pri pouku naredili napako, in da jim bom napako pomagal odpraviti?*
12. *Ali imajo učenci/dijaki kot posamezniki na šoli občutek, da so pomembni za uspešno izvajanje pouka?*
13. *Ali imajo učenci/dijaki in njihovi starši občutek, da učitelji prisluhnejo njihovim predlogom in mnenjem o pouku?*
14. *So učitelji pri tem, da ne izpostavljajo javno učencev zaradi napak in kršitev pri pouku, dosledni?*
15. *Ali se učitelj s posameznimi učenci diskretno pogovori o njihovih napakah, težavah in kršitvah pri pouku?*
16. *Ali imajo učenci občutek, da jim učitelj prisluhne, ko mu govorijo o pouku?*
17. *So ukrepi v primeru kršitev dijakov pri pouku bolj izjema kot pravilo?*
18. *S katerimi dejavnostmi pri pouku povečujemo medsebojno zaupanje med učitelji in učenci?*
19. *Kako vodim sodelavce, ki pri pouku še niso sprejeli dogovorov o usmerjenosti v dijake?*
20. *Kako se odzovem na pripombe učencev oziroma staršev v zvezi s poukom?*

3.2.4 Konkurenčnost

Konkurenčnost šol/vrtcev je v slovenskem šolskem prostoru vedno bolj izpostavljena tema. Razlog za to je predvsem upadanje števila otrok, pa tudi ustanavljanje zasebnih šol in vrtcev.

Ravnatelj/direktor svoje dejavnosti za doseganje konkurenčnosti usmeri tako v zaposlovanje novih delavcev kot tudi v stalno strokovno izpopolnjevanje že zaposlenih. S spodbujanjem ustvarjalnosti in poudarjanjem dela tistih, ki dosegajo nadpovprečne rezultate ter z vključevanjem posameznikov v razvijanje obstoječih ter pridobivanje novih programov in projektov postajata šola in vrtec konkurenčna. Pri vsem tem pa ni zanemarljivo tudi nagrajevanje zaposlenih v obliki delovne uspešnosti, s širšimi možnostmi izobraževanja, strokovnimi ekskurzijami ipd.

Za praktično uporabo navajamo primer dvajsetih vprašanj, na katera naj si odgovori ravnatelj.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Katera merila o izvajanju pouka so vodilo pri zaposlovanju novih delavcev?*
2. *Kako vodim pogovor s kandidatom za zaposlitev, da ugotovim, ali je pripravljen na tako izvajanje pouka, ki bo ustvarjalo konkurenčno prednost šole?*
3. *Kateri elementi za zagotavljanje konkurenčne prednosti šole pri pouku so poudarjeni v načrtu stalnega strokovnega izobraževanja?*
4. *Kako sistematično vzpodbujam zaposlene, da pri pouku uvajajo oblike in metode dela, ki so konkurenčne sosednjim šolam?*
5. *Ali spremljam informacije o poteku pouka na sosednjih šolah?*
6. *Kako na šoli/v vrtcu spremljamo ustvarjalne pristope pri pouku?*
7. *So zaposleni svoje ustvarjalne rešitve pri pouku pripravljeni zaupati svojim sodelavcem?*
8. *So sodelavci pripravljeni sprejeti ustvarjalne rešitve svojih kolegov?*
9. *Kako lahko še spodbudim ustvarjalne pristope pri pouku?*
10. *Kje lahko pri pouku povečamo aktivno udeležbo učencev/dijakov?*
11. *Kako bomo pri pouku spodbudili aktivno udeležbo učencev/dijakov?*
12. *Ali si učitelji prizadevajo za izboljšanje pouka?*
13. *Kaj lahko naredim, da bo usmerjenost učiteljev v ustvarjalnost pri pouku še večja?*
14. *Ali imamo na šoli izdelana merila za nagrajevanje ustvarjalnosti pri pouku?*
15. *Ali učitelji poznajo merila za nagrajevanje ustvarjalnosti pri pouku?*
16. *Kako učitelji vnašajo v pouk znanja in izkušnje, ki jih pridobijo s strokovnim izpopolnjevanjem?*
17. *Sem dovolj odprt za ustvarjalnost učiteljev pri pouku?*
18. *Ali ustvarjalnost pri pouku spremlja tudi skrb za dosežke učencev/dijakov?*
19. *Ali si učitelji želijo, da bi bil pouk boljši kot pouk učiteljev na konkurenčni šoli?*
20. *Sem dovolj pozoren na to, da pridobivamo konkurenčno prednost pri pouku?*

3.2.5 Organiziranost

Tako kot druga področja lahko tudi organiziranost členimo na podpodročja. Boljša oziroma slabša organiziranost posledično vpliva na vsa področja dela v šoli/vrtcu. Ravnatelj/direktor lahko z načrtovanjem in vključevanjem zaposlenih v načrtovanje organizacije pouka in drugih dejavnosti šole/vrtca pomembno vpliva na zadovoljstvo zaposlenih in racionalno izrabo časa. Pomembno je, da se na ravni šole dogovorimo o poteku posameznih dejavnosti ter o načinu sodelovanja posameznikov in delovnih skupin. Načrtovanje dejavnosti za celotno šolsko leto in dosledno uresničevanje načrtov ter vnaprej določene prednostne naloge na šoli/v vrtcu pripomorejo k dobremu upravljanju s časom in povečujejo zadovoljstvo z organizacijo.

Za praktično uporabo navajamo primer dvajsetih vprašanj, na katera naj si odgovori ravnatelj.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Je organizacija pouka in drugih dejavnosti kurikula kar najbolj postavljena?*
2. *So dijaki/učenci brez vmesnih prostih ur?*
3. *Je z urnikom zagotovljeno, da v primeru bolniške ali druge odsotnosti posameznika lahko nadomeščanje prevzame drug delavec?*
4. *Se učitelji med seboj dogovarjajo o preverjanju in ocenjevanju znanja in drugih dejavnostih?*
5. *Imamo na šoli postavljena pravila o načrtovanju dejavnosti pri pouku?*
6. *Kako spremljam izvajanje pravil?*
7. *Ali načrtovanje dejavnosti za pouk in analiziranje pouka poteka v okviru strokovnih aktivov?*
8. *Kako spremljam uresničevanje načrtovanih dejavnosti pri pouku?*
9. *Ali učitelje usmerjam, naj pouk načrtujejo tako, da tudi učenci/dijaki kar najboljše izkoriščajo svoj čas?*
10. *Ali znajo zaposleni upravljati s svojim časom?*
11. *Kaj lahko pri organizaciji pouka še izboljšamo?*
12. *Ali druge dejavnosti na šoli načrtujemo tako, da pouk ne odpada vedno pri istih predmetih?*
13. *Kako upoštevamo posebne potrebe učencev/dijakov pri organizaciji pouka?*

14. *Kako lahko z drugačno razdelitvijo učne obveznosti posameznikom vplivam na boljšo organizacijo pouka?*
15. *Ali je smiselno, da nekatere posameznike bolj obremenim z učno obveznostjo kot druge?*
16. *Sem učno obveznost ustrezno razdelil glede na kvalitete posameznikov?*
17. *Kako učitelji analizirajo preizkuse znanja učencev/dijakov?*
18. *Ali učitelji na podlagi opravljenih analiz načrtujejo izvajanje pouka v prihodnje?*
19. *Imam postavljena pravila, ki mi omogočajo seznanjanje s pisnimi preizkusi (oblika, kriteriji, terminska razporeditev)?*
20. *Je vzpostavljen sistem za nakup novih učil in za pregled nad uporabo tistih, ki jih že imamo?*

3.2.6 Interna komunikacija

Učinkovita interna komunikacija v vrtcu/na šoli je temelj za zadovoljstvo, dobre medosebne odnose in doseganje visoke kakovosti. Posebno mesto pri tem ima ravnatelj/direktor, ki mora zaposlenim jasno povedati, kaj od njih pričakuje. Pri tem pa je pomembno, da zaposleni razumejo poslanstvo šole/vrtca in splošne cilje. Za učinkovito interno komunikacijo je treba izdelati interna pravila in postopke. V pripravo in oblikovanje pravil in standardov naj ravnatelj/direktor vključi tudi sodelavce, ki jim morajo biti tako oblikovana pravila in postopki vedno dostopni. Ko govorimo o motiviranju zaposlenih, o prizadevanju za njihovo usposabljanje, strpnem dialogu, poudarjanju pripadnosti, spodbujanju medsebojnega zaupanja in o odkritem dialogu o pozitivnih in negativnih izkušnjah z učenci/dijaki, starši in drugimi zainteresiranimi udeleženci, govorimo o uspešni interni komunikaciji.

Za praktično uporabo navajamo primer dvajsetih vprašanj, na katera naj si odgovori ravnatelj.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Katera (interna) pravila v zvezi z interno komunikacijo imamo zapisana?*
2. *Kako in ob katerih priložnostih delavcem povem, kaj od njih pri pouku pričakujem?*

3. *Ali smo se z zaposlenimi pogovorili o splošnih ciljih in poslanstvu šole?*
4. *Kako iz njihovega izvajanja pouka zaznavam razumevanje splošnih ciljev in poslanstva šola?*
5. *Ali imamo izdelana pravila, kako lahko učenci/dijaki pridobivajo in izboljšujejo ocene?*
6. *Ali so učitelji naklonjeni zapisanim pravilom o pridobivanju in izboljšanju ocen?*
7. *So pravila za pridobivanje in izboljševanje ocen izoblikovana tako, da prinašajo ugodnosti tudi učiteljem?*
8. *So tovrstna pravila za pridobivanje in izboljševanje ocen dostopna tudi staršem in učencem?*
9. *Kako imamo urejena pravila za pomoč učencem/dijakom, ki imajo učne težave?*
10. *Kakšni so interni postopki v primeru, da učenci/dijaki pri pouku kršijo pravila?*
11. *Kako ravnam, kadar učitelji pri pouku kršijo pravila?*
12. *So pravila za izboljševanje ocen motivacijsko naravnana?*
13. *Kako učitelji spodbujajo kulturo dialoga pri pouku?*
14. *Kako učitelji poskrbijo za to, da se zgradi zaupanje med njimi in učenci/dijaki?*
15. *Ali imajo pri pouku vsi učitelji enotna merila za pravila, ki jih morajo upoštevati učenci oziroma dijaki?*
16. *Kako vem, da učitelji pri pouku upoštevajo pravila?*
17. *Kdaj in kako dopolnjujemo oziroma spreminjamo pravila za izvajanje pouka?*
18. *Kdo in na kakšen način lahko predlaga spremembo pravil pri pouku?*
19. *Katere navade (pozdravljanje, naslavljanje ...) gojimo pri pouku in so zapisane v pravilih?*
20. *Katere tehnike uporabljam, da bi se medsebojno zaupanje v dialogu o pozitivnih in negativnih izkušnjah pri pouku še povečalo?*

3.2.7 Inovativnost

Inovativnost na šoli/vrtcu je dober temelj za pridobivanje konkurenčne prednosti. Kaže se v vzpodbujanju zaposlenih k spremembam in v odzivanju zaposlenih, ki dajejo pobude za spremembe, v skrbi za nakup in uporabo sodobne učne tehnologije, v dovetnosti za spremembe in za uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalni proces. To pa se kaže v pozicijski prednosti pri uvajanju novih programov in projektov pred drugimi šolami/vrtci.

Za praktično uporabo navajamo primer dvajsetih vprašanj, na katera naj si odgovori ravnatelj.

Primer:

Izvajanje pouka

1. *Ali sem naklonjen spremembam pri pouku in katerim?*
2. *Ali potrebujem veliko energije, da učitelje prepričam za spremembe pri pouku?*
3. *Če da, kje vidim razloge za to?*
4. *Se zaposleni upirajo spremembam pri pouku ali imajo do njih odpor?*
5. *Kateri so največji odpori do sprememb pri pouku?*
6. *Kako naj usmerim učitelje, da jih bodo premagali?*
7. *So učitelji motivirani za spremembe pri pouku?*
8. *Kako naj pri učiteljih povečam motivacijo za spremembe pri pouku?*
9. *Ali zaposleni pogosto sami predlagajo spremembe pri pouku?*
10. *Ali izvajanje pouka na šoli postaja stereotipno?*
11. *Ali si učenci/starši želijo drugačen pouk, kot ga izvajajo učitelji?*
12. *Kako se seznanjam z uvajanjem sprememb pri pouku?*
13. *Kako vem, da učitelji pri pouku sledijo tehnološkim smernicam?*
14. *Kako spodbujam učitelje, da se usposablajo za uporabo sodobne učne opreme?*
15. *Kako lahko prepričam učitelje, ki pri pouku ne uporabljajo sodobnih oblik in metod dela, da bodo le-te spremenili?*
16. *Kaj moram storiti, da bodo učitelji samostojno in aktivno vodili projekte v okviru pouka?*
17. *Katere so največje ovire za inovativnost učiteljev pri pouku?*
18. *Kako jih lahko odpravim?*
19. *Ali se učitelji zavedajo, da mora biti uvajanje sprememb pri pouku postopno in dobro premišljeno?*
20. *Kako se dogovarjamo za uvajanje sprememb pri pouku in kako jih načrtujemo?*

4

Anketni vprašalnik

Vljudno vas prosimo, da vprašanja in trditve natančno preberete in odgovorite tako, da ocena odraža vaš pogled na šolo kot celoto. Stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo označite na lestvici od 1 do 5 pri čemer je 1 (nikakor ne velja za našo šolo) in 5 (popolnoma velja za našo šolo).

I. KAKOVOST

1. V šoli je natančno opredeljeno, kaj je kakovostno opravljeno delo zaposlenih.	1	2	3	4	5
2. Vodstvo šole je predano zagotavljanju pogojev za kakovostno delo.	1	2	3	4	5
3. V šoli načrtno merimo in nadziramo kakovost dela zaposlenih.	1	2	3	4	5
4. Zaposleni se osredotočamo na izražene potrebe, želje in stališča učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5
5. Zaposleni verjamejo, da se naše vedenje odraža v podobi/ imidžu šole.	1	2	3	4	5
6. Zaposleni si prizadevamo izpolniti pričakovanja vodstva šole.	1	2	3	4	5
7. Vodstvo šole poudarja komunikacijske veščine zaposlenih.	1	2	3	4	5
8. Zaposleni smo pozorni na podrobnosti pri svojem delu.	1	2	3	4	5

II. ZADOVOLJSTVO

1. V šoli je natančno opredeljeno, kaj je za učence, starše in druge zainteresirane udeležence kakovostno opravljeno delo zaposlenih.	1	2	3	4	5
2. Vodstvo šole je predano zagotavljanju zadovoljstva učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev	1	2	3	4	5
3. V šoli načrtno merimo in nadziramo zadovoljstvo učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5
4. Zaposleni si prizadevamo prepoznati tudi neizražene potrebe, želje in stališča učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5
5. Zaposleni verjamemo, da se naše vedčnje odraža v zadovoljstvu učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5
6. Zaposleni si prizadevamo izpolniti pričakovanja učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5
7. Vodstvo šole spodbuja komuniciranje sodelavcev z učenci, starši in drugimi zainteresiranimi udeleženci.	1	2	3	4	5
8. V šoli načrtno spremljamo aktivnosti konkurenčnih šol.	1	2	3	4	5
9. Po zaključku šolanja na naši šoli spremljamo nadaljnjo pot učencev.	1	2	3	4	5
10. V šoli smo bolj kot konkurenčne šole usmerjeni v zadovoljevanje potreb učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5

III. MEDOSEBNI ODNOSI

1. Vodstvo šole upošteva občutke sodelavcev.	1	2	3	4	5
2. V šoli se vsak zaposlen počuti kot pomemben del organizacije.	1	2	3	4	5
3. Zaposleni čutimo, da lahko svobodno izražamo svoje mnenje vodstvu šole.	1	2	3	4	5
4. Vodstvo šole vodi politiko »odprtih vrat«.	1	2	3	4	5
5. Vodstvo šole tesno sodeluje s pedagoškimi delavci.	1	2	3	4	5
6. Zaposleni v šoli se zavzemamo za skupno vizijo.	1	2	3	4	5
7. V šoli upoštevam občutke učencev, staršev in drugih zainteresiranih udeležencev.	1	2	3	4	5
8. V šoli je pomemben vsak učenec, starš in drugi zainteresiran udeleženec.	1	2	3	4	5
9. Vsak učenec, starš in drugi zainteresiran udeleženec čuti, da lahko o delovanju šole svobodno izraža svoje mnenje pedagoškimi delavcem.	1	2	3	4	5
10. Pedagoški delavci vodimo politiko »odprtih vrat«.	1	2	3	4	5
11. V šoli si zaposleni in učenci, starši in drugi zainteresirani udeleženci med seboj zaupamo.	1	2	3	4	5

IV. KONKURENČNOST

1. Vodstvo šole daje poudarek zaposlovanju pravih ljudi.	1	2	3	4	5
2. Vodstvo šole omogoča stalno strokovno spopolnjevanje pedagoških delavcev.	1	2	3	4	5
3. Vodstvo šole spodbuja kreativne pristope pri delu.	1	2	3	4	5
4. Vodstvo šole ceni zaposlene, ki dosegajo nadpovprečne rezultate.	1	2	3	4	5
5. Zaposleni s svojim delom prispevamo k pridobivanju novih učencev.	1	2	3	4	5
6. Vodstvo šole nudi zaposlenim več ugodnosti kot konkurenčne šole.	1	2	3	4	5
7. Zaposleni si intenzivno prizadevamo za nove programe, projekte in podobno.	1	2	3	4	5
8. Vodstvo šole tesno sodeluje z lokalno skupnostjo, občino in drugimi organizacijami v okolju.	1	2	3	4	5

V. ORGANIZIRANOST

1. Zaposleni smo pri svojem delu dobro organizirani.	1	2	3	4	5
2. Zaposleni vsak dan natančno načrtujemo svoje delo	1	2	3	4	5
3. Zaposleni si pri delu postavljamo prioritete.	1	2	3	4	5
4. Področja dela zaposlenih so dobro organizirana.	1	2	3	4	5
5. Zaposleni dobro upravljamo s časom.	1	2	3	4	5

VI. INTERNA KOMUNIKACIJA

1. Šola ima sprejeta interna pravila in postopke, ki so dostopni vsem zaposlenim.	1	2	3	4	5
2. Vodstvo šole jasno pove, kaj pričakuje od sodelavcev.	1	2	3	4	5
3. Zaposleni razumemo poslanstvo in splošne cilje šole.	1	2	3	4	5
4. Vodstvo šole posreduje sodelavcem informacije o finančnem poslovanju šole.	1	2	3	4	5
5. Vodstvo šole spodbuja pedagoške delavce, da sodelujejo pri oblikovanju internih standardov delovanja.	1	2	3	4	5
6. Vodstvo šole si pri svojem delu prizadeva za usposabljanje sodelavcev.	1	2	3	4	5
7. Vodstvo šole motivira sodelavce.	1	2	3	4	5
8. Vodstvo šole spodbuja kulturo dialoga.	1	2	3	4	5
9. Vodstvo šole poudarja pomen občutka pripadnosti sodelavcev šoli.	1	2	3	4	5
10. Zadovoljstvo sodelavcev je pomembno za vodstvo šole.	1	2	3	4	5
11. V naši šoli si zaposleni med seboj zaupamo.	1	2	3	4	5
12. V šoli si prizadevamo za odkrit dialog o pozitivnih in negativnih izkušnjah z učenci, starši in drugimi zainteresiranimi udeleženci.	1	2	3	4	5

VII. INOVATIVNOST

1. Zaposleni dajemo pobude za spremembe.	1	2	3	4	5
2. V šoli smo v koraku s tehnološkim razvojem.	1	2	3	4	5
3. V šoli smo dovzetni za spremembe.	1	2	3	4	5
4. Šola med prvimi uvaja novosti v vzgojno-izobraževalni proces.	1	2	3	4	5
5. Šola med prvimi uvaja nove programe in projekte.	1	2	3	4	5

VIII. INTERESNA ZDRUŽENJA

Šola obstaja prvenstveno zato, da izpolnjuje pričakovanja in potrebe:

- Evropske unije*
- R Slovenije*
- Lokalne skupnosti,*
- Občine*
- Učencev/dijakov*
- Staršev*
- Delodajalcev v okolju*
- Zaposlenih.*
- Drugo (prosimo, vpišite):* _____

Izberite, prosim, samo en odgovor.

Zahvaljujemo se vam za sodelovanje.

5

Terminološka pojasnila:

- *Delo: pomeni vse dejavnosti, ki bi jih sicer označili z besedo »storitev«.*
- *Zaposleni: so vsi pedagoški delavci na šoli, vključno z ravnateljem. Kadar smo hoteli ravnatelje posebej izpostaviti, smo uporabili besedo »vodstvo«, za pedagoške delavce pa smo v tej zvezi ohranili besedo »zaposleni«.*
- *Drugi zainteresirani udeleženci so kompleksna skupina, ki nikakor ni enotna. Beseda vključuje lokalno skupnost, interesne skupine, občine, strokovna združenja, ministrstva, strokovne ustanove, kot so fakultete in javni zavodi, skratka vse, ki so s posamezno šolo »povezani«.*
- *Učenci/dijaki in starši so posebna skupina, saj jih lahko razumemo kot notranjo ali zunanjo javnost. S starostjo učencev/dijakov se položaj staršev spreminja. Starejši kot so učenci/dijaki, bolj postajajo starši zunanja javnost. Učence/dijake smo opredelili kot notranjo javnost, saj so razmeroma dolgo, vsaj tri leta v poklicnih šolah, štiri leta v drugih srednjih šolah, devet let v osnovi šoli ter pet let v vrtcu bistveni soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa.*

6

Literatura

- Agus, A., Krishnan, S. K., Kadir, S. L. (2000). The structural impact of total quality management on financial performance relative to competitors through customer satisfaction: a study of Malaysian manufacturing companies. *Total Quality Management*, 11 (4–6), str. 808–819.
- Andreassen, T. W. (2000). Antecedents to satisfaction with service recovery. *European Journal of Marketing*, 34(1/2), str. 156–175.
- Anderson, E. W., Fornell, C. (2000). Foundations of the American customer satisfaction index. *Total Quality Management*, 11(7), str. 869–882.
- Andolšek, D. M. (1995). Organizacijska kultura. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Babin, B. J., Griffin, M., (1998). The nature of satisfaction: an updated examination and analysis. *Journal of Business Research*, 41(2), str. 127–136.
- Barnes, C. (1993). *Practical Marketing for Schools*. Oxford: Blackwell Published.
- Barsky, J. D. (1992). Customer satisfaction in the hotel industry: meaning and measurement. *The Hospitality Research Journal*, 16(1), str. 51–73.
- Beaudoin, M. N., Taylor, M. (2004). *Creating a Positive School Culture: How Principals and Teachers Can Solve Problems Together*. London: Corwin Press.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R., Zeithaml, V. A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of Marketing Research*, 30 (February), str. 7–27.
- Brown, A. (1998). *Organisational Culture*, 2. izdaja. London: Financial Times.
- Chan, L. K. et al. (2003). Consumer satisfaction index: new practice and findings. *European Journal of Marketing*, 37(5/6), str. 872–909.
- Chu, R. (2002). Stated-importance versus derived-importance customer satisfaction measurement. *Journal of Services Marketing*, 16(2), str. 285–301.
- Chubb, J. E., Moe, T. M. (1990). *Politics, markets in America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Chumpitaz, R., Paparoidamis, N. G. (2004). Service quality and marketing performance in business-to-business markets: exploring the mediating role of client satisfaction. *Managing Service Quality*, 14(2/3), str. 235–248.
- Cronin, J. J., Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a re-examination and extension. *Journal of Marketing*, 56 (July), str. 55–68.

- Cronin, J., Brady, M., Hult, G. T. (2000). Assessing the effects of quality, value and customer satisfaction on consumer behavioural intentions in service environments. *Journal of Retailing*, 76(2), str. 193–218.
- Crosby, P. B. (1989). *Kakovost je zastonj*. Ljubljana: ČGP DELO, TOZD Gospodarski vestnik.
- Edvardson, B. et al. (2000). The effects of satisfaction and loyalty on profits and growth: products versus services. *Total Quality Management*, 11(7), str. 917–927.
- Ewing, M. T., Caruana, A. (1999). An Internal marketing approach to public sector management. *The International Journal of Public Sector Management* 12(1), str. 17–25.
- Fornell, C. (1992). A national customer satisfaction barometer: the Swedish experience. *Journal of Marketing*, 55 (January), str. 6–21.
- Fornell, C. et al. (1996). The American customer satisfaction index: nature, purpose and findings. *Journal of Marketing*, 60 (October), str. 7–18.
- Groenroos, C. (2001). The perceived service quality concept-a mistake? *Managing Service Quality*, 11(3), str. 150–152.
- Henning-Thurau, Thorsten, Hansen, U. (2000). *Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention*. Heidelberg: Springer.
- Heskett, J. L., Sasser, W. E., Schlesinger, L. A. (1997). *The Service Profit Chain*. New York: The Free Press.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work Inerson*, E. W., Fornell, C., Lehmann, R. R. (1994). Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from Sweden. *Journal of Marketing*, 58, January, str. 53–66.
- Johnson, M. D. et al. (2001). The evolution and future of national customer satisfaction index models. *Journal of Economic Psychology*, 22(2), str. 217–245.
- Jones, M. A., Suh, J. (2000). Transaction-specific satisfaction and overall satisfaction: an empirical analysis. *Journal of Services Marketing*, 14(2), str. 147–159.
- Klaus, P. G. (1985). Quality phenomenon: The conceptual understining of quality in face-to-face service encounters. V: Czepiel J. A., Solomon M. R. in Surprenant C.F. *The service encounter*. Lexington, MA.: Lexington Books.
- Kolar, T. (2003). *Zadovoljstvo porabnikov s klicnimi centri – konceptualni model in empirična preverba*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Logaj, V. (2004). *Interni marketing: študija primera srednje šole*. Magistrska naloga. Koper: Fakulteta za management Koper.

- Lyth, D. M., Johnston, R. (1988). A framework for designing quality into service operations. V R. Johnston (ur.). *The management of service operations. Proceedings of the Operations Management Association, Annual International Conference*, Univ. of Warwick, UK, IFS Publications, Springer-Verlag, Berlin.
- Mortimer, I. (2004). *Enrolment Marketing Strategy*. [http://www.datatel.com/datatel/Uploads/ Marketing Strategies PDF](http://www.datatel.com/datatel/Uploads/Marketing%20Strategies.PDF).
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Normann, R. (1984). *Service Management*, New York: John Wiley & Sons.
- Oh, H., Parks, S. C. (1997). Customer satisfaction and service quality: a critical review of the literature and research implications for the hospitality industry. *Hospitality Research Journal*, 20(3), str. 35–64.
- Oliver, R. L. (1993). A conceptual model of service quality in service satisfaction. V: T. A. Swartz, D. E. Bowen, in S. W. Brown (Eds.). *Advances in services marketing and management* (str. 65–86). Greenwich: JAI Press.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 27 (November), str. 460–469.
- Oliver, R. L. (1981). Measuring and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of Retailing*, 57, str. 25–48.
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction – A Behavioural Perspective on the Consumer*. New York: Mc Graw- Hill Company.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L. (1993). More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, 69 (Spring), 140–147.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49 (Fall), str. 41–50.
- Pregrad, B., Musil, V. (2000). *Proizvodi – tehnologija, kakovost in varstvo okolja*. Maribor: Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Pučko, D. (1996). *Strateško upravljanje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Rafiq, M., Pervaiz, A. K. (2000). Advances in the internal marketing concept: definition, synthesis in extension. *Journal of services marketing*, 14(6), str. 449–462.
- Reichheld, F. F. (1996). *The Loyalty Effect: The Hidden Force Behind Growth, Profits and Lasting*. Boston: Harvard Business School Publications.

- Rowley, J. (1998). Quality measurement in the public sector: Some perspectives from the service quality literature. *Total Quality Management*, 9 (2/3, May), str. 321–335.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*, 2. izdaja. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L. L. (1978). *Consumer Behavior*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Snoj, B. (1998). *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management.
- Snoj, B., Mumel, D. (2001) Marketinški aspekti kvalitete usluga/ Marketing aspects of service quality. *Acta turistica*, 13(2), str. 119–140.
- Swanson, S. R., Kelley, S. W. (2001). Service recovery attributions and word-of-mouth intentions. *European Journal of Marketing*, 35(1/2), str. 194–211.
- Tavčar, M. I. (1988). Vpliv okolja, zlasti kulture notranjega okolja na politiko organizacije – in delo poslovnih delavcev. *Organizacija in kadri*, 21 (3–4), str. 206–226.
- Tavčar, M. I. (2000). *Kulture, etika in olika menedžmenta*. Kranj: Moderna organizacija.
- Taylor, S., Baker, T. (1994). An assessment of the relationship between service quality and customer satisfaction in the formation of consumers' purchase intentions. *Journal of Retailing*, 70(2), str. 163–178.
- Tse, D. K., Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction formation: an extension. *Journal of Marketing Research*, 25 (May), str. 204–212.
- Webster's New Universal Dictionary of the English Language. (1977). New York: Webster's Universal Press.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Uradni list RS, št. 12/96, 23/96, 115/03.
- Zakon o standardizaciji. Uradni list RS, št. 59/99.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., Parasuraman A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21 (1), str. 1–12.
- Zeithaml, V. A., Berry L. L., Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, 60 (April), str. 31–46.