

2014

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

MAGISTRSKANALOGA

MAGISTRSKA NALOGA

MARTINA PRALJAK

MARTINA PRALJAK

KOPER, 2014



UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Magistrska naloga

ZADOVOLJSTVO UČENCEV Z  
GLASBENO ŠOLO – ŠTUDIJA PRIMERA

Martina Praljak

Koper, 2014

Mentor: izr. prof. dr. Franka Piskar



## POVZETEK

Magistrska naloga je zasnovana kot študija primera in je sestavljena iz teoretičnega ter empiričnega dela. Njen osnovni cilj je proučiti in izmeriti zadovoljstvo učencev s storitvami glasbene šole. V ta namen je postavljenih pet hipotez. Dve sta zavrnjeni, dve delno potrjeni in ena v celoti potrjena s T-testom za odvisna in neodvisna vzorca, T-testom za en vzorec, F-testom in regresijsko analizo. Ugotovljeno je, da so učenci v povprečju zadovoljni s storitvami glasbene šole, tako z videzom šole, učitelji, dogajanjem na šoli kot s skupnim zadovoljstvom. Uporabljen je priložnostni vzorec. Namen raziskave ni vpeljevanje novih modelov, temveč temeljitejši vpogled v zadovoljstvo učencev in pomoč managementu izbrane šole pri sprejemanju odločitev o povečanju zadovoljstva ter s tem izboljšanje kakovosti izobraževalnih storitev.

*Ključne besede:* zadovoljstvo, kakovost, učenci, izobraževalne storitve, študija primera.

## SUMMARY

The Master's thesis is conceived as a case study and consists of theoretical and empirical part. Its primary objective is to study and measure the learners' satisfaction with the services of the music school. To this end, five hypotheses were set. Two were rejected, two were partially confirmed and one fully confirmed by means of the T-test for a dependent and independent sample, the one-sample T-test, the F-test and the regression analysis. It was found that learners are on average satisfied with the services provided by the music school, namely the appearance of the school, the teachers, the events at the school and the total satisfaction. An ad hoc sample was used. The purpose of research was not introducing new models, but a more thorough insight into the satisfaction of learners and to help management of a selected school in making the decision to increase the satisfaction and thereby improve the quality of educational services.

*Keywords:* satisfaction, quality, learners, educational services, case study.

UDK: 37.018.54:78(043.2)



## **ZAHVALA**

Zahvaljujem se mentorici izr. prof. dr. Franki Piskar, ki me je uspešno vodila in mi strokovno ter korektno pomagala pri nastajanju magistrske naloge. Iskrena hvala tudi moji družini: Miladinu, mami in Igorju, babici in dediju ter prijateljem, ki so me ves čas podpirali in bodrili.

Hvala vsem!





## VSEBINA

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Uvod</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1      | Opis problematike in teoretičnih izhodišč  | 1         |
| 1.2      | Namen in cilji raziskave ter temeljna teza                                       | 2         |
| 1.2.1    | Namen raziskave  | 2         |
| 1.2.2    | Cilji raziskave  | 2         |
| 1.2.3    | Temeljna teza  | 3         |
| 1.3      | Predvidene predpostavke in omejitve pri obravnavanju problema                    | 4         |
| 1.3.1    | Predpostavke   | 4         |
| 1.3.2    | Omejitve   | 4         |
| 1.4      | Metodologija   | 4         |
| <b>2</b> | <b>Zadovoljstvo odjemalcev z izobraževalnimi storitvami</b>                      | <b>6</b>  |
| 2.1      | Opredelitev izobraževalnih storitev in njihovi odjemalci                         | 6         |
| 2.2      | Marketinški splet izobraževalnih storitev (7 P-jev)                              | 7         |
| 2.2.1    | Izdelek  | 8         |
| 2.2.2    | Cena   | 9         |
| 2.2.3    | Kraj in prostor izvajanja izobraževalnih storitev                                | 10        |
| 2.2.4    | Promocija  | 11        |
| 2.2.5    | Ljudje   | 12        |
| 2.2.6    | Fizični dokazi izobraževalne storitve  | 13        |
| 2.2.7    | Procesi  | 14        |
| 2.3      | Zadovoljstvo odjemalcev  | 15        |
| 2.4      | Zadovoljstvo odjemalcev izobraževalnih storitev                                  | 16        |
| 2.5      | Temeljni in razširjeni model zadovoljstva  | 17        |
| 2.5.1    | Temeljni model zadovoljstva  | 17        |
| 2.5.2    | Razširjeni model zadovoljstva  | 18        |
| 2.6      | Splošno zadovoljstvo in zadovoljstvo z deli storitve                             | 18        |
| 2.7      | Razlogi za merjenje zadovoljstva   | 19        |
| 2.8      | Zadovoljstvo kot vir konkurenčne prednosti                                       | 22        |
| 2.9      | Ravni in načini merjenja zadovoljstva  | 23        |
| 2.10     | Metode merjenja zadovoljstva   | 24        |
| 2.11     | Časovni okvir zadovoljstva   | 25        |
| 2.12     | Raziskave s področja zadovoljstva  | 26        |
| <b>3</b> | <b>Kakovost in njen pomen za zadovoljstvo odjemalcev izobraževalnih storitev</b> | <b>29</b> |
| 3.1      | Opredelitev kakovosti  | 29        |
| 3.2      | Dimenzije kakovosti  | 31        |
| 3.3      | Kakovost izobraževalnih storitev   | 33        |
| 3.4      | Motivacija in vpliv na kakovost izobraževalnih storitev                          | 35        |
| 3.5      | Razlike in povezave med kakovostjo in zadovoljstvom                              | 36        |
| 3.6      | Merjenje kakovosti storitev  | 38        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 3.6.1    | Model vrzeli.....  | 38        |
| 3.6.2    | Model SERVQUAL.....  | 42        |
| 3.7      | Razlogi za raziskovanje lastne kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij .....                  | 42        |
| 3.8      | Pristopi h kakovosti.....  | 43        |
| 3.8.1    | Nadzor oz. kontrola kakovosti.....   | 44        |
| 3.8.2    | Zagotavljanje kakovosti.....   | 45        |
| 3.8.3    | Celovito obvladovanje kakovosti .....  | 46        |
| 3.9      | Razlike med kakovostnimi in običajnimi organizacijami .....  | 48        |
| <b>4</b> | <b>Zadovoljstvo učencev s kakovostjo glasbene šole .....</b>                                       | <b>51</b> |
| 4.1      | Značilnosti glasbenih šol.....   | 51        |
| 4.2      | Predstavitev Konservatorija za glasbo in balet Maribor .....                                       | 52        |
| 4.2.1    | Zgodovina.....   | 52        |
| 4.2.2    | Organiziranost.....  | 53        |
| 4.3      | Zbiranje podatkov .....  | 54        |
| 4.4      | Vzorec .....   | 55        |
| 4.5      | Metode merjenja zadovoljstva .....   | 55        |
| 4.6      | Rezultati .....  | 56        |
| 4.6.1    | Osnovna opisna statistika vzorca.....  | 56        |
| 4.6.2    | Zanesljivost lestvic zadovoljstva .....  | 56        |
| 4.6.3    | Zadovoljstvo učencev glede na starost .....  | 57        |
| 4.6.4    | Zadovoljstvo glede na vrsto inštrumenta.....   | 59        |
| 4.6.5    | Zadovoljstvo z učitelji individualnega in skupinskega pouka.....                                   | 61        |
| 4.6.6    | Povprečno zadovoljstvo z videzom šole, dogajanjem na šoli in skupnim povprečnim zadovoljstvom..... | 63        |
| 4.6.7    | Vpliv ocen, udeležb na nastopih in tekmovanjih na zadovoljstvo.....                                | 64        |
| 4.7      | Preverjanje hipotez.....   | 68        |
| <b>5</b> | <b>Glavne ugotovitve .....</b>   | <b>71</b> |
| 5.1      | Priporočila za prakso in nadaljnje raziskovanje.....   | 73        |
| 5.2      | Prispevek k znanosti in stroki .....   | 74        |
| <b>6</b> | <b>Sklep.....</b>  | <b>75</b> |
|          | <b>Literatura .....</b>  | <b>77</b> |
|          | <b>Pravni viri .....</b>   | <b>82</b> |
|          | <b>Priloge.....</b>  | <b>83</b> |

## PREGLEDNICE

|  |    |
|--|----|
| Preglednica 1: Konceptualne razlike med kakovostjo in zadovoljstvom.....   | 37 |
| Preglednica 2: Razlike med kakovostnimi in običajnimi organizacijami .....   | 49 |
| Preglednica 3: Zanesljivost posameznih lestvic zadovoljstva.....   | 57 |
| Preglednica 4: Opisna statistika za primerjavo zadovoljstva med mlajšimi in starejšimi učenci .....                              | 57 |
| Preglednica 5: Rezultati T-testa za neodvisna vzorca (razlike v zadovoljstvu med mlajšimi in starejšimi učenci) .....            | 58 |
| Preglednica 6: Opisna statistika za primerjavo zadovoljstva glede na vrsto inštrumenta.....                                      | 59 |
| Preglednica 7: Rezultati F-testa za več neodvisnih vzorcev .....   | 60 |
| Preglednica 8: Opisna statistika za razlike v zadovoljstvu med individualnim in skupinskim poukom .....                          | 61 |
| Preglednica 9: Rezultati T-testa za odvisna vzorca (individualni in skupinski pouk) .....  | 61 |
| Preglednica 10: Opisna statistika za primerjavo povprečnega zadovoljstva med učiteljem individualnega in skupinskega pouka ..... | 62 |
| Preglednica 11: Primerjava zadovoljstva z IP in SP pri posameznih vidikih dela.....  | 62 |
| Preglednica 12: Opisna statistika za oceno zadovoljstva višjo od tri.....  | 63 |
| Preglednica 13: Povprečno zadovoljstvo s posameznimi kategorijami .....  | 64 |
| Preglednica 14: Rezultati linearne regresije izbranih neodvisnih spremenljivk na skupno zadovoljstvo .....                       | 65 |
| Preglednica 15: Koeficient multiple korelacije .....   | 65 |
| Preglednica 16: Linearna regresija na zadovoljstvo z videzom šole.....   | 66 |
| Preglednica 17: Koeficient multiple korelacije .....   | 66 |
| Preglednica 18: Rezultat linearne regresije na zadovoljstvo z učitelji.....  | 67 |
| Preglednica 19: Koeficient multiple korelacije .....   | 67 |
| Preglednica 20: Rezultat linearne regresije na zadovoljstvo z dogajanjem na šoli.....  | 67 |
| Preglednica 21: Koeficient multiple korelacije .....   | 68 |

## SLIKE

|  |    |
|--|----|
| Slika 1: Andersonov model zadovoljstva.....            | 17 |
| Slika 2: Razširjeni model zadovoljstva odjemalcev..... | 18 |
| Slika 3: Model vrzeli .....                            | 39 |

## KRAJŠAVE

|          |  |
|----------|--|
| EMU      | Evropska in monetarna unija                    |
| ESS      | Evropski socialni sklad                        |
| IP       | individualni pouk                              |
| n. h.    | narodni heroj                                  |
| SERVQUAL | service quality                                |
| SP       | skupinski pouk                                 |
| SPSS     | software package for statistical analysis      |
| ZOFVI    | Zakon o financiranju v vzgoji in izobraževanju |

# 1 UVOD

## 1.1 Opis problematike in teoretičnih izhodišč

Državne oz. javne glasbene šole so dobile konkurenco, ki so jo povzročile novonastale zasebne glasbene šole, na drugi strani pa se srečujemo še s trendi nihanja rojstva otrok, kar posledično privede do zmanjšanja ali povečanja šolske populacije. To je razlog, da se mora šola vedno bolj tržno obnašati, kar ji zagotavlja dolgoročni obstoj na trgu. Njen cilj je vpeljati izboljšave in se pripraviti na spremenjene tržne razmere, ki bodo vodile v določenih letih do zmanjšanja števila otrok, potem pa zopet do povečanja, ter doseči, da bi se ločila od ostale konkurence.

Glasbene šole morajo zraven že obstoječih rednih programov ponujati tudi dodatne programe in storitve (npr.: novo ustanovljen jazz oddelek na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor v šolskem letu 2011/2012), saj le na ta način lažje konkurirajo ostalim na tržišču. Zato so upravičena pričakovanja, da bo na dolgi rok uspešnejša tista šola, ki bo ponudila učencem več novega, boljšega, predvsem pa bolj kakovostnega. Šole se morajo v takih razmerah ustrezno prilagajati ter usmerjati svoje delovanje v smeri čim boljše kakovosti in učinkovitosti hkrati. Eden izmed načinov, kako lahko glasbene šole sledijo vedno večjim zahtevam in pričakovanjem učencev, je nenehno izboljševanje svojih izobraževalnih storitev.

Če govorimo, da se šola obnaša tržno, pomeni, da imamo na eni strani storitev in na drugi strani uporabnika te. Da bi ugotovili, ali je neka storitev na trgu konkurenčna, moramo izmeriti zadovoljstvo odjemalcev z določeno storitvijo.

Zadovoljstvo učencev s šolo predstavlja enega glavnih vidikov kakovosti njihovega življenja. In kljub temu, da učenci v šolah preživijo večino svojega časa, se premalo pozornosti posveča njihovem zadovoljstvu. Zadovoljstvo učencev na splošno je precej zanemarjena tema, prav tako malo raziskana (Verkuyten in Thijs 2002, 203–204).

Na drugi strani pa predstavlja zadovoljstvo odjemalcev izobraževanja enega najpomembnejših dejavnikov pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževalnih organizacij. Zato postaja vse pomembnejše, da poznamo različne možnosti in načine merjenja zadovoljstva odjemalcev ter se usposobimo za njihovo izpeljevanje (Možina 2007, 5).

Merjenje zadovoljstva odjemalcev predstavlja objektiven in formaliziran instrument, ki prikazuje, kako organizacija ravna s svojimi odjemalci. Zadovoljstvo odjemalca predstavlja kakovostno organizacijo in zadovoljni odjemalci jo tudi dalje priporočajo (Vavra 1997, 3).

Vedno so odjemalci tisti, ki ocenjujejo kakovost izdelkov ali storitev, kadar pa te izdelke ali storitve tudi uporabljajo ali za njih plačujejo, jih imenujemo zunanji odjemalci (Bergman in Klefsjö 1994, 280).

Prav tako naj bi se odgovorne organizacije osredotočale na odjemalce, se z njimi poskušale poistovetiti in videti stvari iz njihovega zornega kota ter na ta način tudi zadovoljiti njihove potrebe (Kotler in Fox 1995, 35).

Devetak (2000, 124) opozarja, da je pomembno, da se storitvene organizacije prilagajajo zahtevam trga, ki narekuje in zahteva določene storitve. Kar pomeni, da se morajo izobraževalne organizacije prilagajati zahtevam odjemalcev, če želijo uspeti na trgu izobraževalnih storitev, ki je v razmerah vedno večje konkurence.

Med najpomembnejše zunanje odjemalce v izobraževalni organizaciji prištevamo učence in njihove starše, vendar pa so smo v našo raziskavo vključili samo učence, saj so učenci v izobraževalnih organizacijah glavna ciljna skupina vzgojno-izobraževalnega procesa, zato smo v magistrski nalogi merili njihovo zadovoljstvo z glasbeno šolo oz. z izobraževalnimi storitvami. Zgoraj omenjena problematika nas je spodbudila, da raziščemo teorijo s področja kakovosti in zadovoljstva ter izmerimo zadovoljstvo učencev s posameznimi kategorijami zadovoljstva, saj nam zadovoljstvo učencev omogoča obstoj glasbene šole, povečanje vpisa novih učencev, zmanjševanje izpisa in s tem dolgoročen obstoj v tekmovalnem okolju glasbenih šol ter konkurenčnost z drugimi.

## **1.2 Namen in cilji raziskave ter temeljna teza**

### ***1.2.1 Namen raziskave***

V raziskavi smo proučili in izmerili zadovoljstvo učencev, saj bodo le zadovoljni odjemalci dalje priporočali izbrano glasbeno šolo, in to je tudi osnovni namen raziskave. Na osnovi empiričnih ugotovitev v proučevani glasbeni šoli smo videli, s katerimi kategorijami so učenci zadovoljni, ter predlagali ukrepe in smernice za izboljšanje kakovosti storitev šole. S tem ko bo šola nudila večje zadovoljstvo, bo uspešnejša, posledično pa se bo dvignila kakovost njenih izobraževalnih storitev.

### ***1.2.2 Cilji raziskave***

Kakovost in zadovoljstvo sta v vzgoji in izobraževanju zelo pomembna. Ker so učenci glavna ciljna skupina vzgojno-izobraževalnega procesa, je bil naš osnovni cilj izmeriti njihovo zadovoljstvo z glasbeno šolo oz. z izobraževalnimi storitvami.

V teoretičnem delu magistrske naloge smo najprej preučili literaturo s področja kakovosti in zadovoljstva ter na osnovi te oblikovali kazalnike zadovoljstva učencev z glasbeno šolo. V empiričnem delu pa smo njihovo zadovoljstvo tudi izmerili.

### 1.2.3 *Temeljna teza*

Problemska izhodišča so bila temelj, na katerih smo postavili temeljno tezo magistrskega dela, ki pravi, da so izobraževalne storitve kakovostne in dostopne, učenci pa so v povprečju zadovoljni z njimi. Z ugotovitvami oziroma dognanji, pridobljenimi na osnovi analize anketnega vprašalnika, bo lahko glasbena šola pridobila temeljitejši vpogled v zadovoljstvo svojih odjemalcev in na ta način še povečala kakovost izobraževalnih storitev.

V okviru opredeljenega problema in predmeta raziskovanja ter temeljne raziskovalne teze smo postavili naslednje hipoteze:

H1: *Obstaja razlika pri zadovoljstvu učencev glede na starost.*

Pri postavljeni hipotezi smo želeli preveriti predpostavko, ali so starejši otroci bolj kritični, saj so zrelejši, prav tako pa se tudi dlje časa izobražujejo. Zato smo pričakovali, da so starejši otroci manj zadovoljni s storitvami glasbene šole. Med mlajše učence smo razvrstili otroke v starosti 7–10 let, med starejše pa 11–14 let.

H2: *Obstaja razlika pri zadovoljstvu učencev glede na smer izobraževanja.*

Ker imamo na naši glasbeni šoli več smeri izobraževanja – različni inštrumenti, vsak inštrument pa ima svojo specifičnost, in so si med seboj zelo različni, smo na osnovi teh razlik predvidevali, da obstajajo tudi razlike v zadovoljstvu učencev glede na smer izobraževanja.

H3: *Učenci so bolj zadovoljni z individualnim kot skupinskim poukom.*

Pouk inštrumenta poteka individualno, pouk nauka o glasbi in orkestra pa skupinsko, zato smo predvidevali, da so učenci bolj zadovoljni pri individualnem pouku, saj se jim učitelj bolj kakovostno posveti in razlaga snov, prav tako se zaradi tega razvije pristnejši odnos kot pri skupinskem pouku.

H4: *Povprečna stopnja zadovoljstva učencev je pomembno višja od ocene tri.*

Ker glasbena šola ni obvezna, prav tako pa si učenci lahko izberejo inštrument, ki se ga bodo učili, prav tako lokacijo, saj ima šola več dislociranih oddelkov, smo predvidevali, da so učenci na splošno zadovoljni s storitvami glasbene šole.

H5: *Višina ocen najbolj pomembno vpliva na stopnjo zadovoljstva z glasbeno šolo.*

Predvidevali smo, da imajo učenci, ki imajo boljše ocene v šoli, manj težav in neprijetnih izkušenj kot tisti s slabšimi. Imeli smo več dejavnikov (višina ocen, udeležba na tekmovanjih, nastopih ...). Predvidevali smo, da bo en dejavnik (višina ocen) po pomembnosti izstopal; primerjali smo, ali je dejavnik v primerjavi z ostalimi res najbolj pomemben.

## **1.3 Predvidene predpostavke in omejitve pri obravnavanju problema**

### **1.3.1 Predpostavke**

Predpostavljali smo, da glasbena šola nudi kakovostne storitve, ki so predvsem: kakovost in raznolikost izobraževalnih vsebin, prilagajanje učnih vsebin učencem, raznolikost inštrumentov, raznolikost različnih prireditev, kot so nastopi, koncerti, fleksibilni urniki. Iz tega je sledila predpostavka, da so učenci zadovoljni s storitvami glasbene šole. Mnenja smo, da je za glasbene šole posodabljanje in nadgradnja izobraževalnih storitev in programov nuja, če želijo ostati in biti konkurenčne na trgu pred ostalimi.

### **1.3.2 Omejitve**

»Raziskava je vedno povezana s subjektivno oceno posameznih ocenjevalcev določenih dejavnikov (npr. zadovoljstvo odjemalcev, zaposlenih, dobaviteljev, organizacijski, finančni, proizvodni dejavniki)« (Piskar in Dolinšek 2006, 29).

Razdelili smo jih na:

- Vsebinske omejitve – v raziskavo nismo zajeli staršev, ki so prav tako odjemalci izobraževalnih storitev, vendar posredni. Prav tako nismo proučevali psiholoških dimenzij zadovoljstva. V raziskavo nismo vključili predšolskih otrok (glasbena pripravnica, predšolska glasbena vzgoja), saj menimo, da anketnega vprašalnika ne bi natančno razumeli, prav tako bi bil predolg za reševanje, nekateri predšolski otroci pa še ne znajo pisati in brati.
- Metodološke omejitve – pred anketiranjem mladoletnih otrok smo morali pridobiti soglasje staršev, zato je bila ena izmed glavnih omejitev ta, da lahko starši zavrnejo anketiranje. Pri otrocih, katerih starši so podpisali soglasje, pa predstavlja omejitev premalo vrnjenih vprašalnikov, saj lahko otroci vprašalnike založijo, pozabijo izpolniti ali pa jih prepozno vrnejo. Idealna raziskava bi bila, če bi lahko v raziskavo vključili vse učence glasbene šole, vendar bi nastal problem v anketiranju zaradi dislociranih oddelkov, velikega števila otrok in posledično obdelave anketnih vprašalnikov, zato smo se opredelili na manjši vzorec in eno lokacijo ter pridobljene rezultate uporabili za dokazovanje hipotez, ki so služili samo za namen in potrebe raziskave.

## **1.4 Metodologija**

Raziskava v nalogi je osredotočena na ugotavljanje zadovoljstva učencev s kakovostjo glasbene šole. Zastavili smo jo v obliki študije primera in je sestavljena iz teoretičnega in empiričnega dela.

V prvem delu smo podali teoretične osnove, kjer smo preučevali predvsem sekundarne vire



(knjige, zbornike, revije ...). Pri oblikovanju teoretičnega dela so nam pomagale naslednje metode: metoda deskripcije, s katero smo opredelili pojme, opisali teorijo in ugotovljena dejstva do sorodnih pojmov, z metodo kompilacije smo povzemali stališča različnih avtorjev, z metodo komparacije pa primerjali opazovanja, spoznanja, stališča in sklepe drugih avtorjev in predhodno izvedenih raziskav, z metodo analize smo kompleksne miselne tvorbe in zaključke razčlenili, s sintezo pa smo enostavne miselne tvorbe združevali v bolj kompleksne oz. iskali skupne lastnosti pojavov in procesov.

Z namenom priprave ustreznega instrumenta za merjenje stopnje zadovoljstva učencev smo uporabili anketni vprašalnik, ki ga je izdelala skupina priznanih strokovnjakov: Marinšek, Jakin Černe, Dodič, Ileršič Kovšca v okviru projekta Evropskega socialnega sklada (ESS). Vprašalnik je bil narejen za merjenje stopnje zadovoljstva starša s šolo. Njihove indikatorje merjenja zadovoljstva smo zato prilagodili in preoblikovali v anketni vprašalnik namenjen merjenju zadovoljstva učencev. Razumljivost in ciljnost vprašalnika pa smo testirali pri strokovnjakih v stroki ter na naključno izbrani populaciji učencev.

V kvantitativnem delu raziskave smo z metodo zbiranja podatkov izvedli anketo. Anketni vprašalnik smo zastavili tako, da anketirancem ni vzel preveč časa in je na kratek ter jednat način povzegal celotno teoretično preučeno podlago. Anketo smo razdelili na tri področja zadovoljstva, in sicer: zadovoljstvo z videzom šole (zunanost, urejenost učilnic ...), zadovoljstvo z učitelji (kakovost predavane snovi, ocenjevanja ...), dogajanje na šoli (koncerti, nastopi, prireditve ...); vsako poglavje je zajemalo do deset vprašanj. Začetna vprašanja so se nanašala na spol, starost, smer izobraževanja in število nastopov in tekmovanj. Vprašanja so bila zaprtega tipa s petstopenjsko lestvico. Anketni vprašalnik smo razdelili osebno, preko staršev in ostalih učiteljev tako skupinskega kot individualnega pouka, reševanje pa je bilo prostovoljno in anonimno.

Podatke, pridobljene v anketnem vprašalniku, smo obdelali v statističnem programu SPSS, in sicer tako, da smo z deskriptivno statistiko predstavili temeljne značilnosti vzorca. H1 smo preverjali s T-testom za neodvisna vzorca, H2 z F-testom (ANOVA), H3 s T-testom za odvisna vzorca, H4 s T-testom za en vzorec ter H5 z regresijsko analizo. Na ta način smo potrdili ali ovrgli hipoteze. Z metodo prikazovanja smo pridobljene podatke prikazali tabelarično.

## 2 ZADOVOLJSTVO ODJEMALCEV Z IZOBRAŽEVALNIMI STORITVAMI

### 2.1 Opredelitev izobraževalnih storitev in njihovi odjemalci

Izobraževalne storitve ne moremo enačiti z ostalimi storitvami. Sestavljene so iz različnih medsebojno povezanih procesov, ki jih šole izvajajo z namenom ustvarjanja koristi in zadovoljstva odjemalcev (Logaj 2007, 92).

»Izobraževalna storitev je rezultat celovitega marketinškega napora organizacije, da se ustrezne potrebam in zahtevam odjemalcev.« Prav tako pa storitev v izobraževanju predstavlja integralni del poslovne in razvojne politike izobraževalne organizacije. Razen izobraževalnih storitev, ki so financirane s strani Ministrstva za izobraževanje, znanje in šport oz. študentov ob delu, med izobraževalne storitve spadajo tudi druge specifične oblike izobraževalnih storitev, kot so: strokovni seminarji, posvetovanja, strokovne in znanstvene konference (Faganel 2010, 58).

Potočnik (2002, 427) razvršča izobraževalne storitve med nepridobitne storitve, ki so storitve glede na cilj.

Izobraževalne storitve imajo naslednje značilnosti:

- kvantitativne (čas, ko odjemalec čaka na izvedbo in kadar izobraževalna organizacija izvaja ustrezno storitev);
- kvalitativne (napake in pomanjkljivosti, ki jih naredijo izvajalci izobraževalnih storitev).

Dobre značilnosti izobraževalnih storitev pa se kažejo v zadovoljstvu odjemalcev (Devetak in Vukovič 2002, 109).

Izobraževanje je proces, ki se opravlja v učenčevo korist, je storitev, ki se po Barnesu (1993, 49–50) razlikuje od nestoritvenih izdelkov po naslednjih značilnostih:

- izobraževanje je neotipljivo, kar pomeni, da se ga ne da shraniti ali uporabiti v kakršnemkoli materialnem pomenu, lastništva nad izobrazbo pa ni mogoče prenesti na odjemalca (učenca ali starše);
- izobraževalne storitve imajo človeško razsežnost. Za odjemalca je izobraževanje neločljivo povezano s tistimi, ki so odgovorni za storitev – učitelji in drugi zaposleni, katerih spretnosti, zavzetost in osebnost so integralni del storitve;
- izobraževalne storitve so neopredmetne, saj odjemalci ne morejo vedeti, kaj bodo s storitvijo prejeli; izobraževalne storitve je mogoče le opisati, ne da pa se jih meriti ali fizično ovrednotiti pred nakupom. Odjemalci si mnenje lahko ustvarijo le na osnovi ugleda izobraževalne organizacije ali pa se morajo odločiti o izobraževalnih storitvah na osnovi zaupanja;
- izobraževalna storitev je v bistvu prehodne narave, kljub temu pa zajema številne

otipljive elemente, kot so poslopja, v katerih izobraževalni proces poteka – knjižnica, knjige, telovadnica, športne naprave, kemijski laboratorij, računalniška učilnica itd., zato se izobraževanje kaže v številnih materialnih atributih;

- izobraževalna storitev je sestavljena iz osrednjih in obrobni elementov. Prvi se nanašajo na temeljne izide izobraževanja, to so večinoma neotipljive koristi in temeljne zahteve, npr. izkušnje, priložnost, občutek dosežka, samouresničitev, povečano samospoštovanje in samozavest. Obrobni elementi pa so načeloma zunanji in otipljivi. Gre za »emballažo« notranjih elementov in drug brez drugega v bistvu ne morejo obstajati. Npr. formalna učna dejavnost (notranji element) poteka v učilnici (zunanji, otipljivi element).

Potočnik (2002, 422) prej omenjenim značilnostim še dodaja:

- težavnost ugotavljanja in nadziranja kakovosti – merimo zadovoljstvo odjemalcev;
- visoko stopnjo tveganja – storitev ni mogoče »zamenjati« ob morebitni reklamaciji;
- prilagajanje ponudbe posebnim zahtevam odjemalcev – izvedba storitve spreminja porabnikovo zaznavanje kakovosti in s tem zadovoljstvo;
- ustvarjanje osebnih stikov.

Ferjan (1996, 33) ugotavlja, da je populacija odjemalcev izobraževanja v izobraževalnih organizacijah heterogena. Odjemalci se razlikujejo po starosti, intelektualnih sposobnostih, motivaciji za izobraževanje, vedenju, kupni moči ...

Kodrinova (2007, 27) razvršča odjemalce izobraževalnih storitev v tri skupine, in sicer:

- primarne – sem spadajo zaposleni (učitelji, strokovno, vodstveno in pomožno osebje) in udeleženci (učenci, dijaki, študenti, odrasli udeleženci, starši). Primarni odjemalci izobraževalnih storitev neposredno sodelujejo pri izvedbi izobraževalne storitve in s svojo prisotnostjo omogočajo, da je storitev sploh opravljena;
- sekundarne – sem spadajo delodajalci, izobraževalne organizacije, podjetja;
- terciarne – trg delovne sile, država, družba.

Različne izobraževalne organizacije ponujajo različne izobraževalne storitve, vendar pa so si med seboj podobne, vsaj kar zadeva kurikulum, ki ga morajo izvesti (Kodrin 2007, 12).

Kljub raznolikosti in različnosti izobraževalnih storitev je pomembno, kako so odjemalcem ponujene oz. kako jih odjemalci doživljajo, zato je pomembno, da izobraževalne organizacije delujejo v korist vseh svojih odjemalcev in stremijo k njihovem zadovoljstvu na način, da jim ponujajo čim bolj kakovostne izobraževalne storitve.

## **2.2 Marketinški splet izobraževalnih storitev (7 P-jev)**

V zadnjih petnajstih letih so v nekaterih evropskih državah, predvsem v anglosonskih začeli uvajati v šolske sisteme tržne mehanizme, s katerimi bi se naj povečala fleksibilnost in

odzivnost šol na spremenjene pogoje v okolju, zato so šole začele uporabljati nekatera znanja, tehnike in metode s področja marketinga. Tudi v Sloveniji smo priča spremenjeni demografski podobi in upadanju števila otrok v šolah, zato so šole postavljene pred novimi zahtevami po večji učinkovitosti, odzivnosti, prilagodljivosti in drugačnosti od drugih istovrstnih šol. Če se zgledujemo po tujih rešitvah in posledicah, lahko z gotovostjo trdimo, da bodo v konkurenčnem okolju preživele le tiste šole, ki bodo razvijale marketinško kulturo (Logaj idr. 2006, 7–8).

V kontekstu izobraževalne organizacije je marketing:

- učinkovit management v izobraževalni organizaciji, ki komunicira z ostalimi;
- analiziranje, načrtovanje, izvajanje;
- preverjen niz konceptov, ki povečujejo učinkovitost;
- ugotavljanje potreb (Barnes 1993, 1).

Marketing v izobraževanju torej vključuje organizacijo, strukture in vedenje odjemalcev (Logaj 2007, 82).

Konkretno pa se marketing v šoli kaže v:

- pridobivanju učencev;
- približevanju dnevnih dejavnosti šole potrebam zunanjih odjemalcev in drugim sekundarnim odjemalcem;
- komercializmu v šolah (Logaj 2007, 86).

Ko določena organizacija umesti svoj konkurenčni položaj na tržišču, takrat lahko začne načrtovati, kako ga spremeniti ali ohraniti. Pri tem so ji v pomoč različna sredstva, ki jih lahko ponudi odjemalcem v obliki marketinškega spleta (Trnavčevič in Zupanc Grom 2000, 73).

Po Kotlerju (2004, 15) je marketinški splet »skupek trženjskih orodij, ki jih organizacija uporablja, da doseže svoje trženjske cilje na ciljnem trgu.«

Kot smo že uvodoma napisali, so javne glasbene šole prav tako pod konkurenčnim pritiskom, predvsem zaradi pojava zasebnih glasbenih šol, in se morajo posluževati vseh mogočih orodij, ki jim bodo omogočale konkurenčno prednost.

Zato bomo v nadaljevanju podrobneje opisali marketinški splet, ki je znan kot 7P in vključuje: izdelek/storitev, ceno, prostor, ljudi, promocijo, fizične dokaze in procese (Devetak 2000, 31).

### **2.2.1 Izdelek**

V dobesednem prevodu iz angleščine pomeni beseda product izdelek, kljub temu pa v literaturi najdemo nekatere avtorje, ki uporabljajo pojem storitev. Zato bomo povzeli in

razložili različna pojmovanja.

Pardey (1991, 126) razlaga izobraževanje kot izdelek. Po njegovem mnenju je izobraževanje učna izkušnja, pridobljeno znanje in spretnosti pa so koristi, ki so rezultat uporabe tega izdelka.

Ko govorimo o izdelku, nam Kotler in Foxova (1995, 278–280) ponujata tri ravni storitve:

- jedro, ki je neotipljivi del storitev, v katerem najdemo odgovor na vprašanje, kaj odjemalci pravzaprav iščejo in katere storitve zadovoljijo odjemalce – na tem mestu govorimo o učenju in poučevanju;
- otipljivi del storitve, kot so lastnosti, embalaža, kakovost storitve, stil, zaščitno ime in zunanje vidne oblike;
- razširitev ponudbe – na tej ravni so spremljajoče zunajšolske dejavnosti in dodatni programi.

Evans (1995, 7) pa definira, da so en del izdelka izobraževalne organizacije fizični elementi, kot so: stavba, laboratorijska oprema, šolsko igrišče. Kljub temu pa se mnogi strinjajo, da je najbolj pomemben del izdelka izobraževalne organizacije izobraževanje učencev. Izdelek je torej fizično okolje in izobraževanje, ki lahko zadovolji potrebe in želje odjemalcev.

Logaj (2007, 83) definira izdelek kot izobraževalni program, storitev pa kot vse dejavnosti, ki jih izvaja šola z namenom zadovoljitve potreb odjemalcev.

Prav tako kot avtorji različno pojmujejo pojem izdelek in storitev, tako smo tudi sami mnenja, da ga je mogoče razumeti na več načinov. Če govorimo o storitvi, mislimo na učenje in poučevanje, ki se dogaja v učilnici. Končni rezultat pa predstavlja izdelek, to je pridobljeno znanje, ki ga učenec pokaže bodisi na nastopih, tekmovanjih ali na obveznem letnem izpitu. Zato bi težko opredelili, kateri opredelitvi se bolj nagibamo, saj menimo, da lahko govorimo tako o izdelku kot tudi o storitvi.

### **2.2.2 Cena**

»Cena predstavlja denarno vrednost blaga in storitev. Zato govorimo o ekonomski kategoriji cene«. Oblikovanje cene poteka na osnovi koristi določene storitve in predstavlja najstarejši tržni instrument, ki se uporablja tudi v marketinškem spletu. V ceno so zajeti vsi stroški, na osnovi katerih se oblikuje lastna cena in zatem prodajna cena storitve ali izdelka. V marketingu se običajno uporablja tudi izraz prodajna ali tržna cena (Devetak in Vukovič 2002, 131).

Kadar pa govorimo o stroških izobraževanja, naletimo na več vrst stroškov, in sicer:

- institucionalni (kdo mora kaj plačati);
- ekonomski (kdaj je treba plačati);

- tehnični (kakšna je vloga posameznih inputov pri skupnih stroških) (Devetak in Vukovič 2002, 138).

Cena je prav tako izražena v stroških prevoza, prehrane, nabave delovnih v zvezkov, in pa vložnem času posameznega učenca (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 75). V glasbeni šoli pod ceno razumemo tudi nabavo notnega materiala.

V izobraževalnih organizacijah pod pojmom cena razumemo šolnine, brezplačne ali delno sofinancirane dodatne programe (Kline in Velikonja 1995, 430). V glasbenih šolah sem spada tudi izposojnina instrumenta.

Vzgoja in izobraževanje, kot navaja Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5, Ur. l. RS, št. 16/07), se financirata iz:

- javnih sredstev,
- sredstev ustanovitelja,
- prispevkov gospodarskih združenj in zbornic,
- neposrednih prispevkov delodajalcev za izvajanje praktičnega pouka,
- prispevkov učencev, vajencev, dijakov, študentov višjih šol in odraslih,
- plačila staršev za storitve v predšolski vzgoji,
- sredstev od prodaje storitev in izdelkov,
- iz donacij, prispevkov sponzorjev in drugih virov.

Za šolanje na glasbeni/baletni šoli se na osnovi 83. člena ZOFVI plačuje prispevek za materialne stroške, katerega znesek vsako leto določi svet zavoda. Na konservatoriju v Mariboru je prispevek staršev razdeljen na osem obrokov. Prvemu obroku v šolskem letu je prišteta vpisnina, ki je namenjena stroškom dokumentacije. Prav tako si lahko učenci izposodijo inštrument, za katerega plačujejo izposojnino, katere višino vsako leto prav tako določi svet zavoda (Bošnjak in Meško 2011, 31).

Razen denarnih stroškov, ki jih imajo odjemalci, se srečujejo tudi s stroški napora (vložene truda) in časovnimi stroški (Kotler in Fox 1995, 326).

### ***2.2.3 Kraj in prostor izvajanja izobraževalnih storitev***

V praksi izobraževanje največkrat poteka pri izvajalcu storitve, lahko se odvija pri odjemalcu ali na tretji lokaciji (Faganel 2010, 59).

Na Konservatorija za glasbo in balet Maribor izobraževanje poteka pri izvajalcu storitve, saj ima šola za ta namen ustrezne prostore. Izobraževalni proces pa lahko poteka tudi na drugih lokacijah, ki so sporazumno dogovorjene predvsem na bližnjih osnovnih šolah oz. na dislociranih oddelkih, saj se večina pouka na konservatoriju odvija popoldan.

Zelo pomembna dejavnika za izobraževalno organizacijo sta dostopnost in lokacija. Pod pojmom dostopnost ne mislimo samo na fizično, temveč tudi na komunikacijsko dostopnost in lažje stike, npr. razgovor z razredničarko, vodjo izobraževanja, direktorjem (Kline in Velikonja 1995, 430).

Kadar govorimo o lokaciji, ima ta dvojni pomen: absolutnega in relativnega. Ko govorimo o absolutnem pomenu, mislimo na dejanski prostor, kjer izobraževalna organizacija stoji, in karakter soseske, kjer izobraževalna organizacija je. Če govorimo o relativnem pomenu, pa imamo v mislih, kje dejanski in bodoči odjemalci živijo (prometna dostopnost) (Kotler in Fox 1995, 333).

Konservatorij deluje na devetih enotah, kar zagotavlja izobraževanje učencem v širši okolici. Kljub razširjenosti in razvejanosti zavoda se matična šola (umetniška gimnazija, glasbena in baletna šola – center) srečuje s prostorsko stisko. Šola se je širila v smislu dodatnega zaposlovanja kadra in posledično večjega vpisa otrok, razširitve programa, prostori pa so ostali isti. Največje pomanjkanje je v učilnicah za individualni pouk, zato bi bila potrebna dodatna dvorana za izvedbo nastopov, orkestrskih vaj in komorne igre. Zaradi opisanih težav pouk poteka na bližnjih srednjih šolah in v prostorih Slovenskega narodnega gledališča Maribor. Podružnični šoli sta zgledno urejeni in ustrezata vsem kriterijem, na dislociranih oddelkih (razen v Rušah) pa poteka pouk v prostorih tamkajšnjih osnovnih šol. Seveda so dolgoročne želje Konservatorija lastni prostori in akustično urejene učilnice (Bošnjak in Meško 2011, 11).

#### **2.2.4 Promocija**

»Promocija in komuniciranje predstavljata v marketingu pomembno vlogo in pomen. Ni dovolj oblikovati, proizvesti in prodati odličen izdelek ali izvesti dobro storitev; možne odjemalce je potrebno pravočasno, celovito in objektivno informirati.« (Devetak 2000, 181).

Nekateri avtorji uporabljajo izraz komuniciranje namesto promocija. Po Lorbeku (1991, 15) je izraz komuniciranje primernejši, saj po njegovem ne gre toliko za pospeševanje prodaje, temveč za obveščanje odjemalcev.

Obstaja več načinov za uspešno promocijo: demonstracija, svetovanje, reklame v sredstvih javnega obveščanja itd. S tržnimi komunikacijami informiramo, spominjamo in prepričujemo pretekle, sedanje in bodoče odjemalce, da bi jim prodali določeno storitev (Devetak in Vukovič 2002, 94).

Po Kotlerju (1996, 596–597) je promocijski splet sestavljen iz petih najpomembnejših dejavnosti:

- Oglaševanje – oglasi (tiskani in na radiu), zunanja in notranja embalaža, letaki in zgibanke, imeniki, oglasne deske, avdiovizualni materiali, televizijski oglasi, simboli,

- logotipi, filmi, panoji, propagandne plošče, opozorilni kartoni itd.
- Pospeševanje oziroma izboljšanje prodaje – nagradni natečaji, tekmovanja, nagradne igre in žrebanja, tombole, darila, vzorci, sejmi in prodajne razstave, predstavitev novih izdelkov in storitev, povratni kuponi, prodajni popusti, javne prireditve, nizki obrestni krediti, trgovske znamke, zabave, na katerih predstavlja proizvajalec lastne izdelke ali storitve, prodaja »staro za novo«, vezana prodaja.
- Odnosi z javnostmi – tiskovna sporočila, letna poročila srečanja, dobrodelna darila in dnevi odprtih vrat, sponzorstva in sodelovanje pri reševanju določenih problemov v lokalni skupnosti, odnosi s krajevnim okoljem in izdajanje internih glasil.
- Osebna prodaja – prodajne predstavitve in srečanja, spodbujevalni program, prodajni vzorci.
- Direktni marketing (neposredno trženje) – katalogi, prospekti in podobno, trženje po telefonu, elektronska prodaja, televizijska prodaja.

Dejavniki, ki vplivajo na uspešnost promocije:

- strokovna zasedenost in sposobnost ljudi v podjetju za komuniciranje;
- motivacija in stimulacija vseh zaposlenih, predvsem odgovornih strokovnjakov, da sproti in na najrazličnejše načine propagirajo lastno podjetje in izdelke ali storitve v bližnji in daljni okolici;
- organizacijski pristop, ki se prične pri vodilnih in odgovornih strokovnjakih, nadaljuje pa se po sektorjih, oddelkih itd.;
- konkurenca;
- plačilna sposobnost odjemalcev na določenih tržnih segmentih (Devetak 2000, 196).

Na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor se zavedajo, kaj pomeni učinkovita promocija in komuniciranje za razvoj šole. Zato širšo javnost obveščajo o pomembnih in aktualnih dogodkih na šoli (prireditve, koncerti, seminarji, tekmovanja ...), predvsem s plakati in objavami na spletni strani. Vsako leto tudi pripravijo dan odprtih vrat, kjer se lahko bodoči učenci in starši поблиže spoznajo z vsemi inštrumenti in načinom ter potekom dela, ki je za glasbeno šolo specifičen. Prav tako vsako leto v časopisu in na radiu objavijo termin sprejemnih izpitov in vpis novih učencev. Na začetku vsakega šolskega leta pa izide interno glasilo, ki ga razdelijo vsem učencem in v katerem so informacije o šoli, učiteljih, dosežkih učencev ...

### **2.2.5 Ljudje**

Sem spadajo vsi zaposleni, od ravnatelja do hišnika, med katerimi je izjemnega pomena dobra interakcija, tako med učitelji in drugimi zaposlenimi, učenci in starši ter drugo ciljno javnostjo (Kline in Velikonja 1995, 431).

Predvsem učenci so tisti, ki najbolj ocenjujejo šolo in program, tako da pravzaprav opisujejo



vtise o tistih, ki so jih peljali skozi šolanje, ali z drugimi besedami ocenjujejo učitelje. Zato so učenci vlagali večje napore in kazali več veselja do dela pri predmetih, ki so jih poučevali priljubljeni učitelji (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 77).

Velikega pomena za dobro delovanje vseh organizacij, prav tako izobraževalne organizacije, je medsebojno sodelovanje in komuniciranje, saj so medsebojni odnosi ljudi v organizaciji zelo odvisni od komunikacije (Možina idr. 1994, 559).

Zaposleni, ki komunicirajo z odjemalci izobraževanja, so lahko pomemben vir zamisli v procesu razvijanja novih ali preoblikovanju obstoječih programov. Pri povezovanju organizacije z okoljem imajo dve temeljni vlogi: informiranje in zastopanje. Po eni strani zbirajo informacije iz okolja in jih posredujejo v organizacijo, po drugi strani pa informirajo okolje o zadevah, ki so pomembne za okolje in organizacijo samo (Snoj 1998, 64).

### ***2.2.6 Fizični dokazi izobraževalne storitve***

Za izvedbo storitev je potrebna fizična podpora oz. fizični dokaz, ki obsega okolje, v katerem poteka izvajanje storitev in sredstva, ki jih organizacija uporablja pri izvedbi storitve (Potočnik 2000, 38).

Fizični dokaz je največkrat edina vidna prvina kakovosti ponujenega. Urejena zunanost in notranost šole predstavljata dodano vrednost storitve. Uničeno in poškodovano pohištvo in počečkane stene prav gotovo ne predstavljajo okolja, v katerem bi se učenci in ostali odjemalci izobraževalnega procesa počutili dobro, zato jim je potrebno omogočiti, da jim šola predstavlja ustvarjalno, delovno in spodbudno okolje (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 78).

V izobraževalnih ustanovah predstavlja fizične dokaze zunanje okolje (zgradba, parkirni prostor, okolica, zelenice, označenost) in notranje okolje (oprema, učni pripomočki, ureditev prostora, temperature, kakovost zraka, označenost). Posebnega pomena so tudi sanitarni prostori, hodniki, družabni prostori. Vsi ti dokazi predstavljajo fizično okolje, ki nudi podporo pri izvajanju izobraževalnih storitev. Potencialnega odjemalca lahko privablja ali odbija. Pri intelektualnih storitvah nam lahko kot fizični dokazi za uspešno opravljene storitve služijo tudi ustrezna spričevala oz. potrdila (Devetak in Vukovič 2002, 99).

Za kakovostno učenje, celostno dožemanje in dobro sprejemanje informacij in znanja, s čim več čutili, so potrebni različni učni pripomočki: prosojnice, table, stenske slike, plakati, zemljevidi, diapozitivi, računalniške slike, videoprojekcije itd. (Jelenc Krašovec 1996, 76–79).

Od ustreznosti fizičnega okolja (poslovnih prostorov) in opremljenosti (računalniki, pohištvo, telefoni) je odvisno tudi zadovoljstvo zaposlenih v izobraževalni organizaciji. Če zaposleni nimajo ustrezne podpore v tehnični opremi ali se ta pogosto kvira, težko zagotovijo

kakovostno storitev, hkrati pa to zmanjšuje njihovo zadovoljstvo z delom. Za uspešnost izobraževalne organizacije je potrebno vlagati ne samo v ljudi, temveč tudi v njihove pogoje dela. Fizični dokazi torej vplivajo tudi na to, kako bodo odjemalci, zaposleni in druga javnost zaznavali izobraževalno organizacijo. Zelo pomembni so za ustvarjanje dobrega počutja vseh (Kline in Velikonja 1995, 431).

Zraven kakovostnega učenja in poučevanja je pomembno, da se učenci v šoli dobro počutijo. Predvsem, da so učilnice dovolj velike in svetle. Priporočljivo je, da so na stenah plakati znanih skladateljev, diplome tekmovanj ter da so ustrezno opremljene (dovolj delujočih notnih stojal, uglašen klavir, ki ga sočasno uporabljajo pri pouku).

### **2.2.7 *Procesi***

Najpomembnejše lastnosti izvajalcev izobraževalnih storitev so: vitalnost, navdušenje, domišljija, ustvarjalnost pri delu z ljudmi – to je pri poučevanju, inštruiranju, predavanju –, optimizem, vlivanje zaupanja odjemalcem izobraževalnih storitev (učencem, dijakom, študentom idr.), prav tako morajo znati oblikovati ideje in nove zasnove. Te lastnosti skupaj z ostalimi (uspešnost, cena, kakovost pravočasnost storitve) pripomorejo k zadovoljstvu odjemalcev (Devetak in Vukovič 2002, 97).

Med izobraževalne procese sodijo: vpis, izvedba predmetnika in učnih vsebin, oblikovanje urnika, organizacija in izvedba pouka, izpitov, nastopov, tekmovanj, revij, načini in postopki informiranja in komuniciranja znotraj šole. Vedenje učiteljev je ključnega pomena za šolo, saj s tem učitelji vplivajo na odnos učencev do šole in poučevanja (Kline in Velikonja 1995, 431).

Pri samem procesu je zelo pomembna tehnika in način izvajanja storitve. Za dober proces izobraževalnih storitev je pomembna:

- diskretnost razrednika oz. svetovalne službe, ki obravnava problem učenca ali njegove družine;
  - izvedba predmetnika in učnih vsebin z upoštevanjem pedagoških načel;
  - oblikovanje šolskega koledarja in urnika, ki upošteva obremenjenost dijakov in učiteljev (število ur posameznega predmeta v urniku, razporejeno čez teden ali dan);
  - organizacija in izvedba pouka (začetek, potek in konec pouka) ter roditeljskih sestankov in govorilnih ur;
  - postopki pri vpisu (čakanje pri vpisu),
  - izvedba izpitov (čakanje kandidatov, informiranje in postopki pri prijavljanju na izpite);
  - načini in postopki informiranja in komuniciranja znotraj šole (točnost, hitrost in dostopnost do pomembnih informacij o predavanjih, dejavnostih, prireditvah, tečajih ...)
- (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 78–79).

Začetek procesa v glasbeni šoli se začne s sprejemnim preizkusom učenca, ki mu sledi vpis, seveda, če je sprejemni preizkus opravil. Izjema so otroci mlajši od sedem let, ki se lahko pri petih letih vpišejo v predšolsko glasbeno vzgojo, pri šestih pa v glasbeno pripravnico brez sprejemnega preizkusa. Glede na število otrok sledi oblikovanje urnika skupinskega pouka, šele nato učitelji individualnega pouka oblikujejo urnike. Izvedba predmetnika in učnih vsebin poteka po vnaprej določenem učnem načrtu, ki ga uporabljamo za podlago pri pripravi tedenske, mesečne in letne priprave, individualno za vsakega učenca (pri individualnem pouku), upoštevajoč minimalne standarde. Organizacijo in izvedbo pouka se določi z letnim delovnim načrtom, v katerem so natančno določeni nastopi, izpiti, tekmovanja ... Pri procesih pa ne sodelujejo samo pedagoški delavci, temveč tudi drugo osebje (tajništvo, računovodstvo, hišnik, čistilke ...), ki s svojimi storitvami pripomorejo, da vsi procesi potekajo nemoteno.

### **2.3 Zadovoljstvo odjemalcev**

V teorijah o zadovoljstvu najdemo različna navajanja, kot so uporabniki, porabniki, udeleženci, odjemalci ... V nadaljevanju navajamo teorije nekaterih avtorjev, vendar bomo uporabljali opredelitev po ISO 9001, zadovoljstvo odjemalcev (Piskar in Dolinšek 2006, 16).

Pojem zadovoljstvo izhaja iz latinskih besed: *satis* (dovolj) in *facere* (narediti), kar pomeni dovolj narediti (Oliver 2010, 6).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je zadovoljstvo opredeljeno kot »stanje zadovoljenega človeka, kot pozitiven, odobravajoč odnos do koga ali česa« (SSKJ 2012).

Marketinški guru Kotler je podal najbolj znano definicijo zadovoljstva (Hill, Roche in Allen 2007, 31).

Po Kotlerju (1996, 40) je zadovoljstvo odjemalcev stopnja človekovega počutja, ki je posledica primerjave med zaznanim delovanjem izdelka/storitve ali rezultatom in osebnimi pričakovanji. Ali drugače povedano, če izdelek ali storitev zadovoljuje pričakovanja odjemalcev, so odjemalci zadovoljni, kadar so pričakovanja presežena, so zelo zadovoljni, in kadar ne dosega pričakovanj, so nezadovoljni.

Podobno meni tudi Potočnik (2000, 183–184), ki pravi, da imajo največji vpliv na odjemalčevo zadovoljstvo s storitvami pričakovanja, ki jih razdeli na pet stopenj, od najnižjih – minimalnih, do najvišjih – idealnih pričakovanj. Najvišja stopnja zadovoljstva je navdušenje. To navdušenje se kaže v višji stopnji zvestobe odjemalcev storitev, zato se pri trženju storitev vedno bolj upošteva navdušenje odjemalcev.

Najbolj pogosto definicijo zadovoljstva pa je podal Oliver (Vavra 1997, 20).

Zadovoljstvo je odziv odjemalca na določeno izpolnitev. Je njegova sodba o tem, ali je značilnost izdelka oz. storitve ali pa sam izdelek oz. storitev dosegla želen nivo izpolnitve ali ne (Oliver 2010, 8).

#### **2.4 Zadovoljstvo odjemalcev izobraževalnih storitev**

»Zadovoljstvo odjemalcev izobraževalnih storitev prispeva k zvestobi in v nadaljevanju za povečanje prodaje ter s tem doseganje ustreznega dobička za nadaljnji razvoj« (Devetak in Vukovič 2002, 291).

Zadovoljstva odjemalcev v izobraževanju ni lahko opredeliti, saj se šele v zadnjem času posveča pozornost zadovoljstvu ciljnih javnosti šole, to so učenci, starši, učitelji in drugi. Koncept zadovoljstva s šolo obstaja, od kar obstaja šola, vendar so v zadnjih dvajsetih letih opazni trendi zmanjševanja šolske populacije, kar je posledično pripeljalo do tega, da se šole vedno bolj posvečajo zadovoljstvu ciljnih javnosti šole. Kar pomeni, da morajo čim bolj ugajati ciljnim javnostim in redno spremljati, kako in v kolikšni meri so zadovoljni, s tem pa se šole obnašajo bolj tržno, kot je bilo opazno do sedaj (Trnavčević idr. 2008, 5–6).

Tradicionalno je bilo zadovoljstvo odjemalcev povezano z marketinškim področjem. Vendar pa je bilo v preteklosti premalo truda vloženega v iskanje razlogov, ki vplivajo na zadovoljstva odjemalcev. Razlog je v tem, da je bilo bolj pomembno pridobiti nove odjemalce kot obdržati stare (Bergman in Klefsjo 1994, 280–281).

Prav marketinška filozofija pa se je prenesla tudi na področje izobraževanja. Zadovoljstvo odjemalcev izobraževalnih storitev je pojmovano kot ugotavljanje potreb in želja odjemalcev (Barnes 1993, 1).

Na zadovoljstvo učencev v prvi vrsti najbolj vplivajo učitelji in strokovni delavci, saj so v neposrednem stiku z učenci, posredno pa na njihovo zadovoljstvo vpliva ravnatelj z izbiro strategij in načinom vodenja zaposlenih. Učenci in njihovi starši zelo kritično ocenjujejo delo učiteljev, zaradi tega je pomembno, da so natančno opredeljeni kriteriji in dogovorjena merila za posamezna področja dela, saj jim to vliva zaupanje. In prav zaupanje je tesno povezano z zadovoljstvom. In ker je ravnatelj prvi, ki bi se moral zavzemati za zagotavljanje zadovoljstva vseh odjemalcev v izobraževalnem procesu, mora spodbujati komuniciranje med zaposlenimi v šoli, učenci in starši ter sistematično meriti in nadzirati zadovoljstvo (Logaj idr. 2006, 25).

Devetak in Vukovič (2002, 295) povezujeta zadovoljstvo odjemalcev z ustreznimi odnosi med izvajalci in odjemalci. Ni dovolj, da imamo vrhunske učitelje, literaturo in prostore. Nujno je vzpostaviti ustrezne odnose z odjemalci, ki jim ponujajo in zanje izvajajo izobraževalne storitve. Izvajalci izobraževanja se morajo prilagajati spremembam, navadam in zahtevam odjemalcev storitev v izobraževanju. Prav od dobro opredeljenih in negovanih odnosov z odjemalci je odvisen uspeh poslovanja in zadovoljstvo vseh odjemalcev storitev v

izobraževanju. Izobraževalne organizacije morajo težiti k temu, da bi imele stalne odjemalce.

Kljub temu, da v literaturi ne najdemo enovite definicije zadovoljstva, pa so iz različnih teorij zadovoljstva povzete nekatere ključne značilnosti:

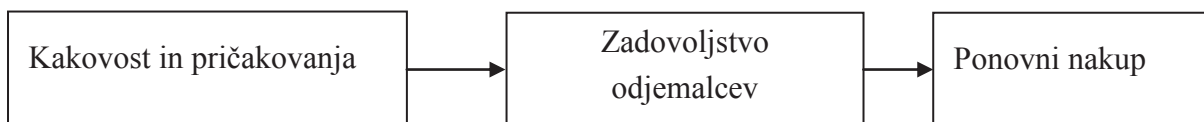
- zadovoljstvo odjemalcev je odziv (čustven ali kognitiven);
- zadovoljstvo odjemalcev temelji na oceni ali izkušnji izdelka;
- zadovoljstvo odjemalcev se pojavi ob določenem času (po porabi, po izbiri, na osnovi zbranih izkušenj itd.) (Giese in Cote 2001, 14).

## 2.5 Temeljni in razširjeni model zadovoljstva

### 2.5.1 Temeljni model zadovoljstva

Obstaja veliko različnih definicij pojma zadovoljstvo, vendar pa je mnogim skupno, da temeljijo na pričakovanjih, izkušnjah in na načinu, kako je neka storitev zaznana in ovrednotena (Možina 2007, 8).

Zaradi lažjega razumevanja koncepta zadovoljstva odjemalcev v nadaljevanju na Sliki 1 prikazujemo model zadovoljstva odjemalcev, ki prikazuje ključne elemente zadovoljstva odjemalcev. Ta model se imenuje Andersonov model zadovoljstva.



**Slika 1: Andersonov model zadovoljstva**

Vir: Anderson in Fornell 1994, 247.

Model predpostavlja, da je zadovoljstvo rezultat tako preteklih kot tudi sedanjih izkušenj. S pomočjo izkušenj, ki jih je odjemalec pridobil v preteklosti, si oblikuje pričakovanja, s pomočjo katerih primerja svoje sedanje izkušnje v zvezi s kakovostjo določenega izdelka ali storitve. Pričakovanja in dobljeno kakovost med seboj primerja in na podlagi tega se pri odjemalcu pojavi zadovoljstvo ali nezadovoljstvo. Če so pričakovanja višja ali enaka od dejanske kakovosti, je odjemalec nezadovoljen, če pa je od izdelka ali storitve dobil več, kot je pričakoval, je odjemalec zadovoljen (Anderson in Fornell 1994, 246–247).

Različne teorije in modeli zadovoljstva se največkrat ustavijo na tej točki pojmovanja zadovoljstva. Vendar pa ta model nakazuje tudi posledice, ki jih ima zadovoljen ali nezadovoljen odjemalec. Model predvideva, da se bo zadovoljen odjemalec odločil za ponovni nakup, priporočil organizacijo ostalim potencialnim odjemalcem ali ostal dolgoročno zvest organizaciji (Možina, Zupančič in Štefančič Pavlovič 2002, 200–201).

Če ta model zadovoljstva prenesemo na izobraževanje, si ga lahko tolmačimo na način, da si

otroci ustvarijo pričakovanja o glasbeni šoli v pogovoru z ostalimi otroki, ki že obiskujejo glasbeno šolo, na dnevu odprtih vrat ali v razgovoru s starši, ki so že predhodno informirani. Ob različnih izkušnjah, ki so jih otroci pridobili pri pouku, na nastopih ali kakorkoli drugače, bodo lahko te informacije primerjali s svojimi pričakovanji. Če bodo ta izpolnjena, bodo zadovoljni, v nasprotnem primeru pa manj ali celo nezadovoljni. Prav tako bodo zadovoljni otroci glasbeno šolo priporočali ostalim otrokom, ki v glasbeno šolo še niso vpisani.

### 2.5.2 Razširjeni model zadovoljstva

Zaradi kritik koncepta merjenja zadovoljstva, ki temelji zgolj na konceptu pričakovanja, se osnovni model zadovoljstva razširi v razširjeni model zadovoljstva, ki je prikazan na Sliki 2.



Slika 2: Razširjeni model zadovoljstva odjemalcev

Vir: Možina 2007, 11.

V tem modelu se srečujemo tudi s vprašanjem trajnosti in konsistentnosti zadovoljstva odjemalcev v času. Longitudinalne spremljave zadovoljstva odjemalcev so namreč pokazale, da na spreminjanje ravni zadovoljstva vplivajo tudi zorenje posameznika in širina specifične izkušnje s storitvijo, čeprav odjemalci nimajo novih izkušenj ali novih podatkov o storitvi. V primeru izobraževalne organizacije odjemalci lahko izražajo nezadovoljstvo s strogimi učitelji, ki imajo visoka merila in so zahtevni, vendar, ko dozori in pridobljeno znanje uporabljajo pri svojem delu, takrat znova ovrednotijo zadovoljstvo z istim učiteljem, saj jih je veliko naučil. Faza zavedanja o storitvi nam govori o tem, kako odjemalci določeno izobraževalno storitev različno ocenijo; v isti izobraževalni izkušnji vidijo različne stvari, saj je njihova zaznava zelo odvisna tudi od prejšnjega znanja in izkušenj. Odjemalci, ki se prvič srečujejo z obravnavano temo, jih različno sprejemajo oziroma ovrednotijo kot odjemalci, ki imajo že določeno predznanje oz. poznajo temo iz prejšnjih izkušenj. Temu rečemo, da pripisujejo lastnosti zaznani storitvi, sledi pa ji faza ovrednotenja, na katero že vplivajo prejšnje izkušnje s takšno ali podobno storitvijo (Možina 2007, 11–12).

### 2.6 Splošno zadovoljstvo in zadovoljstvo z deli storitve

Pojem zadovoljstvo lahko opredelimo kot splošno stanje ali kot skupek sestavin tega stanja.

Zato se uporabljajo tudi različni inštrumenti merjenja zadovoljstva odjemalcev, ki vsebujejo vprašanja o splošnem zadovoljstvu, kot npr.: Kako ste na splošno zadovoljni s potekom pouka v šoli? Kot odgovor lahko ponudimo petstopenjsko lestvico – zelo nezadovoljen, nezadovoljen, niti zadovoljen niti nezadovoljen, zadovoljen, zelo zadovoljen (Možina 2007, 5–6).

»Splošno zadovoljstvo se nanaša na celoto izkušenj, predstavlja njihovo akumulacijo in je praviloma vezano na daljše obdobje« (Kolar 2003, 51).

Splošno zadovoljstvo odjemalca ima velik vpliv na ponovne nakupe določenega izdelka ali storitve. Vendar pa moramo najprej ugotoviti, kaj sploh ustvarja splošno zadovoljstvo. To lahko ugotovimo s preučevanjem odjemalcev z različnimi statističnimi metodami (korelacijami in regresijami), kjer ocenimo odjemalčevo splošno zadovoljstvo ali navdušenje (Potočnik 2000, 188).

Običajno pa odjemalci izražajo splošno zadovoljstvo s storitvijo na osnovi zadovoljstva s posameznimi deli te storitve. Dele storitve lahko opredelimo kot dve različni vrsti dejavnikov. To so objektivni dejavniki (število ur, učno gradivo, načini obveščanja, vrste informiranja in svetovanja ...) in mehki dejavniki (prijaznost, komunikativnost, doslednost, natančnost ...). Za merjenje zadovoljstva z deli storitve so primerna vprašanja kot npr.: Kako ste zadovoljni z organizacijskimi rešitvami, navedenimi v preglednici?, pri vsakem vprašanju pa ponudimo pet- ali večstopenjsko lestvico, npr. 1–6, pri čemer je 1 – sploh ne, 5 – v celoti, 6 – ne vem (Možina 2007, 12–14).

Številne raziskave so pokazale, da so najpomembnejši dejavniki zadovoljstva učencev sestavine jedra izobraževalnih storitev, to so: vsebina pedagoškega procesa, ki vključuje pridobivanje znanja in kakovost ter dostopnost učnih materialov (Douglas, Douglas in Barnes 2006, 263).

Na drugi strani pa Anderson, Fornell in Lehmann (1994, 54) ugotavljajo, da merjenje splošnega zadovoljstva nudi natančnejše informacije v zvezi z vedenjem odjemalca in posledično uspešnostjo delovanja organizacije.

## **2.7 Razlogi za merjenje zadovoljstva**

Poznavanje odnosa in dožemanja odjemalcev do organizacije je ključnega pomena, saj ima na ta način organizacija možnost boljših poslovnih odločitev. Te informacije pomagajo organizaciji, da lažje zadovolji odjemalce in s tem se tudi organizaciji poveča njena uspešnost (Hayes 1991, 2).

Na vprašanje, zakaj meriti zadovoljstvo, Hill, Brierley in MacDougall (1999, 2) odgovarjajo, da je merjenje potrebno, saj organizacija na ta način:

- Razume, kako odjemalci zaznavajo organizacijo in ali organizacija uspešno zadovoljuje njihova pričakovanja;
- identificira prioritete za izboljšanje, ki povečujejo zadovoljstvo odjemalcev;
- lahko izvede analizo stroškov in koristi, ki pomagajo pri oceni poslovne uspešnosti;
- identificira vrzeli nerazumevanja odjemalcev, da bi lažje razumela njihova pričakovanja;
- nastavi cilje za izboljšanje storitev in nadzoruje napredek;
- meri uspešnost organizacije in jo primerja z ostalimi organizacijami;
- poveča dobiček zaradi lojalnosti odjemalcev.

Odgovor na zgornje vprašanje ponujata tudi Hill in Alexander (2000, 21), ki pravita, da je zadovoljen odjemalec najcenejša in najbolj učinkovita reklama za organizacijo.

Tudi Potočnik (2000, 189) našteva najpomembnejše razloge za raziskovanje zadovoljstva odjemalcev, ti so:

- da se organizacija osredotoči na izboljšanje kakovosti svojih storitev,
- da ugotovi, koliko so bili prejšnji ukrepi uspešni in
- da odkrije prednosti in pomanjkljivosti svojih storitev v primerjavi z najboljšimi konkurenčnimi organizacijami.

Prav tako pa merjenje zadovoljstva omogoča organizaciji:

- povečanje zavesti o kakovosti storitev,
- spremljanje lastnega položaja glede na določene referenčne točke,
- prepoznavanje pomanjkljivosti in prednosti,
- usmerjanje prizadevanj,
- spremljanje napredka,
- količinsko izražanje napredka (Horovitz in Panak 1997, 167).

Iz zgornjih trditev lahko vidimo, da so najpomembnejši razlogi za merjenje zadovoljstva ugotavljanje prednosti in pomanjkljivosti, izboljševanje kakovosti in konkuriranje ostalim organizacijam. Podobne trditve veljajo tudi za izobraževalne organizacije in te v nadaljevanju tudi opisujemo.

Merjenje zadovoljstva odjemalcev najdemo na vseh področjih, prav tako na področju izobraževanja. V zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja najdemo prve zametke procesov merjenja zadovoljstva odjemalcev, ki pa so se v zadnjih letih vse bolj razvijali in postajali pomembnejši. Vzroki za to so v vdoru managerskih prijemov pri skrbi za kakovost iz gospodarstva v področje storitev, hkrati pa se naraščajoča potrošniška družba usmerja na odjemalca, zadovoljstvo odjemalca s proizvodom ali storitvijo pa postaja čedalje pomembnejše merilo za presojo kakovosti storitev (Možina 2007, 7).

Potreba po merjenju zadovoljstva v vzgoji in izobraževanju je nastala zaradi sprememb v



vzgoji in izobraževanju tako po svetu kot tudi v Sloveniji. Ena izmed teh sprememb je tudi zmanjševanje šolske populacije, zaradi česa se bodo morale šole, predvsem urbane, za svoje učence »boriti«, kar pomeni, da bodo morale čim bolj ugajati ciljnim javnostim šole (učencem, staršem ...) (Trnavčević idr. 2008, 8).

Kljub temu da so različne študije pokazale, da se različne oblike merjenja zadovoljstva odjemalcev uporabljajo vse pogosteje, pa se žal tovrstni procesi še vedno ne uporabljajo toliko, kot bi se lahko (Možina 2007, 23).

Poleg dijakov so starši najpomembnejši partnerji šole; predstavljajo kupca, koedukatorja in vzgojitelja. Prav tako pa predstavljajo pomemben člen v izobraževanju otrok, hkrati pa finančno in strokovno podpirajo dejavnosti, ki jih šole izvajajo, se udeležujejo prireditvev, koncertov, tekmovanj in razstav (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 41).

Ključnega pomena pri zbiranju in uporabi informacij pri merjenju zadovoljstva odjemalcev je, da pristopimo načrtno. Merjenje zadovoljstva odjemalcev ima dvojno vlogo: informativno in komunikacijsko. Pri informativni vlogi je pomembno, da organizacija vse informacije, ki so povezane z zadovoljstvom odjemalcev, prav tako kazalnike uspešnosti delovanja, kot so zaznana kakovost, vrednost, ugled, razume ter zadovoljuje potrebe, hotenja, pričakovanja in preference odjemalcev. Na osnovi teh informacij lahko organizacija spreminja, inovira, opušta storitve, ponudbo ipd. Komunikacijska vloga pa se kaže kot informacija, da se organizacija resnično zanima za odjemalce in njihove občutke (Trnavčević idr. 2008, 22).

V izobraževalnih organizacijah pa je merjenje zadovoljstva pomembno, saj omogoča:

- preverljivo evidenco učencem, da imajo možnost v določenem šolskem letu dajati pripombe v zvezi z različnimi izobraževalnimi storitvami šole ter da so te informacije namenjene izboljšavam;
- spodbujanje refleksije učencev v zvezi z učenjem;
- primerjavo z najboljšimi konkurenti in indikatorje, ki lahko prispevajo k rasti ugleda šole;
- učencem možnost izražanja zadovoljstva z izkušnjami v zvezi s šolo (Rowley 2003, 144).

Tako je zadovoljstvo učencev postalo izredno pomembno vprašanje za izobraževalne organizacije in njihovo upravljanje. Cilj je, da bi poskušale povečati zadovoljstvo, zmanjšati nezadovoljstvo in s tem obdržati učence ter tako izboljšati delovanje izobraževalne organizacije na številnih področjih (Douglas, Douglas in Barnes 2006, 251–252).

Ker starši redno spremljajo izobraževanje otrok in njihovo zadovoljstvo, je pomembno, da so zadovoljni oboji. Kljub temu da so starši tisti, ki otroka usmerjajo in se odločajo, na katero šolo bodo otroka vpisali ali v primeru nezadovoljstva prepisali, menimo, da je potrebno zadovoljstvo izmeriti najprej pri otrocih, ki so prvi člen v verigi ciljne javnosti šole. Cilj merjenja zadovoljstva je obdržati obstoječe odjemalce in prek njih privabiti nove. Vendar pa je premalo zadovoljstvo zgolj izmeriti, izrednega pomena je, da za zadovoljstvo odjemalcev

skrbi celotna šola, začenši z vodstvom, strokovnimi in tehničnimi delavci. Prav tako je pomembno, da se šola nenehno trudi redno ga preverjati, ob nezadovoljstvu ukrepati, predvsem pa povečevati in vzdrževati zadovoljstvo svojih odjemalcev.

## **2.8 Zadovoljstvo kot vir konkurenčne prednosti**

Zadovoljstvo odjemalcev predstavlja enega pglavitnih ciljev pri poslovanju organizacij in vir konkurenčne prednosti. Pri ohranjanju in povečanju zadovoljstva gre za dolgoročno naložbo, ki prinaša merljive poslovne koristi. Zato je pomembno, da se organizacije trudijo v največji meri zadovoljevati, da bi se k njim vedno znova vračali in jim ostajali dolgoročno zvesti (Trnavčević idr. 2008, 13).

Ko govorimo o konkurenčnem pozicioniranju na trgu, imamo v mislih umetnost oblikovanja predstave o razlikah med šolo in njenimi konkurenti. Pridobiti mora realno oceno, kako jo odjemalci doživljajo, koliko jo poznajo in v kakšni meri so ji naklonjeni (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 70).

Nekatere raziskave so pokazale, kako pomemben je zadovoljni odjemalec (Dubrovski 1997, 42):

- zadovoljni odjemalec bo o svojem zadovoljstvu povedal do 10 ljudem, ki lahko postanejo dejanski potrošniki tega izdelka;
- 96 % nezadovoljnih odjemalcev se nikoli ne pritoži zaradi neustreznih izdelkov ali nevljudnih in neprimernih storitev; do pritožb ne pride, ker odjemalci menijo, da pritožbe niso vredne časa in napora, ker ne vedo, kako in kje se morajo pritožiti, ali pa verjamejo, da jih organizacija tako ali tako ne bo rešila;
- 90 % nezadovoljnih odjemalcev ne bo več kupovalo izdelka iste znamke ali pa se ne bo vrnilo k istemu prodajalcu, ta pa nikoli ne bo izvedel, zakaj;
- vsak nezadovoljni odjemalec bo svoje nezadovoljstvo z nabavljenim izdelkom opisal najmanj 9 drugim ljudem;
- 13 % nezadovoljnih odjemalcev bo opisalo nezadovoljstvo celo več kot 20 ljudem.

V svojem modelu potrošnikovega zadovoljstva Dubrovski (1997, 41) meni, da zadovoljni odjemalec vodi k vzpostavljeni zvestobi do izdelka, blagovne znamke ali proizvoda. Vzpostavljena zvestoba pa vodi v nastajanje dolgoročne konkurenčne prednosti. Na tem mestu avtor opozarja, da je prav tako pomembno zadrževanje odjemalca, saj je ceneje ohranjati obstoječe odjemalce kot pa pridobivanje novih.

Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Kotler (1996, 479), ki navaja, da naj bi bila četrtna odjemalcev zadovoljnih z nakupom, samo 5 % nezadovoljnih odjemalcev se pritoži, ostalih 95 % svojega nezadovoljstva ne izrazi. Od 5 %, ki se pritožijo, jih je samo 50 % zadovoljnih s tem, kako je bil njihov problem rešen. Zadovoljni odjemalec pove o dobrem izdelku

povprečno trem ljudem, medtem ko se nezadovoljni odjemalec pritoži enajstim ljudem.

Raziskava Cambridgeshire Accountability je pokazala, katera merila vodijo starše pri izbiri šole za svojega otroka. Ta merila so: ozračje skrbi v šoli, vsestranska in dobra izobrazba in navsezadnje želje njihovih otrok. Druga raziskava je pokazala najpogostejše razloge, zakaj starši zavrnejo najbližjo šolo v svoji okolici. To so: neuglednost šole, slaba disciplina učencev, občutek staršev, da otroci v tej šoli ne bodo srečni (Trnavčević in Zupanc Grom 2000, 71).

V današnjih časih je premalo, če organizacije opravljajo svoje delo zgolj dobro. Odjemalci lahko zbirajo med številnimi organizacijami, ki se trudijo, da bi zadovoljile in izpolnile njihove potrebe in pričakovanja. Študije so pokazale, da je glavni cilj uspešnih organizacij, da poznajo in zadovoljijo ciljne odjemalce na način, da ponujajo storitve, ki so boljše od ponudbe konkurentov (Kotler 1996, 32).

In ne samo da morajo organizacije slediti pričakovanjem odjemalcev in ugotoviti, kakšno je njihovo poslovanje v očeh odjemalcev, vse te dejavnosti morajo spremljati tudi pri konkurentih (Kotler 1996, 40).

Vedno bolj smo priča grožnjam o zapiranju podružničnih osnovnih šol, prav tako so se nekatere šole začele združevati zaradi preslabega vpisa učencev. V glasbenem šolstvu do tega pojava še ni prišlo, pa vendar se je treba zavedati, da slednje ni odporno na vladne spremembe, upadanje števila otrok, socialno stisko staršev in nezmožnost plačevanja glasbene šole, zato morajo še toliko bolj zadovoljevati vse odjemalce glasbene šole in konkurirati z ostalimi.

## **2.9 Ravni in načini merjenja zadovoljstva**

Izvajanje izobraževalnih storitev je osrednji del v izobraževanju. Zadovoljstvo odjemalca je odvisno od uspešnosti, cene, kakovosti in pravočasno izvedene storitve, izvajalec pa je tisti, ki mora poznati značilnosti storitev in njihovega izvajanja, saj je od njih odvisna kakovost in s tem zadovoljstvo odjemalca. Po opravljenih storitvah moramo oceniti zadovoljstvo odjemalcev (Devetak in Vuković 2002, 289–290).

V ožjem smislu se merjenje zadovoljstva odjemalcev že dolgo uporablja za oceno učinkovitosti različnih izobraževalnih storitev in programov (Letcher in Neves 2010, 2).

Širše pa, preden se odločamo o merjenju zadovoljstva odjemalcev v izobraževanju, moramo vedeti, kaj natančno nas zanima in katere ravni zadovoljstva bomo merili. Zadovoljstvo udeležencev lahko merimo na ravni:

- izobraževalne organizacije (tovrstna merjenja naj bi vodstvu izobraževalne organizacije prinesla informacije za sprejemanje pomembnih managerskih odločitev o nadaljnjem

- razvoju in izboljšavah ter pregled mnenj odjemalcev, ki jih lahko organizacija uporabi kot del sistema pri dokazovanju odgovornosti za kakovost);
- izobraževalnega programa (meritve se usmerjajo na učenje in poučevanje, organizacijo izobraževanja ter učne vire, ki so specifični za natančno določene izobraževalne programe);
  - posameznega modula (predmeta, dela programa) (tovrstno merjenje zadovoljstva odjemalcev je pomembno, saj pomaga učiteljem prilagajati in izboljševati predmet na način, da se udeležencem izboljšuje učenje in njihova izobraževalna izkušnja; ker se ti vprašalniki pogosto uporabljajo ob koncu predmeta, le malokrat prinesejo pravo informacijo o izboljšavah);
  - zadovoljstva s posameznimi učitelji (uporabljajo se vprašalniki, ki se običajno nanašajo le na nekatera področja, le malokrat pa na učenje odjemalcev in njihov razvoj, na katerega učitelj vpliva; vsebujejo vprašanja o zanesljivosti, navdušenju, znanju, spodbudah in komunikacijskih spretnostih učiteljev, zato takšno ocenjevanje ne služi nobenemu namenu; dobro oblikovani in analizirani sicer lahko razkrijejo slabo poučevanje, kljub temu pa so izidi zelo malo uporabni za načrtovanje in vpeljevanje izboljšav; prav tako pa udeleženci, ki so podali svoja mnenja, ne dobijo povratnih informacij o skupnih izidih in vpeljanih ukrepih, saj ostanejo ocene učiteljev zaupne, o njih se pogovorita na letnih razgovorih le učitelj in njegov nadrejeni (Možina 2007, 29–47).

V raziskavi smo kombinirali vse ravni merjenja, saj nas je zanimalo splošno zadovoljstvo odjemalcev – učencev. Raziskava, ki vključuje vse ravni, je zelo obširna, vendar smo za vsako raven izluščili nekaj vprašanj, ki odražajo zadovoljstvo v glasbeni šoli. Raziskava je pokazala, s katerimi ravnmi so učenci najbolj zadovoljni in kje so še potrebne izboljšave, prav tako bo služila za primerjavo z ostalimi konkurenčnimi glasbenimi šolami.

## **2.10 Metode merjenja zadovoljstva**

Preden začnemo meriti zadovoljstvo odjemalcev, si moramo zastaviti natančne cilje. Ti cilji so:

- ugotavljanje zahtev odjemalcev,
- ugotavljanje zadovoljstva odjemalcev,
- primerjava z ostalimi organizacijami,
- določanje prioritet, ki omogočajo napredek,
- določanje indeksa zadovoljstva odjemalcev,
- določanje zanesljivosti merjenja in
- notranji pogled na zadovoljstvo (Hill, Brierley in MacDougall 1999, 7).

Za merjenje se lahko uporabljajo naslednje metode:

- anketa – lahko se izvaja z vprašalniki ali telefonsko. Zadovoljstvo odjemalcev lahko

merimo neposredno z vprašanji, kako so odjemalci zadovoljni z določeno storitvijo, ali posredno z vprašanji, kaj so pričakovali od določene lastnosti in kaj so dobili. Ena izmed metod je, da anketiranci naštejejo probleme in predlagajo rešitve. Lahko pa anketiranci razvrstijo posamezne elemente ponudbe glede na njihovo pomembnost in uspešnost izvedbe. Prav tako je priporočljivo, da zastavimo vprašanja, ki nam bodo dala odgovor, ali odjemalci nameravajo storitev ponovno kupiti ali jo dalje priporočati;

- namišljeno nakupovanje – pri tem načinu neposredno ugotovimo, kako organizacija ravna z odjemalci. Organizacija najame ljudi, ki se pretvarjajo, da so potencialni odjemalci, in nato poročajo o svojih izkušnjah s to organizacijo in konkurenco;
- analiza izgubljenih odjemalcev – za organizacije je pomembno, da poskušajo vzpostaviti stik z odjemalci, ki niso več njihovi odjemalci, da izvejo, zakaj je do tega prišlo;
- indeks zadovoljstva odjemalcev – je skupna ocena, ki nam pove, kakšno je trenutno stanje odjemalcev. Izračunamo ga na osnovi ocene posameznih dejavnikov zadovoljstva odjemalcev. Odjemalci pripisujejo dejavnikom različen pomen. Zato zadovoljstvo odjemalcev računamo kot vsoto tehtanega povprečja zadovoljstev s posameznimi dejavniki;
- sistem pritožb in predlogov – organizacije bi naj poenostavile sistem, prek katerega lahko odjemalci dajejo pritožbe ali pohvale (knjiga pritožb in pohval, brezplačna telefonska številka ...). Organizacija lahko na ta način pridobi mnogo novih idej, hkrati pa omogoča hitrejše razreševanje problemov (Kotler 1996, 41–42).

Pomembno je, da znamo informacije in mnenja odjemalcev, ki smo jih vključili v merjenje zadovoljstva v izobraževalni organizaciji, vključiti v sistem ali politiko kakovosti izobraževalne organizacije in jih prikazati ter uporabiti v obliki, ki omogoča načrtovanje in vpeljevanje izboljšav kakovosti (Možina 2007, 24).

Ker smo merili zadovoljstvo učencev, je za našo raziskavo najbolj primerna anketa v obliki anketnega vprašalnika, in sicer z neposrednimi vprašanji, kako so zadovoljni z določeno storitvijo.

## **2.11 Časovni okvir zadovoljstva**

Ko začnemo načrtovati proces merjenja zadovoljstva odjemalcev, je potrebno določiti, kdaj bomo merili. Odločitev o časovnem okvirju merjenja je odvisna od namena pridobivanja povratnih informacij in vrste informacij, ki jih potrebujemo, zato lahko opredelimo vrste merjenja zadovoljstva odjemalcev glede na trenutek izpeljave merjenja, in sicer:

- sprotno merjenje zadovoljstva (med potekom izobraževalnega procesa);
- končno merjenje zadovoljstva (ob zaključku izobraževalnega procesa);
- merjenje zadovoljstva z učinki (nekaj mesecev po zaključku) (Možina 2007, 49–50).

Po mnenju Možine (2007, 49–50) je najbolj smiselno pridobivanje sprotnih povratnih

informacij med izobraževalnim procesom, ki omogočajo vpeljevanje izboljšav in novo kakovost izobraževanja za odjemalce, ki so bili vir informacij. Kljub temu da je pridobivanje informacij prav tako smiselno ob koncu izobraževanja v določenem izobraževalnem programu ali predmetu, saj imajo takrat odjemalci najbolj celostno izkušnjo, vendar pa te povratne informacije nimajo učinka na odjemalce, ki so izobraževanje že končali, kvečjemu za novo skupino (nove odjemalce). Ker nekateri odjemalci takoj ob zaključku izobraževanja še ne zaznavajo vseh učinkov izobraževanja, je smiselno preverjanje zadovoljstva izvesti tri ali šest mesecev po končanem izobraževanju, ko bodo znanje uporabljali in preizkusili bodisi pri svojem delu ali drugje.

Ker je naša raziskava osredotočena na zadovoljstvo učencev nižje glasbene šole (učenci v starosti do 14 let), pridobljeno znanje še ne bodo mogli preizkusiti pri svojem delu. Lahko pa se ta model, ki je nastavljen za merjenje zadovoljstva odraslih v izobraževanju, prilagodi. In sicer tako, da se izvede preverjanje zadovoljstva tistih učencev, ki nadaljujejo šolanje na srednji stopnji, saj lahko s povratnimi informacijami ugotovimo, koliko jim je pridobljeno znanje koristilo na srednji stopnji izobraževanja, saj so dobre osnove v nižji glasbeni šoli temelj kakovostnega nadaljnjega izobraževanja.

Smotrno bi bilo tudi preverjanje zadovoljstva tudi nekaj let po koncu izobraževanja, predvsem pri tistih nekdanjih učencih, ki so končali samo nižjo glasbeno šolo. Da ugotovimo, ali jim je nekajletno šolanje prineslo zadovoljstvo, da zaradi tega bolj obiskujejo koncerte in druge kulturne prireditve, kot bi jih sicer, so vzljubili različne glasbene zvrsti ali se ljubiteljsko ukvarjajo z glasbo tudi sedaj in ali so morda zaradi glasbene izobrazbe navdušili tudi svoje otroke ali koga drugega.

Avtoričini opredelitvi vrst merjenja zadovoljstva bi lahko dodali tudi merjenje zadovoljstva na začetku izobraževanja (teden ali mesec kasneje), saj kot smo v prejšnjih poglavjih omenjali, odjemalci vstopajo v izobraževalni proces z določenimi pričakovanji, in tukaj bi lahko že takoj na začetku merili, v kolikšni meri so ta pričakovanja dosežena.

## **2.12 Raziskave s področja zadovoljstva**

Potočnik (2000, 187) ugotavlja, da preučevanje oz. raziskave zadovoljstva odjemalcev ne služijo samo temu, da vodstvo storitvene organizacije ugotovi, kako zadovoljni so odjemalci njenih storitev, ampak da tudi določi, na katerih področjih lahko zadovoljstvo še poveča prodajo oz. število ponovnih nakupov. Zato so najpomembnejši razlogi za raziskavo zadovoljstva odjemalcev, da se storitvena organizacija osredotoči na izboljšanje kakovosti svojih storitev, da ugotovi uspešnost prejšnjih ukrepov ter da odkrije prednosti in pomanjkljivosti svojih storitev v primerjavi s storitvami najboljših konkurenčnih organizacij.

Vendar pa je pregled literature na področju zadovoljstva v šolstvu pokazal, da je primerjalno

največ raziskav bilo namenjenih zadovoljstvu pedagoških delavcev na visokih šolah in fakultetah, na drugi strani pa najmanj zadovoljstvu učencev in dijakov v srednjih in osnovnih šolah (Snoj 2007, 117).

Kljub tem dejstvom smo našli nekaj raziskav, ki so bile narejene v osnovnih šolah in jih tudi v nadaljevanju predstavljamo.

Na OŠ n. h. Maksa Pečarja v Črnučah so leta 2011 izvedli anketo o zadovoljstvu na šoli, ki jo je izpolnilo 27 učencev, predstavnikov 19. oddelkov šole (od 4. do 9. razreda). Rezultati ankete so pokazali, da učenci radi hodijo v šolo, ker v njej pridobijo veliko znanja (54 %) in se srečujejo s prijatelji. Tretjina jih meni, da jim je na šoli najbolj všeč, da so njihovi učitelji prijazni do njih, šola kot stavba, knjižnica, fitness in prijatelji. Na osnovi teh rezultatov je bilo ugotovljeno, da je priljubljenost do predmeta precej odvisna od priljubljenosti učitelja (44 %) in malo manj od zahtevnosti ter zanimivosti učne snovi (36 %) (OŠ Maksa Pečarja 2011).

Leta 2009 je OŠ Matije Valjavca v Preddvoru naredila obsežno raziskavo zadovoljstva staršev, učencev in učiteljev. V raziskavi je sodelovalo 153 učencev. Zadovoljstvo so raziskovali na osnovi 38 kazalnikov, ki so jih razvrstili na tri področja: poučevanje in učenje, medsebojni odnosi, vzgoja, kultura in organiziranost. Stopnjo zadovoljstva so merili s petstopenjsko lestvico. Povprečna ocena zadovoljstva je bila 3,8, iz česar lahko sklepamo, da so učenci v povprečju zadovoljni (OŠ Matije Valjavca 2009).

Raziskavo so aprila 2007 izvedli tudi na OŠ Koseze v Ljubljani, in sicer o zadovoljstvu učencev 8. in 9. razredov z izvajanjem diferenciacije pouka na šoli. Namen raziskave je bil pridobiti ustrezne podatke in mnenja o izvajanju in zadovoljstvu z diferenciacijo pouka ter tako zagotoviti ustrezno podlago za nadaljnje delo (vodstvo šole). V vzorec je bilo zajetih 71 učencev (64 %). Raziskava je pokazala da 78,3 % anketiranih učencev 8. in 9. razreda meni, da pridobi več znanja pri diferencirani obliki pouka, kakor bi ga pri klasičnem pouku, 88,7 % anketiranih učencev 8. in 9. razreda meni, da so razporejeni v ustrezen nivo pri matematiki, 86,5 % učencev 9. razreda meni, da so razporejeni v ustrezen nivo pri angleščini. Le 49,3 % učencev 8. in 9. razreda je zadovoljnih z obliko diferenciacije pri slovenščini, kjer poučujeta dva učitelja istočasno v razredu, le 49,3 % učencev 8. razreda pa je zadovoljnih z obliko diferenciacije pri angleščini, kjer poučujeta dva učitelja istočasno v razredu (OŠ Koseze 2007).

V šolskem letu 2010/2011 je OŠ Savsko naselje v Ljubljani prav tako izvedla anketo o zadovoljstvu med učenci, ki je zajemala šest sklopov vprašanj: zadovoljstvo z urejenostjo šole, s šolskimi predmeti, kakovost pouka na šoli, medsebojni odnosi, varnost na šoli, pohvale in predlogi. V anketi je sodelovalo 182 učencev, rezultati pa so prav tako pokazali, da so učenci v povprečju zadovoljni (OŠ Savsko naselje 2010).

Rezultati raziskav kažejo, da so učenci v Sloveniji zadovoljni z izobraževalnimi storitvami, ki

jih ponujajo šole, kar je tudi naša osnovna predpostavka magistrskega dela. Na osnovi predhodno navedenih raziskav vidimo, da nam ankete o zadovoljstvu odjemalcev kažejo, s katerimi kategorijami so učenci zadovoljni. Naj poudarimo naslednje: kakovost poučevanja in učenja, organiziranost, kakovost predmetnikov idr. Rezultati anket so dali raziskovalcem predloge, kje naj še izboljšajo kakovost svojega dela. Vendar pa menimo, da nikakor ne smemo posploševati rezultatov, predvsem, če so v enem šolskem letu rezultati zadovoljivi, se šola ne sme prehitro zadovoljiti, temveč vedno stremeti k izboljšavam oz. slediti trendom in redno pridobivati povratne informacije glavnih odjemalcev izobraževanja – učencev.

Šole se počasi odzivajo na nacionalni razvojni program, veljavno šolsko zakonodajo, belo knjigo o vzgoji in izobraževanju, razvojne smernice v gospodarstvu in šolskih politikah, usmeritve in novosti na slovenskem šolskem sistemu ter marketizacijske procese v šolstvu v slovenskem in širšem prostoru, hkrati pa silijo in usmerjajo šole in učitelje na način večjega zadovoljevanja pričakovanj, potreb in želja odjemalcev (učencev, staršev in širšega šolskega okolja), s tem pa naj bi zadovoljevali tudi svoje potrebe in potrebe šole, v kateri delujejo (Logaj idr. 2006, 5).



### **3 KAKOVOST IN NJEN POMEN ZA ZADOVOLJSTVO ODJEMALCEV IZOBRAŽEVALNIH STORITEV**

Pojem kakovosti postaja eden izmed osrednjih pojmov sodobnega življenja. Skoraj ni več področja, kjer se ne bi pojavljala, zato dobiva univerzalni pomen in naravo. V moderni družbi je motivacija za kakovost samo v končni posledici vezana na njeno temeljno usmerjenost k nenehnemu napredku, višji storilnosti, k iskanju novih razrešitev, novih proizvodov, hitrejših korakov v tekmovalnem duhu modernih družb (Medveš 2000, 10).

#### **3.1 Opredelitev kakovosti**

Pojem kakovost se pojavlja skozi vso zgodovino, kljub temu da je niso znali natančno opredeliti, pa se je kakovost kazala z uspešno uporabo izdelka in v zadovoljstvu odjemalca (Žnidaršič, Seražin in Polak 1990, 14).

Niti strokovnjaki za kakovost si niso enotni glede univerzalne definicije kakovosti (Piskar in Dolinšek 2006, 35).

Zgornji trditvi se pridružujeta tudi Kaplan in Norton (2000, 96), ki pravita, da je kakovost storitev težko opredeljiv pojem. Različne opredelitve so posledica raznovrstnosti storitev. Sredi osemdesetih let prejšnjega stoletja je bila kakovost ključna konkurenčna prednost. V zadnjem desetletju pa se je iz strateške prednosti spremenila v konkurenčno nujnost.

Kljub temu pa so avtorji Deming, Juran in Crosby največkrat omenjeni kot resnični guruji kakovosti (Piskar in Dolinšek 2006, 43). Zato v nadaljevanju povzemamo njihova pojmovanja.

Za Deminga (2000, 5) mora biti kakovost v prvi vrsti namenjena potrebam odjemalcev v sedanjosti in prihodnosti.

Juran (1989, 15) pa razlaga kakovost kot sposobnost za uporabo.

Po Crosbyju (1989, 16) je kakovost storitev skladnost oz. usklajenost z zahtevami odjemalcev.

Kljub različnim definicijam kakovosti pa so zgoraj omenjeni avtorji (Deming, Juran in Crosby) prepričani, da:

- mora biti celotna organizacija zavezana k izboljševanju kakovosti;
- je izboljševanje kakovosti v osnovi odgovornost vodstvenega managementa;
- mora organizacija identificirati notranje in zunanje odjemalce ter zadovoljiti njihove potrebe;
- naj bi organizacija odpravljala izgubo;

- naj bi organizacija vzbudila ponos pri delavcih;
- naj bi organizacija ustvarila okolje nenehnega izboljševanja kakovosti (Chakrapani 1998, 23).

Navkljub povečanju pomena je kakovost, posebej na področju storitev, še vedno relativno neraziskan in neopredeljen koncept. V pogovornem jeziku pogosto razumemo kakovost kot pozitiven izraz, v pomenu dobre kakovosti, vendar pa vsebuje koncept kakovosti cel spekter različnih vrednosti, od najboljših do najslabših (Snoj 1998, 195).

Ameriško združenje za nadzor kakovosti definira kakovost kot skupek lastnosti in značilnosti izdelka oz. storitve, ki vplivajo na njegovo sposobnost, da zadovolji izražene ali naznačene potrebe (Kotler 1996, 56).

Kotler (1996, 474) ugotavlja, da se sodobne organizacije medsebojno razlikujejo po bolj kakovostni storitvi v primerjavi s konkurenti. Ključ je v tem, da se dosežejo ali celo presežejo pričakovanja ciljnih odjemalcev.

Piskar in Dolinšek (2006, 41–42) sta mnenja, da je sinteza opredelitve kakovosti naslednja:

- kakovosten proizvod oz. storitev je tista, ki ustreza zahtevam odjemalca. Obstaja možnost, da odjemalec že prej določi tehnične specifikacije, in jih je treba natančno upoštevati, ali pa da so tehnične specifikacije že določene in jih kasneje prilagodimo odjemalcu;
- ocena kakovosti proizvoda oz. storitve je pogosto odvisna od cene in stroškov, ki nastanejo med uporabo proizvoda oziroma opravljene storitve; vključujejo ljudi, orodje in čas;
- kakovost proizvoda oz. storitve se izmeri tako, da izmerimo dejavnike, ki vplivajo nanjo in so drug od drugega odvisni, dostikrat tudi težko merljivi. Pri izbiri proizvoda oz. storitve smo se prisiljeni odpovedati nekaterim dejavnikom na račun drugih, tako imenovanim kritičnim dejavnikom pa se ne moremo odpovedat. Oceno kakovosti sestavimo iz ocen dejavnikov;
- obstaja več plati kakovosti, ki jih lahko predstavljamo kot poglede z različnih zornih kotov na eno in isto stvar;
- kakovostni proizvodi oz. storitve nimajo škodljivega vpliva na naravno in družbeno okolje;
- kakovostni proizvod je posledica kakovostnega razvojnega procesa tega proizvoda, kakovostnih materialov, iz katerih je izdelan, in kakovostnega procesa izdelave;
- odlična storitev zvišuje lojalnost odjemalcev;
- kakovost je prihranek zaradi znižanja stroškov, nastalih kot posledica neustrezne kakovosti;
- odlična storitev je najboljši način za pridobitev konkurenčne prednosti in uspešnosti.

V zadnjem času strokovnjaki doma in po svetu vedno bolj razpravljajo o problematiki kakovosti in o konkretnih pristopih k izboljšanju te. Kakovost je kompleksna kategorija, ki predstavlja skupek vseh aktivnosti in opravil, ki pa se neposredno odražajo v obliki proizvodov in storitev (Devetak 2000, 287).

Glavna naloga vodilnih delavcev v organizaciji je izboljšanje kakovosti izdelkov in storitev, vendar pa je jasno, da mora biti kakovost osredotočena na odjemalce, ki imajo različne potrebe, zahteve in pričakovanja. Zato je organizacija, ki uspe zadovoljiti večino teh potreb, kakovostna organizacija (Kotler 1996, 55–56).

### 3.2 Dimenzije kakovosti

Najbolj pogosta konceptualna delitev kakovosti storitev je glede na absolutnost oz. relativnost njene merljivosti. Po tem kriteriju ločimo dve dimenziji kakovosti, ki sta sicer komplementarni, vendar se med seboj bistveno razlikujeta:

- objektivna (racionalna, mehanistična) – opredeljuje laboratorijsko ali drugače natančno merljivo (tehnično) odličnost neke storitve v primerjavi z določenim standardom;
- subjektivna (zaznana, humanistična) – predstavlja odjemalčevo oceno odličnosti storitve in je izid človeške, subjektivne reakcije, ki je povezana z notranjimi oziroma »mehkimi«  
zaznavami izvajalcev in odjemalcev storitev, ki jih ni mogoče objektivno izmeriti. Zato so mnogi raziskovalci mnenja v neobstoj objektivne kakovosti zaradi subjektivnih meritev, ker vedno temeljijo na človeškem zaznavanju (Snoj 1998, 160–161).

Grönroos (1990, 37–38) kakovost zaznanih storitev namenjenih odjemalcem razdeli v dve dimenziji:

- tehnična dimenzija – imenuje se tudi rezultirajoča dimenzija, saj predstavlja to, kar odjemalci dobijo v interakciji z organizacijo po končanem procesu izvajanja storitve in je zanje ter za njihovo oceno kakovosti zelo pomembno. Pogosto to dimenzijo odjemalci merijo relativno objektivno, zaradi njenih karakteristik kot tehnične razrešitve.
- funkcionalna dimenzija – na kak način ponudnik storitve funkcionira, saj na odjemalca vpliva tudi način, kako prejme storitev, in njegova izkušnja s simultanim procesom izvedbe in porabe storitve.

Snoj (1998, 163–165) deli kakovost storitev glede na naslednje dimenzije:

- notranje (neotipljive) in zunanje (otipljive),
- trde in mehke dimenzije,
- dimenzije vzdrževanja in dimenzije ustvarjanja kakovosti.

Potočnik (2000, 161) loči tri vrste kakovosti, glede na možnost vrednotenja značilnosti storitev:

- iskana kakovost – značilnosti fizičnih sestavin storitev (barva, oblika ...), ki jih

- odjemalec ovrednoti pred nakupom;
- izkustvena kakovost – značilnosti procesov oz. rezultatov (okus, toplota ...), ki jih odjemalec ovrednoti med nakupom;
  - kakovost zaupanja – značilnosti, ki jih je nemogoče ovrednotiti med samo porabo in celo po nakupu storitve; odjemalci nimajo primernega znanja.

Najbolj pogosto uporabljena razvrstitev dimenzij kakovosti storitev v literaturi (Snoj 1998, 162), ki je v začetku 80. letih prejšnjega stoletja nastala kot rezultat raziskave v zvezi s problematiko kakovosti storitev avtorjev Parasuraman, Zeithaml in Berry (1990, 21–22):

- Fizična podpora: videz objektov, opreme, osebja in komunikacijskega gradiva.
- Zanesljivost: sposobnost opraviti obljubljeni storitev že prvič zanesljivo in natančno.
- Odzivnost: pripravljenost pomagati odjemalcem in jim ponuditi takojšnjo storitev.
- Strokovnost: potrebno znanje in sposobnost za izvedbo storitve.
- Ustrežljivost: vljudnost, spoštovanje, pozornost in prijaznost kontaktnega osebja.
- Verodostojnost: zaupanje, poštenost izvajalca storitve.
- Varnost: skrb za odpravo tveganj, nevarnosti in dvomov.
- Dostopnost: razpoložljivost storitev in enostavnost stika z izvajalcem.
- Komunikacija: sprotno obveščanje odjemalcev v njim razumljivem jeziku.
- Razumevanje odjemalcev: prizadevanja za nenehno spoznavanje značilnosti odjemalcev in njihovih potreb. Zmožnost vživeti se v položaj drugega.

Te dimenzije lahko apliciramo v šolsko okolje na odjemalce izobraževalnih storitev, ki pričakujejo: sposoben kader, dostopen in odprt za komunikacijo in pobude, prijazne in odgovorne učitelje, strokovne in zanesljive pedagoge ter varno okolje za vsestranski razvoj osebnosti učencev (Zupanc Grom 2000, 34).

Parasuraman, Zeithaml in Berry (1990, 26) so v kasnejših raziskavah nato združili prej omenjene prekrivajoče se dimenzije v pet osnovnih dejavnikov:

- Zanesljivost – sposobnost opraviti obljubljeni storitev zanesljivo in natančno.
- Odzivnost – pripravljenost pomagati odjemalcem in storitev hitro posredovati.
- Občutek zaupanja – znanje in vljudnost zaposlenih in sposobnost zbuditi zaupanje in varnost.
- Usmerjenost pozornosti k odjemalcu – skrb in usmeritev pozornosti k posameznemu porabniku.
- Otipljive stvari – videz fizičnega okolja, opreme, zaposlenih, komunikacijskega gradiva.

Teh pet dimenzij prav tako sestavlja model SERVQUAL za merjenje kakovosti storitev, ki ga bomo v nadaljevanju tudi podrobneje opisali.

### 3.3 Kakovost izobraževalnih storitev

Trnavčevičeva (2000, 11) pravi, da je definicija kakovosti odvisna od tega, kdo jo definira. Starši običajno ocenjujejo kakovost učiteljev in procesov povezanih z njihovim otrokom, nekdo iz zunanjih institucij, npr. z ministrstva za šolstvo in šport, pa bo ocenil kakovost po določenih merilih, ki so mu poznana.

Po Čagranovi (1996, 44) je kakovostno izobraževanje tisto, ki učencem zadovoljuje potrebe. Takšno izobraževanje je za učence koristno in smiselno.

Na področju izobraževanja je koncept kakovosti izobraževalnih storitev, kot jo doživljajo uporabniki izobraževalnih storitev, precej zanemarjeno področje (Kodrin 2007, 81).

Prav tako pa poudarja, da je kakovost v izobraževanju mnogo bolj zapleten pojem, kot na ostalih področjih, zaradi večjega dela kurikuluma (šolskega programa), ki je za vse šole enak. Kakovost šole je odvisna od izvedbe tega, predvsem pa od tistega dela, ki je v celoti prepuščen šoli (Kodrin 2007, 84).

Tudi Ferjan (1999, 141) ugotavlja, da je kakovost v izobraževalni dejavnosti težko natančno opredeliti. Razlogi so zaradi različnosti izobraževalnih organizacij in različnih pričakovanj in interesov različnih javnosti izobraževalnih organizacij.

Sallis (2001, 15–16) opredeljuje kakovost v izobraževanju kot:

- proceduralen koncept, ki temelji na vnaprej določenih specifikacijah in standardih;
- transformacijski koncept, ki v ospredje postavlja potrebe in zadovoljstvo odjemalca.

Pet običajnih pogledov na kakovost izobraževalnih storitev sta predstavila Nightingale in O'Neil (1994, 7–10):

- Enačenje kakovosti z visokimi standardi – na tem mestu se pojavi vprašanje, po čigavih standardih naj bi se merila kakovost, zaradi različnih odjemalcev izobraževalnih storitev (starši, učitelji, učenci, vodstvo).
- Kakovost kot trajnost med procesom in rezultatom – tukaj se pojavi dilema, ali naj se kakovost presoja po rezultatih ali po procesu izobraževanja.
- Kakovost kot ustreznost glede na namen – lahko pride do problema pri primerjanju izobraževalnih organizacij, če predpostavimo, da so vse izobraževalne organizacije enakovredne, vendar glede na oblikovano poslanstvo različne.
- Kakovost kot denarna vrednost – gre za primerjavo, ali je vloženo enako temu, kar prejemamo.
- Kakovost kot transformacija v smislu osebnostnega spreminjanja odjemalcev – gre za premik od neodgovornega k odgovornemu odjemalcu izobraževanja, ki pa zahteva, da je odjemalec aktiven in predan, učitelj pa tisti, ki spodbuja.

Tudi Kotler in Foxova (1995, 46) navajata nekatere značilnosti izobraževalnih storitev:

- Prilagajanje standardom in normativom.
- Konstantnost kakovosti – kakovost zaradi človeškega dejavnika ni konstantna, lahko pa je čim bolj zanesljiva.
- Kakovostni rezultati – dokazujejo se skozi uresničevanje pričakovanih koristi za odjemalce.
- Kakovost procesa – kako je bila izobraževalna storitev dostavljena.

Zelo zanimiv pogled na kakovost storitev sta podala tudi Jacou in Lucas (1995, 24), ki pravita, da je kakovost v tem, da nudimo odjemalcu storitve z zadovoljivo zanesljivostjo, po konkurenčnih cenah, ob želenem času in pod zanj ustreznimi pogoji.

Omenjeno definicijo si lahko na področju izobraževalnih storitev razlagamo tako, da se kakovostne izobraževalne storitve kažejo v tem, da ponudimo učencem izobraževalne storitve, ki jih zadovoljujejo (različne prireditve, ki so prilagojene različnim okusom, zanimive učne vsebine, predvajanje zvočnih posnetkov, prilagajanje urnikov ...).

Zaradi različnih opredelitev pojma kakovosti lahko sklepamo, da lahko tudi kakovost izobraževalnih storitev različno opredeljujemo, predvsem zaradi različnosti izobraževalnih organizacij in različnih odjemalcev izobraževalnih storitev. Prav tako pa niso vsem odjemalcem enako pomembne vse izobraževalne storitve.

Ferjan (1999, 141–142) navaja, kako različni ljudje kakovost izobraževanja pojmujejo na različne načine, in sicer kot:

- odnos med učencem in učiteljem;
- kadrovski vidik kakovosti (pedagoško-andragoška in strokovna usposobljenost izvajalcev izobraževanja);
- vidik opremljenosti z didaktičnimi pripomočki;
- usposobljenost absolventov izobraževanja za delo oziroma za nadaljnje izobraževanje;
- način učiteljeve priprave na izobraževanje;
- način motiviranja na izobraževanje;
- način motiviranja odjemalcev izobraževanja med samim potekom;
- skrb za vnašanje novosti v vzgojno-izobraževalne programe;
- vsebine vzgojno-izobraževalnih programov;
- soudeležbo udeležencev izobraževanja pri upravljanju;
- režim izobraževanja;
- specifičen stil poučevanja;
- boljši poslovni izid organizacije, ki je posledica več znanja.

Odjemalci (učenci in starši) pridejo v glasbeno šolo z določenimi pričakovanji. Učenci se največkrat navdušijo za glasbeno šolo prek svojih vrstnikov, ki jim posredujejo informacije o

učiteljih in poteku izobraževanja, starši pa običajno v pogovoru z ostalimi starši. Ravno zaradi različnih pričakovanj odjemalcev bomo izpostavili, kako po naših izkušnjah starši in učenci pojmujejo kakovost izobraževalnih storitev.

Predvsem mlajšim učencem in začetnikom je najbolj pomembno, da jim je predavana snov zanimiva oz. da se lahko čim hitreje naučijo zaigrati skladbe (predvsem znane) oz. obvladovati igranje inštrumenta nasploh. Prav tako je pomembno, da imajo na koncu leta dobro oceno. Pri starših je pojmovanje kakovosti izobraževalnih storitev bolj kompleksno. Po pogovorih na roditeljskih sestankih in govorilnih urah smo ugotovili, da pod pojmom kakovost izobraževalnih storitev navajajo v prvi vrsti motivacijo (v smislu motiviranja učenca za vajo doma), ki je ena izmed najbolj pomembnih komponent kontinuiranega napredka, saj dobri rezultati niso možni le ob eni uri na teden (oz. dvakrat po 30 minut), ki jo imajo učenci v glasbeni šoli pri inštrumentu, temveč je potrebno, da je učenec tudi doma motiviran za vajo. Staršem je prav tako zelo pomembno, da otrok čim večkrat nastopa ali se po možnosti udeležuje tudi tekmovanj.

Vendar pa smo učitelji prav tako odgovorni za kakovost izobraževalnih storitev tudi vodstvu. Najprej vodji oddelka, ki spremlja učence na nastopih in letnih izpitih, ter ravnatelju, ki preverja delo skozi hospitacije in merljive rezultate (rezultati na tekmovanjih, število nastopov ...).

Če poskušamo razčleniti pojem kakovost izobraževalnih storitev še z vidika učitelja, se sami ne nagibamo toliko h kvantiteti v smislu števila tekmovanj in nastopov ter samo dobrih ocen, temveč menimo, da je učence potrebno naučiti v prvi vrsti lepega in pravilnega igranja inštrumenta, discipline v smislu redne, pravilne in natančne vaje in da vzljubijo različne glasbene zvrsti.

### **3.4 Motivacija in vpliv na kakovost izobraževalnih storitev**

Med ključne dejavnike učnega procesa prištevamo tudi motivacijo. To razumemo tako, da se le motivirani učenci učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo ...) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev (Juriševič 2012, 5).

Učenci si učnih vsebin ne izbirajo sami, prav tako si ne določajo tempa učenja, za sodelovanje v učnem procesu si ne izbirajo ne vrstnikov (sošolcev) ne odraslih (učiteljev, staršev), kljub temu pa se od njih zahteva kakovostno znanje, ki ga lahko dosežejo, če so za učenje dobro motivirani (Juriševič 2012, 5).

Vendar pa za kakovost učnega procesa in vseh ostalih izobraževalnih storitev ni dovolj motivacija učencev, temveč tudi motivacijske spodbude s strani učiteljev, ki jih Juriševičeva (2012, 10) razdeli v dve skupini:

- didaktične motivacijske spodbude – organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog ter didaktični material;
- psihološke motivacijske spodbude – vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju in dosežkih, omogočanje učne podpore in usmerjanje ter ravnanje učitelja v vlogi modela (vzora), ki ga učenci posnemajo, tako v pristopu k učnim nalogam kot tudi med učenjem ter pri razlagi rezultatov svojega učenja.

Učenec ob vstopu v glasbeno šolo nima natančnih predstav, kako poteka učenje inštrumenta, saj poučevanje inštrumenta poteka popolnoma drugače kot pouk ostalih predmetov v osnovni šoli. Prva razlika je v tem, da pouk inštrumenta poteka individualno, druga pomembna razlika pa je, da se igranja na inštrument ne da naučiti iz knjige ali pa samo z nekajkratnimi vajami pred ocenjevanjem, izpitom, nastopom ... Prav tako pouk inštrumenta poteka samo dvakrat tedensko in tukaj je pomembna motivacija učenca, da je motiviran predvsem za vajo doma, in učitelja, ki zna učenca motivirati. Premalo je, da učencu samo snov predavamo, treba ga je motivirati z različnimi učnimi pripomočki, kot so: igranje učitelja na svoj inštrument, predvajanje glasbenih posnetkov, obiskovanje koncertov ... Ob tem pa morajo učitelji učence ob napredovanju tudi pohvaliti in nagradjevati, saj so potem učenci še bolj motivirani za nadaljnjo vajo doma. In prav učitelji, ki znajo motivirati učence na ta način, predstavljajo kakovost izobraževalne storitve učenja, ki se kaže v kakovosti znanja učenca.

### **3.5 Razlike in povezave med kakovostjo in zadovoljstvom**

Nekateri avtorji pojma zadovoljstvo odjemalcev in kakovost enačijo, predvsem kadar je kakovost obravnavana z vidika zadovoljevanja potreb odjemalcev. Kadar sta pojma obravnavana z marketinškega zornega kota, takrat je zadovoljstvo s storitvami merilo kakovosti njihovega delovanja (Snoj 1998, 158).

Če se navežemo na zgornjo trditev v povezavi z marketingom, Logaj idr. (2006, 11) navajajo: »Marketinška kultura pomeni usmerjenost tako k notranjim (npr. zaposleni) in zunanjim (npr. učenec/dijak, starši, lokalna skupnost) odjemalcem storitev šole in njihovim potrebam.« Hkrati pa so te potrebe zadovoljene z doseženimi ali preseženimi standardi kakovosti, prav tako je potrebno, da se doseže največje možno zadovoljstvo vseh zainteresiranih javnosti. Zato sta kakovost storitev šole in zadovoljstvo njenih odjemalcev temeljna koncepta, ki omogočata razvoj in preživetje v vedno bolj konkurenčnem okolju.

Dejstvo je, da sta zadovoljstvo in kakovost medsebojno povezana, vendar njuno medsebojno povezanost avtorji različno razlagajo.

Chakrapani (1998, 4) povezuje pojma kakovost in zadovoljstvo na način, da je odjemalec zadovoljen, kadar mu je storitev kakovostno dostavljena.

Podobno razmišljata tudi Bergman in Klefsjö (1994, 16), ki pravita, da predstavlja kakovost



izdelka ali storitve zmožnost zadovoljiti potrebe in pričakovanja odjemalca.

Tudi po Glasserju (1998, 32) je kakovost vse, kar zadovoljuje eno ali več človekovih potreb. V nadaljevanju pa Glasser (1998, 37) še pojma kakovost in zadovoljstvo poveže, da je ravno občutek zadovoljitve potreb vzrok, da se teži h kakovosti.

»Kakovost ni enaka zadovoljstvu, temveč je eden od vzrokov za njegov nastanek« (Možina, Zupančič, Štefančič Pavlovič 2002, 203).

Potočnik (2000, 182) ločuje ta dva pojma na osnovi racionalnosti, saj po njegovem odjemalec kakovost storitve dojema racionalno, zadovoljstvo pa doživlja emocionalno.

Tudi Parasuraman, Zeithaml in Berry (1988, 16) ločujejo ta dva pojma. Zaznana kakovost storitev je globalna sodba ali odnos in je povezana s superiornostjo storitve, medtem ko je zadovoljstvo povezano s točno določeno transakcijo.

Zaradi vedno večjega uveljavljanja tržnega pojmovanja kakovosti, ki ni omejeno zgolj na kakovost izdelka ali storitve, ampak obsega tudi način izpolnitve zahtev in pričakovanj odjemalcev, predstavlja najvišje merilo kakovosti njeno zadovoljstvo (Verbič 1994, 72).

Kakovost je po Vraneševiću (2000, 187) rezultat opazovanja proizvoda ali storitve, ki ni nujno, da je bila uporabljena, na drugi strani pa zadovoljstvo ne temelji samo na sedanjem trenutku uporabe proizvoda ali storitve, ampak na uporabi iz preteklosti ali pričakovane koristi v prihodnosti.

Konceptualne razlike med kakovostjo in zadovoljstvom nazorno obrazloži Oliver (2010, 176) v Preglednici 1.

### **Preglednica 1: Konceptualne razlike med kakovostjo in zadovoljstvom**

| Primerjalne dimenzije                  | kakovost  | zadovoljstvo   |
|--|---|--|
| Odvisno od izkušenj                    | niso potrebne   | potrebne   |
| Značilnosti oz. dimenzije              | specifične do značilne, ki določajo kakovost izdelka ali storitve | potencialno vse značilnosti ali dimenzije izdelka oz. storitve |
| Pričakovanja oz. primerjalni standardi | ideali, odličnost   | predvidevanja, norme, potrebe                                  |
| Kognitivno/emocionalno                 | primarno kognitivna   | kognitivna in emocionalna                                      |
| Konceptualni predhodniki               | zunanjí dražljaji (cena, ugled, komunikacijski viri ...)          | koncepti kot determinante (pravičnost, obžalovanje ...)        |
| Časovni poudarek                       | primarno dolgoročno   | primarno kratkoročno   |

Različne definicije in povezave med kakovostjo in zadovoljstvom v literaturi so pustile in naredile zmedo. Zato je poznavanje teh razlik pomembno, predvsem za vodstveni

management oz. tiste, ki zagotavljajo različne storitve, saj morajo vedeti, ali je za njih pomemben zadovoljen odjemalec ali zagotavljanje največje stopnje zaznane kakovosti storitev (Cronin in Taylor 1992, 57).

V predhodnih poglavjih smo navajali definicije pojma zadovoljstvo in kakovost ter kako sta pojma med seboj povezana. Čeprav bi želeli podati enovit odgovor oz. definicijo pojmov, to ni možno. Zaključimo lahko, da sta pojma medsebojno povezana, čeprav se včasih močno medsebojno prepletata in je meja med njima mnogokrat zabrisana.

### **3.6 Merjenje kakovosti storitev**

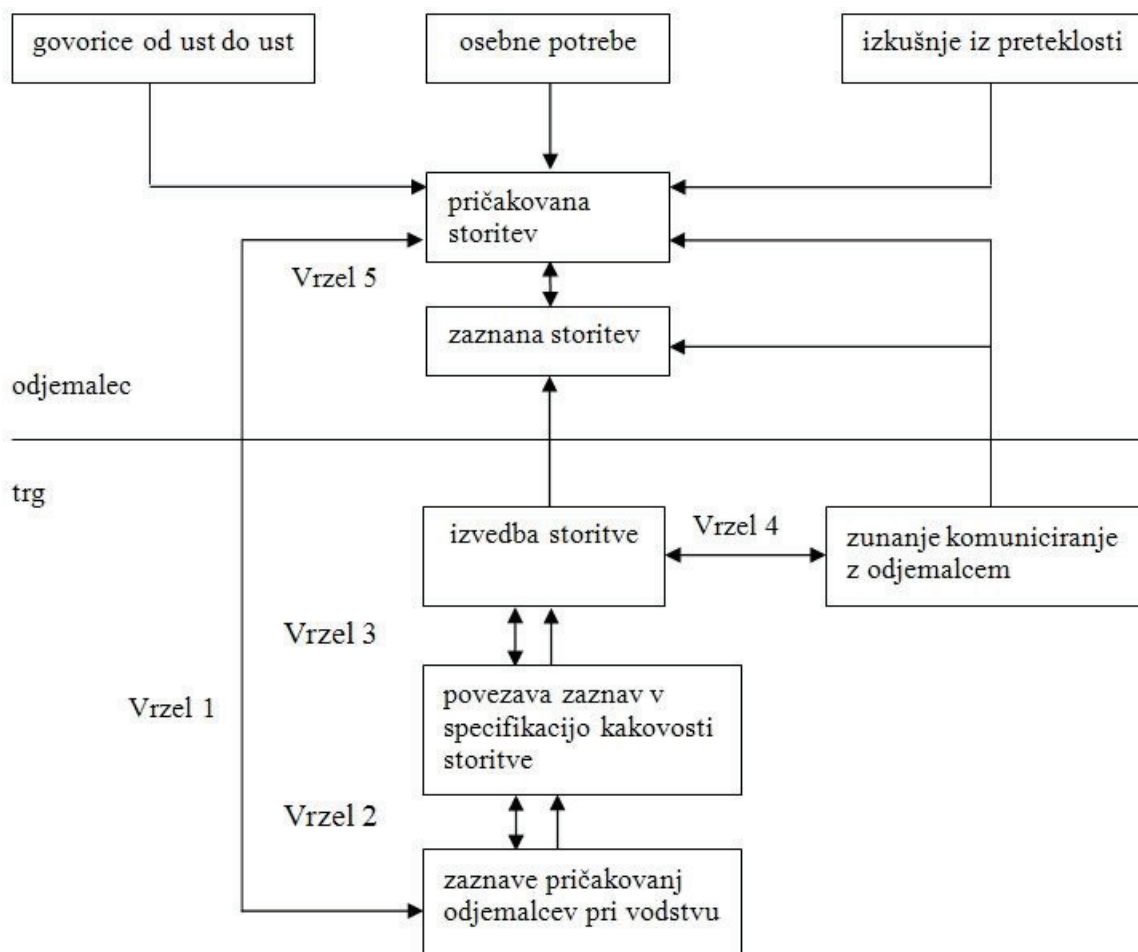
#### **3.6.1 Model vrzeli**

Za ugotavljanje in presojo kakovosti storitev obstajajo različni modeli, ki so jih razvijali raziskovalci, vendar pa je še vedno najbolj uporaben model vrzeli, ki so ga v 80. letih prejšnjega stoletja razvili Parasuraman, Zeithaml in Berry. Model je zasnovan tako, da ugotavlja odjemalčevo zaznavanje kakovosti storitev oz. stopnjo zadovoljstva z njimi (Snoj 1998, 169).

Kakovost storitve je v modelu opredeljena kot vrzel oz. razlika med pričakovanji odjemalca in njegovim zaznavanjem storitve. Če želi organizacija izboljšati kakovost storitev, mora odkriti razloge za vsako od petih vrzeli ter razviti strategije za njihovo zmanjšanje (Potočnik 2002, 444).

Kadar so pričakovanja enaka zaznavam ali presežena, je kakovost storitev zadovoljiva, kadar pa so zaznave kakovosti storitve manjše od pričakovanj, pa je kakovost organizacije nezadovoljiva (Verbič 1994, 72).

V nadaljevanju je na Sliki 3 prikazan model vrzeli, ki ga bomo tudi natančno opisali.



**Slika 3: Model vrzeli**

Vir: Parasuraman, Zeithaml in Berry (1990, 46).

Model vrzeli je sestavljen iz petih vrzeli (Grönroos 2000, 102–106):

Vrzel 1 predstavlja razliko med pričakovanji odjemalcev in zaznavanjem pričakovanj vodstva organizacije. Vodstvo organizacije napačno zaznava pričakovanja odjemalcev oz. ne ve, kaj odjemalci sploh pričakujejo od storitve. Nastane zaradi:

- netočnih informacij iz marketinških raziskav ter analiz,
- nepravilnega interpretiranja pričakovanj odjemalcev,
- premajhnega števila analiz o povpraševanju,
- nepopolnih ali neobstoječih informacij o komuniciranju med vodstvom in odjemalci,
- preveč organizacijskih ravni, ki med posredovanjem informacij od porabnikov do vodstva podjetja vplivajo na njihovo popačenost oziroma spremembo vsebine.

Vrzel 1 lahko zmanjšamo z boljšim razumevanjem in poznavanjem pričakovanj odjemalcev. Zato so potrebne tržne raziskave, analiza pritožb, izboljšanje komunikacije med vodstvom in kontaktnim osebjem ter zmanjšanje števila ravni med porabniki in vodstvom.

Vrzel 2 predstavlja razliko med zaznavanjem pričakovanj odjemalcev, ki jih ima vodstvo, in

natančno opredelitvijo standardov kakovosti storitev. Vodstvo lahko pravilno zazna želje odjemalcev, ne določi pa natančno standardov izvedbe. Vrzel 2 nastane zaradi:

- napačnih ali pomanjkljivih postopkov načrtovanj,
- slabega vodstva ali načrtovanja,
- nedefiniranih, pomanjkljivih in nejasnih ciljev v organizaciji,
- pomanjkanja podpore vodstva pri načrtovanju kakovosti storitev.

S postavljanjem jasnih ciljev, spremembo prioritete in standardizacijo izvedbe storitev lahko vrzel 2 zmanjšamo.

Vrzel 3 je vrzel med standardi (specifikacijo) kakovosti storitev in dejansko ravni izvajanja storitev. Vzroki za nastanek so:

- pomanjkanje timskega dela,
- preobremenjenost osebja,
- prezapleteni standardi, specifikacije in nezadostno izobraževanje,
- nestrinjanje zaposlenih s standardi in specifikacijami,
- standardi in specifikacije niso v skladu s kulturo podjetja,
- slabo operativno in interno vodstvo,
- tehnologija in sistemi, ki ne ustrezajo zahtevam standardov.

Vrzel 3 je možno zmanjšati s pravilno izbiro in usposabljanjem osebja.

Vrzel 4 obstaja med dejansko izvedbo storitve in zunanjim komuniciranjem. Včasih organizacije odjemalcem obljublajo več, kot v resnici nudijo, zaradi želje po povečanju prodaje, a obljub ne izpolnijo. Organizacija odjemalcem sporoča bolj pozitivno podobo in kakovost, kot jo odjemalec dejansko prejme. Ta vrzel nastane, kadar:

- marketinško načrtovanje in komuniciranje ni integrirano z izvajanjem storitev,
- obstaja slaba koordinacija med zunanjim marketingom in izvajanjem,
- je storitev glede na standarde slabo izvedena, medtem ko marketinške akcije obljublajo navedene standarde,
- ima kontaktno osebje premalo informacij,
- obstaja nagnjenje za pretiravanje v oglaševanju in preveliko obljub.

Da bi se ta vrzel zmanjšala, je potrebno objaviti samo dejansko izvršljive obljube in zadostno informirati kontaktno osebje.

Vrzel 5 je vrzel med pričakovano in zaznano storitvijo. Posledice vrzeli so:

- negativno zaznana kakovost,
- nadaljnje slabo komuniciranje med odjemalci in ponudniki storitev,
- negativen vpliv na podobo organizacije in njeno okolje,
- izgubljeni nadaljnji posli.

Za zmanjšanje te vrzeli je potrebno zmanjšati preostale štiri vrzeli, kar bi moral bit tudi glavni cilj vsake storitvene organizacije. Če želi organizacija konkurirati na trgu, mora izpolniti pričakovanja odjemalcev (Potočnik 2000, 166).

Prednost modela je, da prikazuje logične povezave procesov in ponuja splošno razumevanje in rešitve, kar omogoča vodstvu izboljševanje kakovosti storitev (Parasuraman, Zeithaml in Berry 1990, 45–46).

Če apliciramo model vrzeli na izobraževalno organizacijo, se nam zdi najbolj pomembno, da vodstvo zmanjšuje vrzel 1, tako da redno spremlja in analizira zadovoljstvo odjemalcev tako učencev, sedanjih in bivših, kot tudi staršev, da bi ugotovila in razumela pričakovanja odjemalcev. Predvsem pa, da vodstvo redno in čim bolj neposredno komunicira z odjemalci, kar pomeni, da ravnatelj poskuša realizirati sestanke s starši in učenci, da pride do natančnih informacij, kaj si pravzaprav želijo in kaj od šole pričakujejo.

Kot primer vrzeli, ki nastane zaradi neskladja med pričakovanjem odjemalcev (učencev in staršev) in pričakovanji zaposlenih v šoli, je, da učenci in starši včasih pričakujejo od šole, da bo ta učence izpopolnjevala in razvijala njihove spretnosti in sposobnosti v proizvodni proces, šola pa na drugi strani ponuja le teoretična znanja in znanja o stroki (Zupanc Grom 2000, 32).

Za zmanjševanje vrzeli 2 ni dovolj, da vodstvo samo pravilno zazna želje odjemalcev, pomembno je, da natančno načrtuje potek izobraževalnega procesa in opredeli ter definira standarde kakovosti izobraževalnih storitev. Za zmanjševanje te vrzeli mora biti vodstvo zelo angažirano in ciljno usmerjeno v načrtovanje kakovosti izobraževalnega procesa, čeprav je včasih to težko izvedljivo tudi zaradi pomanjkanja finančnih sredstev, saj ima kakovost tudi svojo ceno.

Vrzel 2 nastane, kadar pride do razlike v dojemanju zaposlenih in zadovoljstvom odjemalcev s kakovostjo storitve, saj se v šolah prevečkrat ugiba o potrebah in pričakovanjih odjemalcev in se jih o tem premalo vpraša (Zupanc Grom 2000, 32).

Vrzel 3 nastane, kadar izobraževalna storitev ni bila izvedena v skladu s standardi. Da bi se ta vrzel zmanjšala, morajo biti učitelji in ostali, ki vplivajo na izobraževalni proces, v prvi vrsti strokovno usposobljeni, stremeti k dodatnemu izobraževanju, delovati v timu, imeti podporo vodstva in dobro klimo v izobraževalni organizaciji nasploh, predvsem pa morajo imeti dobro tehnično podporo – v glasbeni šoli so to kakovostni inštrumenti, zaloga notnega materiala ...

Na tem mestu je v ospredju vloga učiteljev, ki se morajo prilagajati kurikularnim spremembam, spremembam programov ali predmetov in spreminjati oblike, metode dela ter način učenja in poučevanja (Zupanc Grom 2000, 32–33).

Izobraževalne organizacije včasih sporočajo bolj pozitivno podobo in kakovost, kot jo odjemalci dejansko prejmejo, kar se kaže v glasbenih šolah z bleščečimi koncerti, predvsem

kadar šola prireja koncert ali prireditev v velikih dvoranah. Realnost je včasih drugačna, saj učenci mnogokrat vadijo v neprimernih ali premajhnih prostorih. Prav tako šola vabi učence na vpis s čudovito izdelanimi plakati in ob dnevu odprtih vrat pokaže samo pozitivne strani šole. Da bi izobraževalne organizacije zmanjšale vrzel 4, je pomembno, da obljublajo samo dejansko izvršljive cilje in kakovost, ki jo lahko zagotovijo, in da so s svojimi bodočimi odjemalci iskrene, saj jih lahko v nasprotnem primeru izgubijo.

Do vrzeli 4 pride zaradi omejenih virov, bodisi zaradi normativov, ki jih sprejemajo šolske oblasti ali česa tretjega (Zupanc Grom 2000, 33).

Vrzel 5 nastane, kadar učitelji in ostali udeleženci v izobraževalnem procesu ne izpolnijo pričakovanj odjemalcev (staršev in učencev), zato slednji zaznajo to kot neustrezno ali negativno kakovost izobraževalnih storitev. Zato se morajo šole truditi zmanjševati preostale štiri vrzeli.

### **3.6.2 Model SERVQUAL**

Model vrzeli je bil osnova za oblikovanje lestvice SERVQUAL (okrajšano od ang. *service quality*), ki meri kakovost storitev, ki jo zaznajo odjemalci oz. lestvico za merjenje pete vrzeli. Sestavljena je iz dveh delov, v vsakem anketirani odjemalci storitve odgovarjajo na 22 trditve, ki merijo vsako od prej omenjenih dimenzij (zanesljivost, odzivnost, občutek zaupanja, usmerjenost k odjemalcu, otipljivost). V prvem delu anketiranci odgovarjajo, kakšno storitev bi morala po njihovem mnenju ponuditi storitvena organizacija. V drugem delu pa, kakšno storitev storitvena organizacija v resnici ponuja. Za trditve je na voljo sedemstopenjska Likertova lestvica, ki vsebuje trditve od »zelo se strinjam« do »sploh se ne strinjam« (Potočnik 2000, 169–170).

V nadaljevanju Potočnik (2002, 447) navaja kritike in pomanjkljivosti SERVQUAL:

- trditve se ne morejo uporabiti v vseh primerih zaradi različnosti storitev;
- model ne vsebuje same izvedbe storitve – odjemalec bi ocenil kakovost bolj zanesljivo, če bi primerjal postopek izvedbe in končni vtis o opravljeni storitvi;
- ne vsebuje povezave med ceno in kakovostjo storitve – če odjemalec plača več, pričakuje tudi boljšo storitev;
- ni mogoče tako natančno opredeliti pričakovanj, da bi lahko postavili standard za vrednotenje kakovosti storitev le na osnovi pričakovanj in primerjave pričakovanj z dejansko prejeta storitvijo.

### **3.7 Razlogi za raziskovanje lastne kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij**

V šolah in ostalih vzgojno-izobraževalnih organizacijah se vedno bolj srečujemo s pojmom kakovost, tako izvajalci vzgojno-izobraževalnih storitev kot tudi odjemalci. Preden starši

vpíšejo svoje otroke v šolo, se med seboj pogovarjajo, katere šole so dobre in zakaj. Prav tako izvajalci izobraževalnih storitev primerjajo svoje rezultate z ostalimi šolami. Pogosto se pojem kakovostne šole enači s pojmom dobra šola, vendar pa so kriteriji, po katerih se meri kakovost posameznih šol, različni (Trnavčević 1996, 61).

Lorenčič (1996, 9) je mnenja, da je glavni razlog ugotavljanja kakovosti pred univerzitetnim izobraževanjem dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in zaščita šole pred številnimi pritiski, ki so jih šole deležne.

Zato v nadaljevanju povzemamo po Sallisu (2002, 3–4) razloge za raziskovanje lastne kakovosti:

- Moralni razlog – povezanost z odjemalci. Ta zahteva upravičenost odjemalcev (dijakov, staršev, skupnosti ...) do najvišje kakovosti vzgojno-izobraževalnih storitev.
- Strokovni razlogi – strokovna vloga vzgojiteljev in učiteljev. So neposredno povezani z moralnimi razlogi in predstavljajo prepričanje, da je dolžnost vseh vpletenih nuditi učencem oz. dijakom vzgojno-izobraževalni proces, ki dosega najvišje strokovne standarde. Ti razlogi predpostavljajo tudi strokovno predanost zagotavljanju potreb učencev z najprimernejšimi pedagoškimi metodami in tehnikami.
- Tekmovalni razlog – povezava s tekmeci. Tekmovalnost je realnost današnjega izobraževanja. Manjše število vpisanih učencev lahko povzroči odvečnost posameznih zaposlenih, to pa lahko ogrozi organizacijo. Na sodobnem vzgojno-izobraževalnem tržišču se morajo organizacije spoprijeti z izzivom tekmovalnosti; ena izmed najbolj učinkovitih poti za to je izboljšanje kakovosti svojih storitev in procesov.
- Razlog odgovornosti – povezava z ustanovitelji. Vzgojno-izobraževalne organizacije so del svojega okolja. Zato se od njih pričakuje odgovorno ravnanje do ustanoviteljev, ki vključuje tudi javno dokazovanje visokih standardov procesov in storitev organizacij.

Kljub temu da ljudje radi etiketirajo, katera šola je najboljša oz. obstajajo tudi merila, po katerih lahko določimo, kaj je najboljše in kaj ne ali manj, menimo, da lahko v vsaki šoli najdemo nekaj, v čemer je boljša od druge. Prav zaradi tega je pomembno, ne samo, da raziskujemo lastno kakovost, temveč, da tudi vidimo pri ostalih šolah, v čem so boljše, in takšne primere dobre prakse poskušamo vpeljevati v svoji organizaciji.

V tem poglavju smo opisovali razloge za raziskovanje lastne kakovosti. Vendar menimo, da so še vedno najpomembnejši razlog odjemalci, ki jim je potrebno zagotoviti najbolj kakovostne izobraževalne storitve.

### **3.8 Pristopi h kakovosti**

V predhodnih poglavjih smo opisovali pojem kakovost različnih avtorjev in prišli do zaključka, da je sam pojem pravzaprav težko natančno opredeliti, prav tako obstajajo različna

gledanja na sam pojem.

Kakovost spada med tiste pojme, ki ga sicer razumemo, vendar nastane problem, ko nas nekdo vpraša, kaj pa pravzaprav pomeni (Erčulj 2000, 4).

Razen opredeljevanja samega pojma se pojavlja vprašanje, kdo naj presoja kakovost (Erčulj 2000, 4).

Stone (1997, 3–8) opredeljuje tri pristope h kakovosti:

- usmerjenost v odjemalca;
- standardi kakovosti;
- strokovna presoja.

Kljub temu pa pojem kakovost vsebuje dva elementa: zadovoljstvo odjemalca in merjenje po specifikaciji. V osnovi teh dveh elementov ležijo procesi:

- kontrola kakovosti,
- zagotavljanje kakovosti,
- nenehno izboljševanje kakovosti (Trnavčevič 2000, 12).

Sallis (1993, 26–27) navaja tri najpomembnejše pristope h kakovosti: nadzor oz. kontrolo kakovosti, zagotavljanje kakovosti in celovito obvladovanje kakovosti.

Iz zgornjih opredelitev lahko povzamemo, da gre pravzaprav za podobna pojmovanja pristopov h kakovosti, kljub temu pa smo izbrali Sallisovo pojmovanje, ki ga v nadaljevanju tudi opisujemo.

### **3.8.1 Nadzor oz. kontrola kakovosti**

Gre za najstarejši pristop h kakovosti, ki vključuje prepoznavanje in izločanje procesov in storitev, ki ne dosega standardov, prav tako poskuša oceniti stanje po dogodku in odstraniti napake, kadar je do njih že prišlo. V vzgoji in izobraževanju je najpogostejši pristop h kakovosti tak, ki vključuje vse postopke namenjene ugotavljanju, ali organizacija izpolnjuje določene standarde in kriterije. Nadzor kakovosti običajno izvajajo pooblašteni organi, inšpekcije (Sallis 1993, 26–27).

Skrb šolske inšpekcije je, da so zakonski predpisi, pravice in dolžnosti izpolnjeni. Nadzira in kaznuje odstopanja in nepravilnosti in na ta način skrbi za minimalno kakovost, ki je izražena v zakonodajnih standardih ter normativih. Na ravni šole pa izvaja nadzor kakovosti dela ravnatelj ali oseba, ki jo je pooblastil (Trnavčevič 2000, 13).

Trnavčevičeva (1996, 63) je prav tako mnenja, da kontrola kakovosti kontrolira izdelek in ne samega procesa, kar pomeni, da lahko inšpekcija zagotovi zgolj minimalno kakovost, kot je



spoštovanje zakonskih predpisov, ne more pa oceniti kakovosti ali jo izboljševati.

Kontrolo v izobraževanju sestavljajo:

- kontrola doseganja (vmesnih in končnih) ciljev izobraževanja;
- kontrola načina izobraževanja;
- kontrola porabe virov za izobraževanje;
- kontrola izvajanja administrativno-tehničnih dejavnosti;
- kontrola doseganja predvidenih ciljev pri postavi organizacijske strukture;
- kontrola vsebin planov;
- drugo (Ferjan 1999, 137).

### **3.8.2 Zagotavljanje kakovosti**

Zagotavljanje kakovosti je: »pripraviti ljudi do tega, da bolje opravljajo vse tiste koristne stvari, ki bi jih morali opraviti v vsakem primeru« (Crosby 1989, 3).

Tukaj govorimo o premiku od zunanjega (kontrola kakovosti) h kombinaciji zunanjega in notranjega ocenjevanja kakovosti. Zunanji ocenjevalci aplicirajo, ocenjujejo in ugotavljajo stanje kakovosti, nato pa se začne izboljševanje, ki predstavlja notranji element. Pri zagotavljanju kakovosti se pojavljata dva elementa: kazalniki in standardi. S kazalniki lahko določimo oz. izpostavimo in opredelimo majhne segmente, na katerih oz. skozi katere lahko kakovost preverjamo, ocenjujemo in spremljamo. Standardi pa so mera, ki služi kot primerjava stanja (Trnavčević 2000, 14).

Način, kako lahko organizacija posredno dokaže odjemalcem in javnosti, da je sposobna zagotoviti kakovostne proizvode in storitve, je učinkovita postavitev standarda kakovosti ISO (»certifikat ISO 9001 za vodenje kakovosti«). Vendar pa standard sam po sebi ne zagotavlja kakovosti proizvodov in storitev. Organizacija mora pri sprejemanju in uveljavljanju standardov upoštevati vse njihove elemente (Piskar in Dolinšek 2006, 14).

Bistvena novost standarda je, da ne vsebuje več izraza »zagotavljanje kakovosti«, kar nakazuje, da je namen zahtev po sistemu vodenja kakovosti razen zagotavljanja kakovosti tudi povečanje zadovoljstva odjemalcev. Standard določa pet zahtev: odgovornost managementa, management z viri, proizvodnjo in/ali izvajanje storitev ter merjenje, analize in izboljševanje sistema vodenja kakovosti (Piskar in Dolinšek 2006, 49–50).

V pripravi je tako imenovan najbolj popularen standard ISO 9001, ki je v reviziji in bo izdan predvidoma septembra 2015, z naslovom ISO 9001:2015. Novi standard naj bi:

- zagotovil stabilno jedro in sklop zahtev za naslednjih 10 let ali več;
- ostal generičen in relevanten vsem velikostim in tipom organizacij, ki delujejo v vseh sektorjih;

- ohranil sedanjo osredotočenost na učinkovito upravljanje procesov za pridobivanje zelenih rezultatov;
- upošteval spremembe pri sistemih vodenja kakovosti praks in tehnologij od zadnje večje spremembe v letu 2000;
- odražal spremembe v vedno bolj kompleksna, zahtevna in dinamična okolja, v katerem delujejo organizacije;
- uporabil dodatek oz. priloge direktiv ISO za izboljšanje in uskladitev z drugimi sistemi vodenja ISO standardov;
- omogočil učinkovito organizacijsko izvajanje in učinkovito ugotavljanje skladnosti s prvimi, drugimi in tretjimi odjemalci;
- uporabljal poenostavljene sloge jezika in pisanja kot pomoč pri razumevanju in dosledni interpretaciji zahtev (The British assessment bureau 2013).

Mnogi avtorji so razčlenili področja, kje naj bi šole ugotavljale in zagotavljale kakovost. Med temi področji se praviloma pojavljajo:

- vzgojni in izobraževalni dosežki (učni uspehi, uspehi in dosežki šole, doseganje standardov, rezultati različnih tekmovanj, napredovanje med šolanjem, uspehi v nadaljnji življenjski karieri, doseganje socialnih odnosov in doseganje osebne zrelosti);
- organizacija in izvajanje pouka in učenja ter dejavnosti ob pouku (kakovost načrtovanja in priprave na pouk, prilagojenost krajevnim potrebam in učencem, pestrost in primernost ponudbe, raznovrstnost metod in oblik, upoštevanje različnosti, transparentnost preverjanja in ocenjevanja, ukrepi doseganja učnih standardov, ciljev in norm);
- socialna klima v razredu in šoli (počutje učencev/dijakov, odraslih, reševanje konfliktnih situacij, socialna integriranost ter identifikacija s šolo, počutje varnosti oziroma ogroženosti in splošno subjektivno počutje, prostorske in druge razmere, položaj učencev pripadnikov manjšin ali drugih kultur);
- odnosi s partnerji in sodelovanje z okoljem (partnerstvo šola-dom, raznovrstnost in kakovost komunikacije, sodelovanje in vključenost staršev v šolo, sodelovanje s celotnim šolskim osebjem, sodelovanje v dejavnostih okolja, sodelovanje z drugimi organizacijami, društvi in zavodi ter pogoji sodelovanja, možnost vplivanja, identifikacija staršev s šolo ter subjektivno počutje in razmerje staršev do šole);
- upravljanje in vodenje (vodenje šole, delo šolske administracije, organizacija dela, nadzor in svetovanje, pedagoško vodenje, upravljanje resursov, odločanje na šoli, porazdeljenost nalog in obremenitev, komunikacija in informiranost);
- strokovnost in osebni razvoj (stalno izobraževanje in izpopolnjevanje, sodelovanje, inovativnost, osebni razvoj) (Medveš 2000, 23).

### **3.8.3 Celovito obvladovanje kakovosti**

Celovito obvladovanje kakovosti (TQM) – ang. Total Quality Management. TQM vključuje

pristope zagotavljanja kakovosti. Bistvo je TQM ustvarjanje kulture kakovosti, kjer je glavni cilj zaposlenih zadovoljevanje odjemalčevih potreb (Sallis 1993, 26).

V ZDA je devet predstavnikov velikih ameriških korporacij skupaj s profesorji iz vodilnih univerz in z uglednimi svetovalci s področja kakovosti TQM definiralo tako: »Celovito obvladovanje kakovosti je sistem upravljanja z ljudmi, ki si prizadeva za vedno večje zadovoljstvo odjemalcev ob čedalje nižjih realnih stroških. TQM je celovit sistemski pristop in sestavni del podjetniške strategije, ki deluje horizontalno na vseh funkcijah in sektorjih, vključuje vse zaposlene od vrha do dna in sega nazaj v verigo odjemalcev. Celovita kakovost poudarja izobraževanje in usposabljanje za nenehno spreminjanje kot ključ za uspeh organizacije« (Verbič 1994, 33–34).

Poenostavljeno pomeni celovito obvladovanje kakovosti, da jo morajo vsi na vseh področjih organizacije študirati in izvajati ter skupno sodelovati (Ishikava 1989, 85).

Deming je začetnik filozofije TQM (Zupanc Grom 2000, 25) in nesporno človek, ki je od vseh »gurujev kakovosti« imel največji vpliv (Stone 1997, 18). Kot eden glavnih teoretikov pristopa TQM je razvil 14 idej, s katerimi naj organizacija razvije notranjo kulturo kakovosti (Musek Lešnik in Bergant 2001, 32).

Kovač (1997, 27–28) v nadaljevanju razlaga ta pravila na področju izobraževanja:

- Nenehno izboljševanje proizvodov in storitev (pedagoški proces).
- Prilagajanje sodobne managerske metode poslovnim razmeram.
- Odpravljanje končnega nadzora in nadomeščanje s splošno skrbjo za kakovost (skrb za kakovost je stvar vseh učiteljev).
- Opuščanje zastarelih meril kakovosti in oblikovanje meril za vrednotenje kakovosti glede na zadovoljstvo odjemalcev in zaposlenih.
- Nenehno izboljševanje proizvodnje in storitev (inoviranje šolskih in vzgojnih procesov).
- Oblikovanje sodobne učne metode za vse zaposlene, še posebej za managerje.
- Prilagoditev vodenja, da se spodbudi ljudi k učinkovitejšemu delu (motiviranje učiteljev).
- Izogibanje predsodkom in opogumljanje, da bodo gojili pristne medsebojne odnose (nova kultura razmerij med zaposlenimi v izobraževalnih institucijah).
- Odpravljanje nesoglasja med oddelki in njihovimi vodstvi (spodbujanje sodelovanja med skupinami učiteljev).
- Odpravljanje ugovarjanja na delovnem mestu, ki povzroča le spore (drugačno komuniciranje med zaposlenimi).
- Odpravljanje količinskih normativov in nadomeščanje s spodbujanjem in pomočjo zaposlenim (nadomestilo pretirani normativizaciji).
- Izboljšanje odnosov med zaposlenimi z manageriranjem ciljev in letnimi ocenami zaposlenih (drugačni načini vrednotenja dela).
- Spodbujanje izobraževanja in samonapredovanja zaposlenih (dopolnilo dosedanji

normativizaciji).

- Opredelitev temeljnih nalog in dolžnosti vodilnega managementa pri obvladovanju kakovosti (odgovornost vodstva izobraževalnih institucij za kakovost).

Uspeh v organizaciji je odvisen od tega, kako dobro vodstvo pozna temeljni namen oblikovanja TQM. Torej se TQM začne pri vodstvu, zato strokovnjaki, ki se ukvarjajo s TQM, predlagajo, da se morajo vodstveni delavci izobraževati in usposabljati o temeljnih načelih ter postopkih njihovega uresničevanja. Vodilno osebje pridobljeno znanje prenaša vodjem oddelkov, ti pa dalje svojim sodelavcem (Možina 2003, 199).

TQM ni samo ideja vodilnih, temveč mora biti filozofija celotne šole. Vendar pa ne vsebuje univerzalnih napotkov za uvajanje in izvajanje, temveč gre za proces, ki zahteva čas, je miselnost šole in je povezana s kulturo šole (Trnavčevič 1996, 64).

Namen celostnega zagotavljanja kakovosti je stalna skrb za kakovostno šolo in ne razvrščanje šol na lestvici dobrih šol. Zato je smiselno torej spodbujanje in razvijanje želje, kulture in klime pri vsaki šoli in pri vsakem učitelju, da kritično spremlja in vrednoti svoje delo ter ga izboljšuje tam, kjer je šibek (Medveš 2000, 12).

### **3.9 Razlike med kakovostnimi in običajnimi organizacijami**

Kakovost dela v organizacijah, večja uspešnost in učinkovitost so pojmi, ki so se prenesli s področja pridobitnih organizacij na vzgojo in izobraževanje. Razloge gre iskati ne samo v željah in potrebah vzgojno-izobraževalnih organizacij po lastnem razvoju in izboljšanju dela, ampak so tudi pritiski okolja tisti, ki jih silijo k spremembam, saj vzgojno-izobraževalne organizacije dokazujejo svojo kakovost svojega dela ustanoviteljem, staršem in okolju (Roncelli Vaupot 2000, 9).

Eno od najpomembnejših načel vzgojno-izobraževalnega sistema je, da ima vsakdo – otroci, mladostniki in odrasli, pravico do kakovostne vzgoje in izobraževanja, prav tako imajo pravico do kakovostne izvedbe vzgojno-izobraževalnega procesa, torej do pouka, ki vključuje vzgojo, ki mu zagotavlja možnost pridobiti kakovostno znanje in izobrazbo (Krek in Metljak 2011, 15).

To so tudi razlogi, da moramo ugotoviti, kaj je tisto, kar nas dela boljše od drugih oz. kaj delajo drugi boljše od nas, zato v nadaljevanju, v Preglednici 2, opisujemo razlike med kakovostnimi in običajnimi organizacijami, ki jih je opisal Sallis (2001, 71).

## Preglednica 2: Razlike med kakovostnimi in običajnimi organizacijami

| Kakovostna organizacija  | Običajna organizacija                                 |
|--|---|
| usmerjena k odjemalcem   | usmerjena k notranjim potrebam                        |
| usmerjena na preprečevanje problemov                               | usmerjena na iskanje problemov                        |
| investira v ljudi  | ni sistematična pri razvoju kadrov                    |
| ima strategijo za kakovost   | pomanjkanje vizije za kakovost                        |
| obravnavava pritožbe kot priložnost za učenje                      | obravnavava pritožbe kot nadloge                      |
| ima določene karakteristike kakovosti za vsa področja organizacije | je negotova v zvezi s standardi kakovosti             |
| starejši management vodi kakovosti                                 | vloga managementa je ena od kontrol                   |
| v proces izboljšav so vključeni vsi                                | v proces izboljšav je vključen samo management        |
| moderator kakovosti vodi proces izboljševanja                      | moderator kakovosti ne obstaja                        |
| ljudje oblikujejo kakovost-spodbujanje kreativnosti                | pomembni so postopki in pravila                       |
| jasno postavljene vloge in odgovornosti                            | negotova glede vlog in odgovornosti                   |
| imajo jasne evalvacijske strategije                                | nimajo sistematičnih evalvacijskih strategij          |
| kakovost je sredstvo za izboljšanje zadovoljstva odjemalcev        | kakovost predstavlja zmanjševanje stroškov            |
| načrtujejo dolgoročno  | načrtujejo kratkoročno                                |
| kakovost predstavlja del kulture                                   | kakovost je še ena moteča pobuda                      |
| razvijanje kakovosti s svojimi strateškimi razlogi                 | preverjajo kakovost zaradi zahtev zunanjih institucij |
| imajo dolgoročno poslanstvo  | nimajo dolgoročnega poslanstva                        |
| obravnavajo kolege kot odjemalce                                   | imajo hierarhično kulturo                             |
| imajo politiko kakovosti in načrt                                  | nimajo načrta za kakovost                             |

Še vedno ne obstaja enotna definicija kakovostne šole in zaradi tega razloga nastajajo vedno nove študije in raziskave. Nekatere poudarjajo doseganje ciljev, druge vzgojo, kritično razmišljanje, vpeljevanje novih učnih metod in oblik (Erčulj 2000, 6).

Kljub temu pa avtorji povzemajo nekatere skupne značilnosti, ki jih v nadaljevanju tudi opisujemo.

Sentočnikova (1999, 4) opredeljuje kakovostno šolo kot:

- skupnost otrok, učiteljev in staršev, ki jih povezujejo skupne vrednote in prepričanja ter skupna vizija, delajo pa skupaj za skupen cilj;
- šolo, ki jo vodi človek z vizijo in svoje delo opravlja s strastjo, predanostjo in empatijo;
- šolo, ki ima dobre učitelje in jim je poučevanje poslanstvo in izziv ter zagotavljajo vsakemu učencu optimalne možnosti za popoln umski in telesni razvoj;

- šolo, ki pripravlja učence ne le za teste in maturo, temveč za kakovostno življenje in delo;
- šolo, v kateri delajo vsi tako, da najbolje izkoriščajo svoje zmožnosti in se razvijajo v vse in ne zato, ker morajo, ampak ker si sami želijo.

Rutar (1999, 13–14) navaja sedem najbolj pomembnih dejavnikov kakovostnih šol:

- kakovostna šola je tista, ki zadovoljuje potrebe in pričakovanja odjemalcev;
- kakovost dela je ocenjena na osnovi ugotovitev, koliko so zadovoljene potrebe odjemalcev in koliko ciljev je doseženih;
- pomemben vidik kakovostnega dela je tudi ohranjanje reda in sistematičnosti na vseh področjih dela v šoli;
- kakovost se poveča s čim večjo ponudbo;
- kakovost zagotavljajo tržni mehanizmi;
- za kakovostno delo v šoli se morajo učitelji kar naprej dodatno usposablјati;
- za kakovost so izjemno pomembni standardi, natančno spremljanje vsega in vseh, merjenje, metrika in statistika.

V iniciativnih projektih kakovosti redko srečamo tradicionalno definicijo dobre šole. Razlogi za to so, da šole ni mogoče vsebinsko opredeliti prek zunanjega videza ali vtisa. Zato, ko govorimo o dobri šoli, imamo v mislih individualnost institucije, njeno specifično ponudbo in njen program (Medveš 2000, 12).

Skozi celotno raziskavo smo iskali enovit odgovor na vprašanje, kako definirati pojma zadovoljstvo in kakovost, kako sta med seboj povezana in kaj je tisto, kar dela šolo kakovostno. Kljub temu da smo se z vsemi avtorji, ki so podajali različne definicije, do neke mere strinjali, nam je najbliže trditev avtorice Zupanc Gromove, s katero tudi zaključujemo teoretični del magistrske naloge.

Kakovost v vzgoji in izobraževanju je filozofija organizacije, ki se nenehno razvija v smeri vse večjega zadovoljstva svojih odjemalcev (otroci, učenci, starši, zaposleni, delodajalci, lokalne skupnosti itd.). Zato je glavno merilo kakovosti v vzgoji in izobraževanju zadovoljstvo odjemalcev. Da bi bile izobraževalne storitve kakovostne in zadovoljive, je potrebno, da ugotovimo, kakšne so potrebe, interesi in pričakovanja odjemalcev, ki so različna in tudi nasprotna. Zato o kakovostni šoli govorimo takrat, kadar ta uspešno uresničuje in združuje najpomembnejše interese vseh vpletenih strani (Zupanc Grom 2000, 35).

## 4 ZADOVOLJSTVO UČENCEV S KAKOVOSTJO GLASBENE ŠOLE

### 4.1 Značilnosti glasbenih šol

Glasbeno šolstvo je specifično zaradi same narave dela in individualnega pouka (inštrumentov), zato je pomembno medsebojno sodelovanje učiteljev, povezovanje z učenci in starši za lažje in hitrejše doseganje temeljnih ciljev. Zaželeno je sodelovanje staršev predvsem pri individualnem pouku v okviru njihovih pristojnosti ter prisostvovanje šolskim nastopom in tekmovanjem. Glasbena šola omogoča pridobivanje umetniških izkušenj, zato spodbuja redno solistično nastopanje učencev, organizira delovanje komornih skupin in orkestrrov. Kljub temu da je vertikalna prehodnost od osnovne do visoke stopnje glasbenega izobraževanja šolstva sistemsko uravnovešena, se mora prilagajati izjemno nadarjenim glasbenikom in jim omogočati in usmerjati k udeležbi na glasbenih tekmovanjih. Glasbena šola omogoča zaključek vzgoje in izobraževanja že na osnovni stopnji, bolj nadarjenim pa omogoča nadaljevanje glasbenega izobraževanja. Po vsebini, programu in organiziranosti je glasbeno šolstvo celostno vgrajeno v slovenski šolski sistem, vendar pa mora biti dovolj dovtetno in prilagodljivo za pozitivne izkušnje sorodnih evropskih glasbeno-izobraževalnih sistemov in na vseh stopnjah temu primerno dograjevati svoj sistem. Pri tem je v veliko pomoč vključenost slovenske nacionalne zveze glasbenih šol v evropske asociacije (EMU). Prav tako je pomembna povezanost pri vzgojnem delu z drugimi vzgojnimi dejavniki, kot so: starši, vrtci, osnovne in srednje šole in strokovna povezanost s srednjimi in visokimi glasbenimi šolami ter strokovnimi glasbenimi organizacijami (Krek in Metljak 2011, 453).

Glasbeno izobraževanje na osnovni stopnji se v Sloveniji trenutno izvaja na 54 javnih glasbenih šolah in na 11 zasebnih šolah, od slednjih tri izvajajo javni program. Takó glasbeno izobraževanje dobro pokriva celotno Slovenijo. V glasbenih šolah se lahko izobražujejo predšolski otroci, učenci osnovnih šol, glede na program pa se izobraževanje omogoča tudi starejšim. Starost (spodnja oz. zgornja meja) in drugi vpisni pogoji so določeni z vzgojno-izobraževalnimi programi osnovnega glasbenega in plesnega izobraževanja. Glasbena šola tistim učencem, ki na sprejemnih izpitih izkažejo potrebno nadarjenost, omogoča vključitev v glasbeni ali plesni program osnovnega izobraževanja. Posamezniku zagotavlja možnost optimalnega razvoja njegovih sposobnosti in specifične nadarjenosti ter omogoča sistematično pridobivanje znanj. V šolskem letu 2009/2010 je bilo v javne glasbene šole na osnovni stopnji vključenih 23.545 učencev, v zasebne pa 1.394. Največji delež učencev v javnih (82,7 %) in zasebnih (64,2 %) glasbenih šolah predstavljajo tisti, ki obiskujejo osnovno šolo. Večina učencev je vključena v program glasba, in sicer v javnih šolah 91,7 %, v zasebnih pa 96 % (Krek in Metljak 2011, 251).

Največ učencev, tako v javnih kot zasebnih šolah, se uči igranja orkestrskih inštrumentov, medtem ko je izrazito malo učencev, ki se učijo igranja na ljudski inštrument (Krek in Metljak 2011, 251).

## **4.2 Predstavitev Konservatorija za glasbo in balet Maribor**

### **4.2.1 Zgodovina**

Prvi začetki nastajanja glasbene šole segajo v leto 1945. Takrat je profesor Oton Bajde začel s potrebnimi pooblastili zbirati glasbila, predvsem klavirje, ki jih je dal hraniti v župnišče nekdanje protestantske cerkve na Trubarjevi ulici v Mariboru. Od oblasti je 17. maja 1945 dobil soglasje, da lahko ustanovi glasbeno šolo, ki je v župnišču začela z delom 22. maja 1945. Sestavil je komorni ansambel in mladinski pevski zbor, s katerima je nastopal na številnih proslavah in zborovanjih. Prvo redno šolsko leto se je pričelo 15. oktobra 1945. Istega leta se je šola preselila v ulico Vita Kraigherja, v vzhodno krilo frančiškanskega samostana. Prostorji so bili v zelo slabem stanju, kljub temu pa je navdušenje posameznih pedagogov dvignila raven izšolanih kadrov, dijaki pa so se velikokrat vrnili s tekmovanj z odličji. 7. julija 1962 je bila na seji občinskega zbora Maribor Center in na seji zbora proizvajalcev sprejeta odločba o ustanovitvi Centra za glasbeno vzgojo Maribor. Vanj sta se združili srednja glasbena z nižjo glasbeno šolo in šola KUD Jože Hermanko. Zaradi prostorske stiske in odpovedi gostoljubja v frančiškanskem samostanu se je šola preselila v sedanjo zgradbo na Mladinsko ulico 12. Leta 1969 se pridruži glasbena šola v Lenartu kot dislocirana enota, leta 1973 še glasbena šola v Slovenski Bistrici kot dislocirana enota. Leta 1977 se je Centru za glasbeno vzgojo priključila še baletna šola, ki je nastala iz baletnega studija, ki je deloval v okviru SNG Maribor. Centru za glasbeno vzgojo se je leta 1978 priključila glasbena šola Tabor s še tremi dislociranimi oddelki – v Rušah, Selnici ob Dravi in Lovrencu na Pohorju. Center se je preimenoval v Šolo za glasbeno in baletno izobraževanje. Leta 1981 je baletna šola prerasla v srednjo baletno šolo in se leta 1985 preimenovala v Srednjo glasbeno in baletno šolo Maribor. Z generacijo, vpisano v šolsko leto 1996/97, je šola na srednji stopnji začela poizkusno izvajati predmetnik glasbene gimnazije. Srednja glasbena in baletna šola Maribor je na svojem osnovnem glasbenem izobraževanju odprla v letu 1997/98 poučevanje harfe. V šolskem letu 1998/99 je šola začela izvajati program umetniške glasbene gimnazije, v letu 1999/2000 pa program umetniške gimnazije. V letu 2000/2001 je odprla dislocirani glasbeni oddelek v Šentilju in v letu 2001/2002 dislocirani oddelek v Račah. V šolskem letu 2002/2003 je začela z izobraževanjem na orgle, 2003/04 pa z izobraževanjem na citre in diatonično harmoniko (Konservatorij za glasbo in balet Maribor b. l.).

V šolskem letu 2004/2005 je šola odprla dislocirani oddelek v Cerkvenjaku (Gorjanc in Meško 2004, 61).

V šolskem letu 2005/2006 je šola praznovala jubilejnih 60 let delovanja. V tem času je imela največ vpisanih učencev in dijakov, prav tako najvišje število vključenih občin ter število oddelkov, v katerih so se izobraževali mladi glasbeniki in baletniki (Gorjanc in Meško 2005, 6).



Šola je v 66 letih delovanja zamenjala kar nekaj imen in tako je junija 2010 po letih prizadevanj in intenzivnem delu po sklepu Vlade Republike Slovenije in Mestnega sveta Mestne občine Maribor dobila novo ime – Konservatorij za glasbo in balet Maribor. Ime konservatorij uporabljajo primerljivi izobraževalni sistemi v Evropi, pomeni pa institucijo, v kateri poteka izobraževanje glasbene in plesne smeri na več ravneh. Od predšolske, osnovne in srednješolske ravni pa vse do višje in visoke stopnje izobraževanja (Meško 2010, 3–4).

#### **4.2.2 Organiziranost**

Konservatorij Maribor je zelo razvejan zavod, sestavljajo ga matična šola (umetniška gimnazija, glasbena in baletna šola), ki je razdeljena na podružnični šoli na Taboru in v Lenartu, ki imata skupaj še šest dislociranih oddelkov. V šolskem letu 2012/2013 je zaposlenih 154 učiteljev in pogodbeno 12 zunanjih sodelavcev. Šolo obiskuje 1587 učencev starih od 5–20 let – 1505 jih obiskuje osnovno šolo –, ki so organizirani v 79,75 oddelkih (Bošnjak in Meško 2012, 8–20).

Konservatorij za glasbo in balet Maribor izvaja glasbeno in baletno izobraževanje na dveh ravneh:

- osnovni (glasbena/baletna šola),
- srednješolski (umetniška gimnazija).

V programu glasbene šole Konservatorija Maribor se izvajajo naslednji programi: godala, pihala, trobila, tolkala, petje, klavir, orgle, kitara, harfa, harmonika, balet, nauk o glasbi, predšolska glasbena vzgoja, glasbena in plesna pripravnica. Pouk inštrumentov/petja poteka individualno in poteka praviloma dvakrat tedensko 20, 30 ali 45 minut. Pouk skupinskih predmetov (nauk o glasbi, solfeggio, komorna skupina, orkester, predšolska glasbena vzgoja, glasbena pripravnica) poteka skupinsko enkrat ali dvakrat tedensko. Izobraževanje v programu glasba traja 4, 6 oziroma 8 let (Bošnjak in Meško 2012, 20–22).

Na srednješolski ravni šola izvaja program umetniške gimnazije v modulih:

- glasbena smer (modul A, glasbeni stavek in modul B, petje/inštrument)
- plesna smer (modul A, balet).

V šolskem letu 2012/2013 programe obiskuje 201 dijakinj in dijakov, od tega 83 interdisciplinarno (vzporedno). Organizirani so v štirih oddelkih rednega in šestih skupinah interdisciplinarnega (vzporednega) izobraževanja (Bošnjak in Meško 2012, 23).

Za potrebe naše raziskave smo anketirali le učence glasbene šole, vendar se nam je zdelo pomembno in potrebno predstaviti šolo v celoti.

### 4.3 Zbiranje podatkov

Člani projektne skupine (Marinšek, Jakin Černe, Dodič, Ileršič Kovšca) so v okviru projekta ESS izdelali inštrument za merjenje stopnje zadovoljstva starša s šolo, ki so ga razdelili na štiri dele:

- lokacija, urejenost, tradicija in prisotnost šole v kraju (vsebuje vprašanja o videzu in urejenosti šole, zgodovini in tradiciji šole, medijih in publiciteti dosežkov, sodelovanju šole z okoljem, vodenju in predstavljanju šole);
- odnos do učencev in staršev, sodelovanje s starši (vsebuje vprašanja o odnosu do učencev in staršev, oblikah sodelovanja s starši, kakovosti informacij staršem, šolski publikaciji, predlogih in pobudah staršev);
- učenje in poučevanje (vsebuje vprašanja o učnem uspehu in napredku otrok, kakovosti poučevanja, rezultatih zunanjega preverjanja znanja, interesnih dejavnostih, delu z otroki s posebnimi potrebami, vzpostavljanju in vzdrževanju reda pri pouku);
- organizacija dela in zagotavljanje varnosti otrok (vsebuje vprašanja o organizaciji dela v šoli – osnovni red, zagotavljanju varnosti, vedenju otrok, sodelovanju šole z vrtci in srednjimi šolami) (Marinšek idr. 2008, 7, 19–28).

Omenjene indikatorje smo preučili in jih preoblikovali za merjenje zadovoljstva učencev.

Anketni vprašalnik smo razdelili na štiri dele, in sicer:

- splošni del, ki vsebuje vprašanja o starosti, spolu, smeri izobraževanja, letni oceni pri inštrumentu in nauku o glasbi oz. solfeggiu, številu udeležb na šolskih in izven šolskih nastopih in prireditvah ter številu udeležb na tekmovanjih;
- zadovoljstvo z zunanjim videzom šole;
- zadovoljstvo z učitelji individualnega in skupinskega pouka;
- dogajanje na šoli.

Ker smo se odločili za anketiranje učencev na nižji stopnji, smo imeli v mislih, da anketni vprašalnik ne sme bit predolg, predvsem pa morajo biti vprašanja zelo jasno in razumljivo zastavljena. Vprašalnik vsebuje 36 vprašanj; prvih sedem vprašanj v splošnem delu so vprašanja o dejstvih, ostalih 29 vprašanj pa je zaprtega tipa s petstopenjsko Likertovo lestvico, kjer je 1 – sploh ne drži in 5 – zelo drži, ocena 3 pa predstavlja povprečno stopnjo strinjanja, kar v našem primeru predstavlja povprečno zadovoljstvo.

Pred anketiranjem smo anketni vprašalnik tudi poskusno testirali na naključno izbranih petih učencih iz našega razreda, saj imamo z njimi pouk dvakrat tedensko, in smo informacije o razumljivosti pridobili v zelo kratkem času in dveh učiteljicah skupinskega pouka. Dve učenki sta nas opozorili na težjo razumljivost vprašanja št. 16, vendar slednjega kljub temu nismo preoblikovali, saj se nam je zdelo pomembno, da je v anketo vključeno tudi vprašanje, pri katerem je potrebno nekaj razmisleka. Anketni vprašalnik se jim ni zdel predolg, vsa ostala

vprašanja pa razumljiva.

Anketiranje smo izvedli v sredini meseca oktobra 2012 in postavili rok dva tedna. Pri anketiranju so nam bile v pomoč učiteljice skupinskega pouka, ki so razdelile anketne vprašalnike in učencem natančno dale navodila za reševanje. Skupaj z anketnim vprašalnikom smo razdelili še potrdilo Dovoljenje staršev za anketiranje (slednjega so morali učenci v podpis izročiti staršem). Anketni vprašalnik je bil anonimen, dodatno anonimnost pa smo zagotovili na ta način, da smo v razredih nastavili dve škatli, eno za dovoljenje staršev in eno za anketne vprašalnike, v katero so lahko učenci kadarkoli oddali dovoljenja in anketne vprašalnike.

#### **4.4 Vzorec**

Kljub temu da ima Konservatorij za glasbo in balet Maribor poleg matične šole Center še dve podružnični, ki imata skupaj šest dislociranih oddelkov, smo se odločili, da izvedemo anketiranje na Centru, saj je vpisanih največ učencev. Odločili smo se za anketiranje učencev v starostni skupini 7 do 14 let, saj so to učenci nižje glasbene šole. Predšolsko glasbeno vzgojo in glasbeno pripravnico smo izpustili, saj so tam otroci, ki so mlajši od 7 let; nekateri verjetno še ne znajo ne brati in ne pisati, prav tako bi jim lahko bila vprašanja težje razumljiva. V raziskavo prav tako nismo vključili dijakov na srednji stopnji, saj bi vprašalnik vseboval vprašanja, ki niso relevantna za nižjo glasbeno šolo in obratno. V raziskavo smo zajeli samo učence instrumentaliste.

Uporabili smo priložnostni vzorec. Pripravili smo 120 anket, vrnjenih smo dobili 94 izpolnjenih in 26 praznih, kar nakazuje, da je bila odzivnost na anketni vprašalnik dobra.

#### **4.5 Metode merjenja zadovoljstva**

Kvantitativne podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo analizirali z različnimi statističnimi metodami in jih obdelali v programu SPSS. Metode, ki smo jih uporabili, so:

- Cronbachov koeficient, s katerim smo testirali zanesljivosti za posamezne lestvice zadovoljstva;
- T-test za neodvisna vzorca, kjer smo primerjali, ali se povprečne vrednosti dveh vzorcev (mlajših in starejših učencev) med seboj pomembno razlikujejo ali ne;
- T-test za odvisna vzorca, kjer smo primerjali, ali se povprečno zadovoljstvo z učitelji pri individualnem pouku (IP) razlikuje od povprečnega zadovoljstva z učitelji pri skupinskem pouku (SP);
- T-test za en vzorec, s katerim smo preverjali, ali se povprečne ocene zadovoljstva s posameznimi dejavniki razlikujejo od arbitrarno določene vrednosti (ocena 3);
- F-test, s katerim smo preverjali razlike v zadovoljstvu med več neodvisnimi vzorci, in

- sicer med skupinami učencev, ki igrajo različne inštrumente;
- regresijsko analizo, s katero smo izračunali povezanost več neodvisnih spremenljivk z odvisno spremenljivko (multipla korelacija); preverili smo, v kolikšni meri ocene iz inštrumenta in iz nauka ter pogostost udeležb na nastopih in tekmovanjih korelirajo s posameznimi vidiki zadovoljstva.

## 4.6 Rezultati

### 4.6.1 Osnovna opisna statistika vzorca

V vzorec smo vključili 94 otrok, od tega 42 v starosti 7–10 let in 51 v starosti 11–14 let (postavka V1). 66 je bilo deklic in 28 dečkov (postavka V2). Postavka V3 se je nanašala na smer izobraževanja, največ otrok se uči inštrumente s tipkami, in sicer 46, sledijo učenci na godalih, teh je 21, učencev, ki se učijo brenkala, je 13 in najmanj je učencev, ki se učijo pihala, tolkala in trobila, teh je vse skupaj 13. V postavki V4 sprašujemo po letni oceni inštrumenta in nauka o glasbi/solfeggia. Povprečna ocena pri inštrumentu je 4,69, nihče od otrok ni prejel negativne ocene, pri nauku o glasbi/solfeggiu pa 4,65, prav tako nihče ni prejel ocene 2 ali 1. Pri postavki V5 smo spraševali po številu udeležb na šolskih nastopih, največ je takih, ki so nastopali več kot 3-krat in jih je 37, tistih, ki so nastopali 2–3-krat, je 29, sledijo otroci, ki so nastopali 1–2-krat in jih je 23, najmanj je otrok, ki so sploh niso nastopali, teh je le 5. Naslednja postavka V6 se nanaša na izvenšolske nastope in prireditve, 34 otrok je odgovorilo, da sploh niso nastopali, 30 jih je nastopalo 1–2-krat, več kot 3-krat je nastopilo 21 učencev in samo 9 učencev je nastopalo 2–3-krat. V zadnji postavki V7 iz nabora osnovnih vprašanj sprašujemo po številu udeležb na tekmovanjih. 75 otrok ni nikoli tekmovalo, 13 jih je tekmovalo 1–2-krat, 4 2–3-krat in samo 2 sta tekmovala več kot 3-krat.

### 4.6.2 Zanesljivost lestvic zadovoljstva

V okviru preverjanja zadovoljstva učencev smo preverili:

- zadovoljstvo z videzom šole (postavke V8-V13),
- zadovoljstvo z učiteljem pri individualnem pouku (postavke V14-V21),
- zadovoljstvo z učiteljem pri skupinskem pouku (postavke V22-V29, skupaj 8 postavk),
- zadovoljstvo z učiteljem – skupaj individualni in skupinski pouk (postavke V14-V29, skupaj 16 postavk),
- zadovoljstvo z dogajanjem na šoli (postavke V30-V35, skupaj 6 postavk),
- skupno zadovoljstvo (postavke V8-V36, skupaj 29 postavk).

V nadaljevanju v Preglednici 3 predstavljamo koeficiente Cronbachovega alfa koeficienta zanesljivosti za posamezne lestvice zadovoljstva.

### Preglednica 3: Zanesljivost posameznih lestvic zadovoljstva

| Lestvica                                   | Število postavk | Cronbachov alfa koeficient |
|--|-----------------|----------------------------|
| Zadovoljstvo z videzom šole                | 6               | 0,63                       |
| Zadovoljstvo z učiteljem – IP              | 8               | 0,57                       |
| Zadovoljstvo z učiteljem – SP              | 8               | 0,57                       |
| Zadovoljstvo z učiteljem – IP in SP skupaj | 16              | 0,72                       |
| Zadovoljstvo z dogajanjem na šoli          | 6               | 0,68                       |
| Skupno zadovoljstvo                        | 29              | 0,81                       |

Iz zgornje preglednice je razvidno, da ima večina lestvic zadovoljstva zadovoljivo zanesljivost (koeficient  $\alpha = 0,6$  ali več). Nekoliko slabšo zanesljivost imata samo lestvici zadovoljstva z učiteljem individualnega in zadovoljstva z učiteljem skupinskega pouka. Alfa koeficient v obeh primerih znaša 0,57. Pri tovrstnih vprašalnikih se vrednosti koeficienta  $\alpha$  okrog 0,6 že štejejo za zadovoljive, torej je zanesljivost uporabljenih lestvic zadovoljstva ustrezna. Lestvica skupnega zadovoljstva ima zelo visoko zanesljivost, kar pomeni, da bi ob ponovnem testiranju dobili zelo podobne rezultate.

#### 4.6.3 Zadovoljstvo učencev glede na starost

V Preglednici 4 so prikazane vrednosti povprečnega zadovoljstva z videzom šole, učitelji individualnega in skupinskega pouka, dogajanjem na šoli in skupnega povprečnega zadovoljstva glede na starost učencev (mlajši in starejši).

### Preglednica 4: Opisna statistika za primerjavo zadovoljstva med mlajšimi in starejšimi učenci

|   | Starost   | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|-----------|----|------|----------------|-----------------|
| Povprečno zadovoljstvo z videzom šole       | 7–10 let  | 42 | 4,37 | ,51            | ,08             |
|   | 11–14 let | 51 | 4,24 | ,53            | ,07             |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem – skupaj | 7–10 let  | 41 | 4,56 | ,43            | ,07             |
|   | 11–14 let | 50 | 4,61 | ,34            | ,05             |
| Povprečno zadovoljstvo z dogajanjem na šoli | 7–10 let  | 42 | 3,97 | ,67            | ,10             |
|   | 11–14 let | 51 | 3,94 | ,67            | ,09             |
| Povprečno zadovoljstvo – skupaj             | 7–10 let  | 41 | 4,38 | ,44            | ,07             |
|   | 11–14 let | 50 | 4,32 | ,42            | ,06             |

Iz Preglednice 4 je razvidno, da je zadovoljstvo z vsemi štirimi področji visoko, saj so povprečne ocene višje od 4, razen pri dogajanju na šoli, kjer je povprečna ocena zadovoljstva nekoliko nižja od 4 in znaša 3,97. Prav tako lahko razberemo, da so mlajši učenci nekoliko

bolj zadovoljni z videzom šole, z dogajanjem na šoli in nasploh (skupno zadovoljstvo), medtem ko so starejši učenci nekoliko bolj zadovoljni z učitelji. To dejstvo nas ni presenetilo, saj smo domnevali, da so starejši učenci bolj kritični do izvajanja izobraževalnih storitev, ker se dlje časa izobražujejo in so zato tudi nekoliko manj zadovoljni. Je pa kljub temu treba upoštevati, da so razlike v zadovoljstvu obeh skupin učencev majhne. Presenetilo pa nas je dejstvo, da so tako mlajši kot tudi starejši učenci manj zadovoljni z dogajanjem na šoli, saj smo menili, da šola nudi dogodke na šoli, ki so prilagojeni različnim okusom.

Ker nas je zanimalo ali so razlike v zadovoljstvu med obema skupinama učencev statistično značilne, smo to izračunali s T-testom za neodvisna vzorca, katerega rezultati so prikazani v Preglednici 5.

**Preglednica 5: Rezultati T-testa za neodvisna vzorca (razlike v zadovoljstvu med mlajšimi in starejšimi učenci)**

|   | Equality of Variances       |      | T-test for Equality of Means |      |                |      |  |
|---|-----------------------------|------|------------------------------|------|----------------|------|--|
|   | F                           | Sig. | t                            | df   | Sig (2-tailed) |      |  |
| Povprečno zadovoljstvo z videzom šole       | Equal variances assumed     | ,01  | ,94                          | ,94  | 91             | ,35  |  |
|   | Equal variances not assumed |      |                              | ,95  | 88,72          | ,35  |  |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem – skupaj | Equal variances assumed     | ,80  | ,37                          | -,60 | 89             | -,55 |  |
|   | Equal variances not assumed |      |                              | -,59 | 75,14          | -,56 |  |
| Povprečno zadovoljstvo z dogajanjem na šoli | Equal variances assumed     | ,18  | ,68                          | ,17  | 91             | ,87  |  |
|   | Equal variances not assumed |      |                              | ,17  | 87,29          | ,87  |  |
| Povprečno zadovoljstvo – skupaj             | Equal variances assumed     | ,27  | ,60                          | ,74  | 89             | ,46  |  |
|   | Equal variances not assumed |      |                              | ,73  | 84,20          | ,47  |  |

Rezultati preverjanja razlik s T-testom za neodvisna vzorca so pokazali, da se obe skupini (mlajši in starejši) med seboj statistično pomembno ne razlikujeta, niti v povprečnem zadovoljstvu z videzom šole ( $t(91) = 0,94$ ;  $p = 0,35$ ), povprečnim zadovoljstvom z učiteljem ( $t(89) = -0,60$ ;  $p = -0,55$ ), povprečnim zadovoljstvom z dogajanjem na šoli ( $t(91) = 0,17$ ;  $p = 0,87$ ) in s skupnim povprečnim zadovoljstvom ( $t(89) = 0,74$ ;  $p = 0,46$ ), saj je pri vseh štirih sklopih verjetnost napake (sig.) večja od 5 %. 5 % napaka je po teoriji statističnega

zaključevanja največja še dopustna napaka, pri kateri lahko razlike med dvema neodvisnima vzorcema (v našem primeru so to mlajši in starejši učenci) še interpretiramo kot statistično značilne. Opisana razhajanja v rezultatih obeh skupin učencev so torej premajhna, da bi lahko z gotovostjo sklepali o dejanskih razlikah v zadovoljstvu mlajših in starejših učencev na nivoju celotne ciljne populacije.

#### 4.6.4 Zadovoljstvo glede na vrsto inštrumenta

Preglednica 6 prikazuje primerjavo zadovoljstva glede na vrsto inštrumenta (brenkala, godala, inštrumenti s tipkami in drugo). Z vidika lažje statistične analize (dobili smo manj odgovorov) smo kategorije inštrumentov (pihala, trobila in tolkala) združila v enotno kategorijo – drugo. Pri vprašanjih 16 in 24, ker gre za negativno postavko, smo vrednosti obrnili zrcalno; tisti, ki so obkrožili 5, smo zamenjali z 1, itn., saj so na ta način podatki združljivi z ostalimi podatki.

**Preglednica 6: Opisna statistika za primerjavo zadovoljstva glede na vrsto inštrumenta**

|   |                       | N  | Mean | Std.<br>Deviation |
|---|-----------------------|----|------|-------------------|
| Povprečno zadovoljstvo z videzom šole       | brenkala              | 13 | 4,44 | ,32               |
|   | godala                | 21 | 4,41 | ,43               |
|   | inštrumenti s tipkami | 46 | 4,13 | ,54               |
|   | drugi inštrumenti     | 13 | 4,42 | ,65               |
|   | skupaj                | 93 | 4,28 | ,52               |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem – skupaj | brenkala              | 13 | 4,64 | ,36               |
|   | godala                | 21 | 4,55 | ,31               |
|   | inštrumenti s tipkami | 45 | 4,51 | ,46               |
|   | drugi inštrumenti     | 13 | 4,76 | ,26               |
|   | skupaj                | 92 | 4,57 | ,39               |
| Povprečno zadovoljstvo z dogajanjem na šoli | brenkala              | 13 | 4,21 | ,43               |
|   | godala                | 21 | 4,09 | ,53               |
|   | inštrumenti s tipkami | 46 | 3,80 | ,78               |
|   | drugi inštrumenti     | 13 | 4,00 | ,59               |
|   | skupaj                | 93 | 3,95 | ,67               |
| Povprečno zadovoljstvo – skupaj             | brenkala              | 13 | 4,57 | ,17               |
|   | godala                | 21 | 4,37 | ,36               |
|   | inštrumenti s tipkami | 45 | 4,22 | ,50               |
|   | drugi inštrumenti     | 13 | 4,47 | ,38               |
|   | skupaj                | 92 | 4,34 | ,43               |

Iz Preglednice 6 lahko razberemo, da je pri videzu šole zadovoljstvo učencev brenkal, godal in drugih inštrumentov skoraj enako. Zadovoljstvo učencev, ki igrajo inštrumente s tipkami,

pa je nekoliko nižje. Pravzaprav so ti učenci najmanj zadovoljni prav pri vseh kategorijah. Predvidevali smo, da bo prišlo do razlik v zadovoljstvu glede na vrsto inštrumenta. Variabilnost ocen v skupini učencev, ki igrajo inštrumente s tipkami, ni toliko drugačna od variabilnosti v drugih skupinah, tako da to ne more biti razlog za nižje zadovoljstvo. Vzroke je najbrž treba iskati na ravni osebnih pričakovanj, stališč in motivacije učencev. Zanimivo bi bilo namreč preveriti, ali se morda učenci teh štirih skupin (glede na inštrumente, ki jih igrajo) razlikujejo v teh spremenljivkah, kar bi lahko bilo izhodišče za nadaljnje raziskovanje. S poznavanjem teh dejavnikov bi morda lažje pojasnili opisane razlike v zadovoljstvu.

V Preglednici 7 pa je prikazan F-test, s katerim smo preverili ali so razlike med štirimi skupinami učencev (brenkala, godala, inštrumenti s tipkami in drugo) statistično značilne.

**Preglednica 7: Rezultati F-testa za več neodvisnih vzorcev**

|   |                | Sum of Squares | df | Mean Square | F    | Sig. |
|---|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| Povprečno zadovoljstvo z videzom šole       | Between Groups | 1,98           | 3  | ,66         | 2,54 | ,06  |
|   | Within Groups  | 23,15          | 89 | ,26         |      |      |
|   | Total          | 25,13          | 92 |             |      |      |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem – skupaj | Between Groups | ,71            | 3  | ,24         | 1,54 | ,21  |
|   | Within Groups  | 13,46          | 88 | ,15         |      |      |
|   | Total          | 14,17          | 91 |             |      |      |
| Povprečno zadovoljstvo z dogajanjem na šoli | Between Groups | 2,30           | 3  | ,77         | 1,74 | ,17  |
|   | Within Groups  | 39,24          | 89 | ,44         |      |      |
|   | Total          | 41,54          | 92 |             |      |      |
| Povprečno zadovoljstvo – skupaj             | Between Groups | 1,63           | 3  | ,54         | 3,07 | ,03  |
|   | Within Groups  | 15,53          | 88 | ,17         |      |      |
|   | Total          | 17,15          | 91 |             |      |      |

Rezultati F-testa, ki primerja razlike med več neodvisnimi vzorci, je pokazal, da se podatki štirih skupin učencev glede na vrsto inštrumenta med seboj statistično pomembno ne razlikujejo v povprečnem zadovoljstvu z videzom šole ( $F(3,89) = 2,54$ ;  $p = 0,06$ ), povprečnem zadovoljstvu z učitelji individualnega in skupinskega pouka skupaj ( $F(3,88) = 1,54$ ;  $p = 0,210$ ), povprečnem zadovoljstvu z dogajanjem na šoli ( $F(3,89) = 1,74$ ;  $p = 0,17$ ), se pa pomembno razlikujejo v skupnem zadovoljstvu ( $F(3,88) = 3,07$ ;  $p = 0,03$ ). Pri slednjem je verjetnost napake (sig.) manjša od 5 %, v ostalih treh primerih pa je večja. Torej, le pri skupnem zadovoljstvu lahko z gotovostjo sklepamo o dejanskih razlikah med skupinami učencev, ki igrajo različne inštrumente, medtem ko so pri videzu šole, učiteljih in dogajanju na šoli opisane razlike premajhne, da bi jih lahko zanesljivo posplošili na celotno ciljno populacijo. Kar lahko rečemo, je, da so učenci, ki igrajo inštrumente s tipkami, na splošno manj zadovoljni kot ostali učenci, pri čemer pa moramo upoštevati podatek, da tudi ti učenci



še zdaleč niso nezadovoljni – tudi njihova povprečna ocena je namreč višja od ocene 4.

#### 4.6.5 Zadovoljstvo z učitelji individualnega in skupinskega pouka

V Preglednici 8 so prikazane razlike v zadovoljstvu med individualnim in skupinskim poukom.

**Preglednica 8: Opisna statistika za razlike v zadovoljstvu med individualnim in skupinskim poukom**

|  | Mean | N  | Std. Deviation |
|--|------|----|----------------|
| Pair 1 Povprečno zadovoljstvo z učiteljem pri IP | 4,59 | 92 | ,47            |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem pri SP        | 4,56 | 92 | ,43            |

Iz Preglednice 8 lahko razberemo, da je tako zadovoljstvo z individualnim kot skupinskim poukom zelo visoko, povprečni oceni sta višji od 4, razlika v povprečnem zadovoljstvu med obema vidikoma pouka pa je minimalna.

V Preglednici 9 je prikazan T-test za odvisna vzorca, s katerim smo preverjali ali so razlike v zadovoljstvu z individualnim in skupinskim poukom statistično značilne.

**Preglednica 9: Rezultati T-testa za odvisna vzorca (individualni in skupinski pouk)**

|  | t   | df | Sig. (2-tailed) |
|--|-----|----|-----------------|
| Pair 1 Povprečno zadovoljstvo z učiteljem pri IP | ,63 | 91 | ,53             |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem pri SP        |     |    |                 |

S T-testom za preverjanje razlik med odvisnima vzorcema lahko ugotovimo, da se povprečno zadovoljstvo z učiteljem individualnega in skupinskega pouka statistično pomembno ne razlikuje ( $t(91) = 0,63$ ;  $p = 0,53$ ). Verjetnost napake (sig.) je bistveno večja od dopustnih 5 %. Tudi v tem primeru je razlika med povprečnim zadovoljstvom z individualnim in skupinskim poukom tako majhna, da ne moremo govoriti o dejanskih razlikah v zadovoljstvu z različnima vidikoma pouka na nivoju celotne ciljne populacije. Predvidevali smo sicer, da bodo učenci bolj zadovoljni z individualnim poukom, kjer se jim lahko učitelj bolj posveti in prilagodi, vendar rezultati te predpostavke niso potrdili.

Prav tako nas je zanimalo povprečno zadovoljstvo po posameznih postavkah, ki so prikazane v Preglednici 10. Ker so vprašanja, ki se nanašajo na individualni in skupinski pouk, enaka, smo jih združili v pare. V parih predstavlja prva povprečno vrednost za učitelja individualnega, druga pa skupinskega pouka.

**Preglednica 10: Opisna statistika za primerjavo povprečnega zadovoljstva med učiteljem individualnega in skupinskega pouka**

|        |   | Mean | N  | Std.<br>Deviation |
|--------|---|------|----|-------------------|
| Pair 1 | Učitelj razumljivo razlaga snov.                | 4,81 | 94 | ,51               |
|        | Učitelj razumljivo razlaga snov.                | 4,82 | 94 | ,44               |
| Pair 2 | Učitelj korektno ocenjuje znanje.               | 4,86 | 94 | ,45               |
|        | Učitelj korektno ocenjuje znanje.               | 4,82 | 94 | ,53               |
| Pair 3 | V16_I_rec                                       | 3,81 | 93 | 1,51              |
|        | V24_S_rec                                       | 3,73 | 93 | 1,53              |
| Pair 4 | Učitelj mi pomaga, če česa ne razumem.          | 4,74 | 94 | ,72               |
|        | Učitelj mi pomaga, če česa ne razumem.          | 4,72 | 94 | ,68               |
| Pair 5 | Učitelj uporablja učne pripomočke.              | 4,43 | 94 | ,99               |
|        | Učitelj uporablja učne pripomočke.              | 4,70 | 94 | ,72               |
| Pair 6 | Učitelj ne dela razlik med učenci.              | 4,68 | 94 | ,78               |
|        | Učitelj ne dela razlik med učenci.              | 4,54 | 94 | ,96               |
| Pair 7 | Učitelj ne zamuja k pouku.                      | 4,61 | 94 | ,79               |
|        | Učitelj ne zamuja k pouku.                      | 4,73 | 94 | ,53               |
| Pair 8 | Učitelj je prilagodljiv pri sestavi urnika.     | 4,81 | 93 | ,58               |
|        | Če urnik ni ustrezen, je možna menjava skupine. | 4,43 | 93 | 1,09              |

Iz Preglednice 10 je razvidno, da so pri vseh parih odgovorov učenci zelo zadovoljni tako z učiteljem individualnega kot skupinskega pouka (povprečne ocene večinoma nad 4,5), nekoliko manj pa pri paru tri, ki govori o tem, ali učitelj daje preveč domačih nalog. Pričakovali smo, da bo prišlo do večjih razlik v zadovoljstvu pri individualnem in skupinskem pouku, predvsem, da bodo učenci bolj zadovoljni pri individualnem, saj se ob morebitnih težavah učitelj lažje prilagaja posamezniku. Vendar podatki pri večini ocenjevanih elementov dela učiteljev te predpostavke ne potrjujejo.

S T-testom za odvisna vzorca smo tudi izračunali statistično pomembnost teh razlik in jih prikazujemo v Preglednici 11.

**Preglednica 11: Primerjava zadovoljstva z individualnim in skupinskim poukom pri posameznih vidikih dela**

|  | IP   | SP   | T-test                    |
|--|------|------|---------------------------|
| Učitelj razumljivo razlaga snov.       | 4,81 | 4,82 | $t(93) = -0,21; p = 0,84$ |
| Učitelj korektno ocenjuje znanj.       | 4,86 | 4,82 | $t(93) = 0,65; p = 0,52$  |
| Učitelj daje preveč domačih nalog.     | 3,81 | 3,73 | $t(92) = 0,66; p = 0,81$  |
| Učitelj mi pomaga, če česa ne razumem. | 4,74 | 4,72 | $t(93) = 0,25; p = 0,81$  |

*nadaljevanje na naslednji strani*

|   | IP   | SP   | T-test                    |
|---|------|------|---------------------------|
| Učitelj uporablja učne pripomočke.  | 4,43 | 4,70 | $t(93) = -2,78; p = 0,01$ |
| Učitelj ne dela razlik med učenci.  | 4,68 | 4,54 | $t(93) = 1,71; p = 0,09$  |
| Učitelj ne zamuja k pouku.  | 4,61 | 4,73 | $t(93) = -1,53; p = 0,13$ |
| Učitelj je prilagodljiv pri sestavi urnika, če urnik ni ustrezen, je možna menjava skupine. | 4,81 | 4,43 | $t(92) = 3,45; p = 0,00$  |

T-test za odvisne vzorce je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik v zadovoljstvu med individualnim in skupinskim poukom pri učiteljevi razlagi, korektnem ocenjevanju, dajanju preveč domačih nalog, pomoči učitelja, če učenec česa ne razume, delanju razlik med učenci in zamujanju učitelja k pouku. Verjetnost napake je večja v vseh primerih od 5 %. Opažamo pa statistično pomembno razliko pri uporabi učnih pripomočkov in sestavi urnika, kar nam pove podatek, da je verjetnost napake manjša od 5 %. Prav tako vidimo, da so z uporabo učnih pripomočkov bolj zadovoljni učenci pri skupinskem pouku, medtem ko so s prilagajanjem pri sestavi urnika bolj zadovoljni učenci pri individualnem pouku. Kar se slednjega tiče, velja izpostaviti, da postavki, iz katerih smo sklepali na prilagodljivost učitelja, nista povsem primerljivi, kar bi (tudi) lahko bil razlog za statistično značilne razlike. Pri oceni skupinskega pouka namreč nismo neposredno spraševali o prilagodljivosti učitelja (tako kot pri individualnem pouku), temveč o možnosti zamenjave skupine, če urnik ni ustrezen, česar morda učenci niso povezali izključno s prilagodljivostjo učitelja.

#### **4.6.6 Povprečno zadovoljstvo z videzom šole, dogajanjem na šoli in skupnim povprečnim zadovoljstvom**

V Preglednici 12 prikazujemo povprečno zadovoljstvo s štirimi sklopi zadovoljstva. Zanimalo nas je, ali je povprečna ocena zadovoljstva pri teh sklopih pomembno višja od tri.

#### **Preglednica 12: Opisna statistika za oceno zadovoljstva višjo od tri**

|   | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|----|------|----------------|-----------------|
| Povprečno zadovoljstvo z videzom šole       | 94 | 4,27 | ,52            | ,05             |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem – skupaj | 92 | 4,57 | ,39            | ,04             |
| Povprečno zadovoljstvo z dogajanjem na šoli | 94 | 3,94 | ,67            | ,07             |
| Povprečno zadovoljstvo – skupaj             | 92 | 4,34 | ,43            | ,05             |

Iz Preglednice 12 je razvidno, da so povprečno zadovoljstvo z videzom šole in učiteljem ter tudi skupno zadovoljstvo precej višji od ocene 4, medtem ko je zadovoljstvo z dogajanjem na šoli nekoliko nižje (blizu oceni 4). Vidimo, da so učenci v povprečju najbolj zadovoljni z učitelji, najmanj pa z dogajanjem na šoli. Dobljeni rezultati so pričakovani, saj smo

predvidevali, da bodo učenci nadpovprečno zadovoljni z vsemi izobraževalnimi storitvami, ki smo jih merili. Nadpovprečno zadovoljstvo je najbrž povezano tudi z motivacijo učencev, saj ti k pouku praviloma prihajajo, ker se želijo učiti izbranega inštrumenta, in ne, ker bi morali oz. ker bi bil pouk obvezen.

Ker nas je zanimalo, ali je zadovoljstvo učencev po štirih sklopih statistično pomembno višje od tri, smo te podatke izračunali s T-testom za en vzorec, katerega rezultati so prikazani v Preglednici 13.

**Preglednica 13: Povprečno zadovoljstvo s posameznimi kategorijami**

|   | Test Value = 3                             |    |                 |                 |       |       |
|---|--|----|-----------------|-----------------|-------|-------|
|   | 95-% Confidence Interval of the Difference |    |                 |                 |       |       |
|   | t  | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |
| Povprečno zadovoljstvo z videzom šole       | 23,74                                      | 93 | ,00             | 1,27            | 1,17  | 1,38  |
| Povprečno zadovoljstvo z učiteljem – skupaj | 38,23                                      | 91 | ,00             | 1,57            | 1,49  | 1,65  |
| Povprečno zadovoljstvo z dogajanjem na šoli | 13,62                                      | 93 | ,00             | ,94             | ,81   | 1,08  |
| Povprečno zadovoljstvo – skupaj             | 29,53                                      | 91 | ,00             | 1,34            | 1,25  | 1,43  |

S T-testom za en vzorec, ki vzame podatke celotne skupine in jih primerja z vnaprej določeno vrednostjo, v tem primeru tri, smo ugotovili, da so rezultati zadovoljstva učencev pri vseh sklopih statistično pomembno višji od tri, in sicer pri povprečnem zadovoljstvu z videzom šole ( $t(93) = 23,74$ ;  $p = 0,00$ ), učiteljem individualnega in skupinskega pouka ( $t(91) = 38,23$ ;  $p = 0,00$ ), dogajanjem na šoli ( $t(93) = 13,62$ ;  $p = 0,00$ ), skupnem povprečnem zadovoljstvu ( $t(91) = 29,53$ ;  $p = 0,00$ ). Verjetnost napake je v vseh primerih manjša od 5 %. S testom smo zgolj potrdili tisto, kar je že na prvi pogled razvidno iz opisne statistike zadovoljstva po posameznih sklopih, torej da so povprečne ocene zadovoljstva precej višje od srednje nevtralne ocene.

#### **4.6.7 Vpliv ocen, udeležb na nastopih in tekmovanjih na zadovoljstvo**

Vpliv ocen in pogostosti udeležb na nastopih in tekmovanjih na različne vidike zadovoljstva (skupno zadovoljstvo, zadovoljstvo z videzom šole, zadovoljstvo z učitelji, zadovoljstvo z dogajanjem na šoli) smo preverili z metodo linearne regresije. Metoda med drugim izračuna

koeficient multiple korelacije R, ki nam pove, v kolikšni meri neodvisne spremenljivke (v našem primeru ocene iz instrumenta in nauka ter pogostost udeležb na nastopih in tekmovanjih) korelirajo z odvisno spremenljivko (v našem primeru posamezni vidiki zadovoljstva). Kvadrat koeficienta multiple korelacije pa nam pove, kolikšen delež variabilnosti odvisne spremenljivke lahko pojasnimo na osnovi variabilnosti neodvisnih spremenljivk. Prednost regresijske analize je tudi v tem, da hkrati preveri korelacije več neodvisnih spremenljivk z odvisno spremenljivko in tako pokaže, katera izmed njih v največji meri korelira z odvisno spremenljivko (kar je razvidno iz vrednosti beta).

#### *Linearna regresija na skupno zadovoljstvo*

V Preglednici 14 so prikazani rezultati linearne regresije izbranih neodvisnih spremenljivk na skupno zadovoljstvo.

**Preglednica 14: Rezultati linearne regresije izbranih neodvisnih spremenljivk na skupno zadovoljstvo**

|                                   | Beta | t    | p   |
|-----------------------------------|------|------|-----|
| Konstanta                         |      | 8,01 | ,00 |
| Ocena iz inštrumenta              | ,13  | 1,03 | ,31 |
| Ocena iz nauka o glasbi           | -,05 | -,37 | ,71 |
| Udeležba na šolskih nastopih      | -,05 | -,49 | ,63 |
| Udeležba na izvenšolskih nastopih | ,07  | ,59  | ,56 |
| Število udeležb na tekmovanjih    | -,10 | -,86 | ,39 |

Višja kot je beta, višja je povezava (korelacija) med posamezno neodvisno spremenljivko in skupnim zadovoljstvom. Iz preglednice je razvidno, da je standardizirani regresijski koeficient beta najvišji pri oceni iz inštrumenta. To pomeni, da ocena iz inštrumenta v največji meri korelira (povezuje) s skupnim zadovoljstvom. Kljub temu pa korelacija med oceno iz inštrumenta in skupnim zadovoljstvom ni statistično pomembna, kar je razvidno iz vrednosti t in p v Preglednici 14 (p je večji od 0,05). Enako velja tudi za vse ostale spremenljivke.

V Preglednici 15 je prikazan koeficient multiple korelacije R, ki nam pove, koliko odstotkov variabilnosti skupnega zadovoljstva lahko pojasnimo z izbranimi neodvisnimi spremenljivkami.

**Preglednica 15: Koeficient multiple korelacije**

| Model | R                | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,14 <sup>a</sup> | ,02      | -,04              | ,44                        |

Koeficient multiple korelacije R med naštetimi neodvisnimi spremenljivkami in skupnim zadovoljstvom znaša  $R = 0,14$  ( $R^2 = 0,02$ ). To pomeni, da lahko na osnovi izbranih

neodvisnih spremenljivk pojasnimo samo 2 % variabilnosti v skupnem zadovoljstvu. Na osnovi tega lahko zaključimo, da izbrane neodvisne spremenljivke niso povezane (ne korelirajo) s skupnim zadovoljstvom.

*Linearna regresija na zadovoljstvo z videzom šole, katere rezultat je prikazan v preglednici 16*

**Preglednica 16: Linearna regresija na zadovoljstvo z videzom šole**

|                                   | Beta | t     | p   |
|-----------------------------------|------|-------|-----|
| Konstanta                         |      | 8,54  | ,00 |
| Ocena iz inštrumenta              | -,14 | -1,20 | ,23 |
| Ocena iz nauka o glasbi           | -,01 | -,06  | ,95 |
| Udeležba na šolskih nastopih      | -,10 | -,95  | ,35 |
| Udeležba na izvenšolskih nastopih | -,04 | ,36   | ,72 |
| Število udeležb na tekmovanjih    | -,13 | -1,19 | ,24 |

Iz Preglednice 16 je razvidno, da je standardizirani regresijski koeficient beta najvišji pri oceni iz inštrumenta. To pomeni, da ocena iz inštrumenta v največji meri korelira (povezuje) s skupnim zadovoljstvom. Vse korelacije so sicer negativne, kar pomeni, da nižja, kot je ocena, oziroma redkejša, kot je udeležba na tekmovanjih/nastopih, večje je zadovoljstvo z videzom šole. Kljub temu pa korelacija med oceno iz inštrumenta in skupnim zadovoljstvom ni statistično pomembna, kar je razvidno iz vrednosti t in p v Preglednici 16 (p je večji od 0,05). Enako velja tudi za vse ostale spremenljivke.

V Preglednici 17 je prikazan koeficient multiple korelacije.

**Preglednica 17: Koeficient multiple korelacije**

| Model | R                | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,25 <sup>a</sup> | ,06      | ,01               | ,52                        |

Koeficient multiple korelacije R med naštetimi neodvisnimi spremenljivkami in skupnim zadovoljstvom znaša  $R = 0,25$  ( $R^2 = 0,06$ ). To pomeni, da lahko na osnovi izbranih neodvisnih spremenljivk pojasnimo samo 6 % variabilnosti v skupnem zadovoljstvu. Na osnovi tega lahko zaključimo, da izbrane neodvisne spremenljivke niso povezane (ne korelirajo) z zadovoljstvom z videzom šole.

*Linearna regresija na zadovoljstvo z učitelji, katere rezultat je prikazan v Preglednici 18*

**Preglednica 18: Rezultat linearne regresije na zadovoljstvo z učitelji**

|                                   | Beta | t    | p   |
|-----------------------------------|------|------|-----|
| Konstanta                         |      | 8,65 | ,00 |
| Ocena iz inštrumenta              | ,17  | 1,45 | ,15 |
| Ocena iz nauka o glasbi           | ,00  | ,01  | ,99 |
| Udeležba na šolskih nastopih      | -,05 | -,44 | ,66 |
| Udeležba na izvenšolskih nastopih | -,01 | -,09 | ,93 |
| Število udeležb na tekmovanjih    | ,03  | ,25  | ,80 |

Iz Preglednice 18 je razvidno, da je standardizirani regresijski koeficient beta najvišji pri oceni iz inštrumenta. To pomeni, da ocena iz inštrumenta v največji meri korelira (povezuje) s skupnim zadovoljstvom. Kljub temu pa korelacija med oceno iz inštrumenta in skupnim zadovoljstvom ni statistično pomembna, kar je razvidno iz vrednosti t in p v Preglednici 18 (p je večji od 0,05). Enako velja tudi za vse ostale spremenljivke.

V Preglednici 19 je prikazan koeficient multiple korelacije.

**Preglednica 19: Koeficient multiple korelacije**

| Model | R                | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,18 <sup>a</sup> | ,03      | -,02              | ,40                        |

Koeficient multiple korelacije R med naštetimi neodvisnimi spremenljivkami in skupnim zadovoljstvom znaša  $R = 0,18$  ( $R^2 = 0,03$ ). To pomeni, da lahko na osnovi izbranih neodvisnih spremenljivk pojasnimo samo 3 % variabilnosti v skupnem zadovoljstvu. Na osnovi tega lahko zaključimo, da izbrane neodvisne spremenljivke niso povezane (ne korelirajo) z zadovoljstvom z učitelji.

*Linearna regresija na zadovoljstvo z dogajanjem na šoli, katere rezultat je prikazan v Preglednici 20*

**Preglednica 20: Rezultat linearne regresije na zadovoljstvo z dogajanjem na šoli**

|                                   | Beta  | t    | p   |
|-----------------------------------|-------|------|-----|
| Konstanta                         |       | 3,85 | ,00 |
| Ocena iz inštrumenta              | ,20   | 1,67 | ,10 |
| Ocena iz nauka o glasbi           | -,04  | -,36 | ,72 |
| Udeležba na šolskih nastopih      | ,00   | -,01 | ,99 |
| Udeležba na izvenšolskih nastopih | ,13   | 1,16 | ,25 |
| Število udeležb na tekmovanjih    | -0,82 | -,73 | ,47 |

Iz Preglednice 20 je razvidno, da je standardizirani regresijski koeficient beta najvišji pri oceni iz inštrumenta. To pomeni, da ocena iz inštrumenta v največji meri korelira (povezuje) s skupnim zadovoljstvom. Kljub temu pa korelacija med oceno iz inštrumenta in skupnim zadovoljstvom ni statistično pomembna, kar je razvidno iz vrednosti t in p v Preglednici 20 (p je večji od 0,05). Enako velja tudi za vse ostale spremenljivke.

V Preglednici 21 je prikazan koeficient multiple korelacije.

### **Preglednica 21: Koeficient multiple korelacije**

| Model | R                | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,21 <sup>a</sup> | ,04      | -,01              | ,68                        |

Koeficient multiple korelacije R med naštetimi neodvisnimi spremenljivkami in skupnim zadovoljstvom znaša  $R = 0,21$  ( $R^2 = 0,04$ ). To pomeni, da lahko na osnovi izbranih neodvisnih spremenljivk pojasnimo samo 4 % variabilnosti v skupnem zadovoljstvu. Na osnovi tega lahko zaključimo, da izbrane neodvisne spremenljivke niso povezane (ne korelirajo) z zadovoljstvom z dogajanjem na šoli.

Če na kratko povzamemo, ugotavljamo, da učne ocene in pogostost udeleževanja tekmovanj in nastopov ne korelirajo z nobenim vidikom zadovoljstva. Izračunani koeficienti multiple korelacije med neodvisnimi spremenljivkami in zadovoljstvom so namreč blizu 0, kar pomeni, da neodvisne spremenljivke niso povezane z zadovoljstvom. Da bi tovrstne ugotovitve lažje razumeli, bi bilo smiselno podrobneje preučiti motivacijske dejavnike, zaradi katerih se učenci odločajo za obiskovanje glasbene šole. Predvidevamo, da gre pri večini učencev za prostovoljno odločitev, na osnovi česar lahko sklepamo, da ocene niso nujno tako pomemben motivacijski dejavnik kot npr. pri obveznem osnovnošolskem izobraževanju, kjer so ocene verjetno močnejše povezane z zadovoljstvom učencev. Podobno morda velja tudi za udeležbo na nastopih in tekmovanjih (če nastopi in tekmovanja niso tako pomemben razlog učenja inštrumenta, lahko razumemo, da pogostost nastopanja ne korelira z zadovoljstvom). Kot zanimivost pa želimo vseeno izpostaviti dejstvo, da je med vključenimi neodvisnimi spremenljivkami prav ocena iz inštrumenta tista, ki je v največji meri povezana z zadovoljstvom (najvišje vrednosti beta) – kljub temu, da korelacije niso statistično značilne.

## **4.7 Preverjanje hipotez**

Hipoteza H1: Obstaja razlika pri zadovoljstvu učencev glede na starost.

Želeli smo preveriti predpostavko, da so starejši učenci (11–14 let) bolj kritični, saj so zrelejši, prav tako pa se tudi dlje časa izobražujejo. Zato smo pričakovali, da so starejši otroci manj zadovoljni s storitvami glasbene šole. Hipotezo smo zavrnili, saj T-test za neodvisna vzorca (obe skupini – starejši in mlajši učenci) ni pokazal statistično pomembnih razlik niti v



povprečnem zadovoljstvu z videzom šole, učitelji, dogajanjem na šoli niti v skupnem povprečnem zadovoljstvu.

Pri hipotezi H2 smo želeli preveriti, ali obstaja razlika pri zadovoljstvu učencev glede na smer izobraževanja (godala, brenkala, inštrumenti s tipkami, pihala, trobila, tolkala ...). Glede na to, da je na obravnavani glasbeni šoli več smeri izobraževanja – različni inštrumenti, vsak inštrument ima svojo specifikko in so si med seboj zelo različni, smo na osnovi teh razlik predvidevali, da obstajajo tudi razlike v zadovoljstvu učencev glede na smer izobraževanja. Rezultati F-testa, ki primerja razlike med več neodvisnimi vzorci, je pokazal, da se podatki štirih skupin učencev glede na vrsto inštrumenta (brenkala, godala, inštrumenti s tipkami, drugo) med seboj statistično pomembno ne razlikujejo v povprečnem zadovoljstvu z videzom šole, učitelji, dogajanjem na šoli, se pa statistično pomembno razlikujejo v skupnem povprečnem zadovoljstvu. Ugotovili smo, da so učenci, ki se učijo brenkala z omenjenimi kategorijami, najbolj zadovoljni, razen pri zadovoljstvu z učitelji, kjer so najbolj zadovoljni učenci, ki se učijo druge inštrumente. Učenci, ki se učijo inštrumentov s tipkami, so pri vseh kategorijah najmanj zadovoljni, zato lahko to hipotezo delno potrdimo. Dejstvo, da smo statistično pomembne razlike potrdili samo pri skupnem zadovoljstvu, ne pa tudi pri drugih bolj specifičnih vidikih, nakazuje, da morda nižje zadovoljstvo učencev, ki se učijo inštrumentov s tipkami, ni nujno odraz specifikke tovrstnih instrumentov, vsaj ne z vidika dejavnikov na strani glasbene šole (v tem primeru bi pričakovali npr. tudi statistično pomembne razlike v zadovoljstvu z učitelji, morda tudi z dogajanjem na šoli). Morda pa imajo učenci, ki se učijo teh inštrumentov, drugačna osebna pričakovanja ali kakšne druge specifikke na ravni primarne družine, ki bi lahko pojasnile nekoliko nižje skupno zadovoljstvo v primerjavi z učenci drugih inštrumentov.

Pri hipotezi H3 smo predvidevali, da so učenci bolj zadovoljni z individualnim kot s skupinskim poukom, saj pouk inštrumenta poteka individualno, pouk nauka o glasbi pa v skupini. Zato smo predvidevali, da so učenci bolj zadovoljni pri individualnem pouku, saj se jim učitelj bolj kakovostno posveti in razlaga snov, prav tako se zaradi tega razvije pristnejši odnos kot pri skupinskem pouku. S T-testom za preverjanje razlik za odvisna vzorca smo ugotovili, da se povprečno zadovoljstvo z učiteljem individualnega in skupinskega pouka statistično pomembno ne razlikuje, prav tako smo preverili tudi razlike med individualnim in skupinskim poukom po posameznih primerljivih postavkah. T-test za odvisna vzorca je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med individualnim in skupinskim poukom pri učiteljevi razlagi, korektnem ocenjevanju, dajanju preveč domačih nalog, pomoči učitelja, če učenec česa ne razume, delanju razlik med učenci in zamujanju učitelja k pouku. Opažamo pa statistično pomembno razliko pri uporabi učnih pripomočkov in sestavi urnika, ker so v prvem primeru bolj zadovoljni učenci pri skupinskem pouku, v drugem primeru pa učenci pri individualnem pouku in ker pri vseh ostalih vidikih dela učitelja ni statistično pomembnih razlik v zadovoljstvu med obema načinoma pouka, hipotezo H3 zavrnamo. Večje zadovoljstvo z individualnim poukom se je torej pokazalo samo pri eni postavki, zato lahko

hipotezo tudi delno potrdimo.

Pri hipotezi H4 smo predvidevali, da je povprečna stopnja zadovoljstva učencev pomembno višja od ocene tri, glede na to, da glasbena šola ni obvezna, prav tako pa si učenci lahko izberejo, kateri inštrument se bodo učili, prav tako, na kateri lokaciji, saj ima šola več dislociranih oddelkov. Predvidevali smo, da so učenci na splošno zadovoljni s storitvami glasbene šole. S T-testom za en vzorec smo ugotovili, da so rezultati zadovoljstva učencev pri vseh sklopih statistično pomembno višji od tri, in sicer pri povprečnem zadovoljstvu z videzom šole, z učiteljem individualnega in skupinskega pouka, dogajanjem na šoli in skupnem povprečnem zadovoljstvu. Zato lahko to hipotezo v celoti potrdimo.

H5: Višina ocen najbolj pomembno vpliva na stopnjo zadovoljstva z glasbeno šolo.

Predvidevali smo, da imajo učenci, ki imajo boljše ocene v šoli, manj težav in neprijetnih izkušenj kot tisti s slabšimi. Imamo več dejavnikov (višina ocen, udeležba na tekmovanjih, nastopih ...). Po predvidevanjih bi naj en dejavnik (višina ocen) po pomembnosti izstopal; primerjali smo, ali je ta dejavnik v primerjavi z ostalimi res najbolj pomemben. Vendar je linearna regresija pokazala, da med ocenami (iz inštrumenta in iz nauka o glabi/solfeggia) ter pogostostjo udeležbe na nastopih/tekmovanjih na eni strani in zadovoljstvom učencev na drugi strani ni statistično pomembne povezave (korelacije). To velja tako za skupno zadovoljstvo kot za zadovoljstvo s posameznimi segmenti – z videzom šole, z učiteljem in z dogajanjem na šoli. Na osnovi tega smo hipotezo H5 zavrnili. Res pa je, da ocena iz inštrumenta v največji meri korelira z zadovoljstvom, čeprav korelacija ni statistično značilna. Razloge za odsotnost pomembne povezave med ocenami in zadovoljstvom lahko do neke mere iščemo tudi v dejstvu, da glasbena šola ni obvezna, zaradi česar najbrž ocene niso tako pomemben motivacijski dejavnik kot v obveznem izobraževanju. Zadovoljstvo z glasbeno šolo očitno ni toliko odraz ocen in pogostosti nastopanja, ampak morda bolj stvar dejstva, da učenec počne tisto, kar ga veseli, torej se uči izbranega inštrumenta, ne glede na to, kako je pri tem uspešen.

## 5 GLAVNE UGOTOVITVE

Skozi celotno raziskavo smo se ukvarjali s pojmom zadovoljstvo in kakovost. Ali sta povezana? Kako sta povezana? Ali pa sta popolnoma ločena? Na ta vprašanja smo poskušali odgovoriti s preprostim primerom. Učenca lahko zadovoljiš tako, da ga pohvališ, pripraviš na nastop, mu daš dobro oceno, pelješ na koncert ..., ampak, ali to izraža kakovost pedagoškega dela? In še obratna smer: učenec ne tekmuje, manj nastopa, nima vedno najboljših ocen, morda zaradi tega ni najbolj zadovoljen, kljub temu pa so bile vse storitve kakovostno posredovane.

Kljub vsem dilemam in vprašanjem, ki so nas pestila v času raziskovanja, smo se opirali na misel, da je potrebno učence zadovoljiti v največji meri in jim posredovati najbolj kakovostne storitve, kar je možno.

V raziskavi, ki smo jo delali, smo uporabili in preuredili kazalnike zadovoljstva, ki so jih sestavili priznani strokovnjaki. Kazalniki so bili namenjeni ugotavljanju zadovoljstva staršev, vendar smo ocenili, da so prav tako uporabni pri otrocih, saj slednji svoje izkušnje s šolo delijo tudi doma.

Pričakovali smo, da bodo starejši učenci nekoliko bolj kritični do izvajanja storitev glasbene šole, saj so bolj zreli in s tem tudi bolj kritični, prav tako se že dalj časa izobražujejo in že znajo razlikovati, kaj je bolje, bolj kakovostno in s katerimi vidiki so bolj zadovoljni. Zato nas je presenetilo dejstvo, da so rezultati raziskave pokazali, da ne obstaja razlika v povprečnem zadovoljstvu glede na starost. Kljub temu da so rezultati pokazali, da so starejši učenci nekoliko manj zadovoljni z videzom šole, dogajanjem na šoli in skupnim povprečnim zadovoljstvom, se te razlike med mlajšimi in starejšimi učenci statistično pomembno ne razlikujejo. Na osnovi ugotovitev lahko sklepamo, da bi lahko nastala razlika v zadovoljstvu glede na starost, če bi za primerjavo vzeli učence nižje glasbene šole in učence na srednji stopnji izobraževanja.

Pri drugi hipotezi smo pričakovali, da obstajajo razlike glede na vrsto inštrumenta. Razlog vidimo v tem, ker so nekateri inštrumenti hitreje učljivi od drugih, zaradi narave posameznega inštrumenta – če kot primer navedemo, da se je možno prve skladbe na klavirju mnogo hitreje naučiti kot na violini. Zato so bile razlike v zadovoljstvu pričakovane. Potrdili smo jih tudi s testiranjem in posledično delno potrdili to hipotezo. Kot razlog bi lahko navedli tudi favoriziranje nekaterih inštrumentov na eni strani (inštrumenti s tipkami, godala) in deficitarnih inštrumentov na drugi (trobila), saj glede na število učencev še vedno prevladujejo inštrumenti s tipkami in godala. Predvidevamo, da razlik ne bi bilo, če bi na vseh oddelkih imeli enako ali vsaj podobno število učencev.

Tretja hipoteza je bila zasnovana na primerjavi med zadovoljstvom med individualnim in skupinskim poukom. Predvidevali smo, da bodo učenci bolj zadovoljni pri individualnem

pouku, saj se pri slednjem učitelj lahko bolj kakovostno posveti učencu. Rezultati so pokazali, da ni razlik v zadovoljstvu med individualnim in skupinskim poukom. Obstaja pa razlika v zadovoljstvu pri uporabi učnih pripomočkov in sestavi urnika. In sicer učenci so bolj zadovoljni z uporabo učnih pripomočkov pri skupinskem pouku; razlog vidimo v tem, da učitelji inštrumentalisti v večini primerov uporabljamo samo svoj inštrument in občasno predvajamo zvočne ali video posnetke, učitelji skupinskega pouka pa tudi druge učne pripomočke, saj imajo v razredu učence, ki se tudi učijo različne inštrumente. Rezultati so prav tako pokazali, da so učenci bolj zadovoljni pri sestavi urnika pri individualnem pouku, kar tudi ni presenetilo, saj se učitelj lažje uskladi in prilagaja posamezniku kot skupini. Zato smo to hipotezo samo delno potrdili.

Četrto hipotezo smo v celoti potrdili, saj smo pričakovali, da je stopnja zadovoljstva pomembno višja od tri pri vseh postavkah (zadovoljstvo z videzom, učitelji, dogajanjem na šoli in skupno povprečno zadovoljstvo), saj smo trdno prepričani, da šola kot institucija v povprečju dela dobro in na vseh področjih nudi kakovostne storitve. Vendar pa se moramo zavedati dejstva, da v raziskavo ni mogoče vpeljati vseh kazalnikov zadovoljstva in jih poglobljeno raziskati, zato predvidevamo, da vseeno obstaja možnost, da bi se našlo področje, kjer bi stopnja zadovoljstva bila nižja.

Pri peti hipotezi smo predpostavljali, da višina ocen, število nastopov in tekmovanj vpliva na zadovoljstvo učencev, kar pa smo s testiranjem zavrnili. Kar pomeni, da učencem ne predstavlja zadovoljstva na glasbeni šoli samo dobra ocena in število nastopov in tekmovanj, kar je pravzaprav zelo optimističen podatek, ki kaže, da učenci ne obiskujejo glasbene šole samo, da bi čim več tekmovali in nastopali ter imeli samo dobre ocene, temveč tudi zaradi ostalih razlogov. Sklepamo, da so razlogi za ta rezultat, da učitelji ne stremimo samo h kvantiteti za vsako ceno in številom točk na tekmovanjih, temveč – raje manj nastopov in tekmovanj, vendar naj bodo ta kakovostna.

Na splošno pa je raziskava pokazala, da so učenci zadovoljni z vsemi storitvami glasbene šole, morda nekoliko manj z dogajanjem na šoli, zato lahko upravičeno sklepamo, da glasbena šola Konservatorija Maribor nudi kakovostne storitve.

V teoretičnem poglavju smo najprej iskali odgovor, kaj so izobraževalne storitve. Iz različnih teorij lahko povzamemo, da so izobraževalne storitve vse storitve in procesi, ki jih ponuja izobraževalna organizacija, od izobraževalnih programov do fizičnih prostorov. V nadaljevanju smo najprej posebej obravnavali zadovoljstvo in kakovost ter kako sta pojma medsebojno povezana. Iz povzemanja različnih avtorjev smo ugotovili, ne samo da obstajajo različna pojmovanja obeh pojmov, temveč tudi njuno povezanost avtorji definirajo na več načinov. Kar pravzaprav sploh ne preseneča, saj je dožemanje zadovoljstva in kakovosti od človeka do človeka (od učenca do učenca, od starša do starša ...) različno. Prav tako pa različne izobraževalne organizacije ponujajo različne izobraževalne storitve, vsem pa mora biti skupno, da v največji meri zadovoljujejo svoje ciljne odjemalce in stremijo k nenehnemu

izboljševanju in dvigovanju kakovosti.

## **5.1 Priporočila za prakso in nadaljnje raziskovanje**

Kljub temu da je raziskava pokazala, da so učenci zadovoljni s storitvami glasbene šole, glasbena šola ne sme zaspati na lovorikah ene raziskave. Ker smo ugotovili, da so učenci nekoliko manj zadovoljni z dogajanjem na šoli, bi bilo smiselno izvesti bolj konkretno in poglobljeno raziskavo na to temo. S tem bi natančno ugotovili, kje so še pomanjkljivosti, kaj lahko še popravimo, izboljšamo in kako se lahko učencem še bolj približamo. Prav tako menimo, da bi se tovrstne raziskave o zadovoljstvu učencev lahko vpeljale kot stalna praksa tudi na glasbenih šolah.

Priporočamo tudi, da bi se raziskave delale vzporedno z učenci in starši. Prav tako bi bilo zelo zanimivo vključiti v raziskavo glasbeni vrtec in glasbeno pripravnico, saj bi že v zgodnji starosti ugotavljali zadovoljstvo učencev in na ta način vpeljevali izboljšave ter preprečili izpis učencev. Ob dejstvu, da še vedno ni enotnega mnenja, ali je zadovoljstvo posledica kakovosti ali obratno, bi bilo smiselno delati raziskave tudi ločeno, samo o zadovoljstvu in samo o kakovosti storitev. Lahko bi izvedli tudi raziskavo o zadovoljstvu z nepedagoškimi delavci; naš predlog je, da bi v raziskavo vključili starše, ki bi ocenjevali npr. potek vpisa, reševanje pritožb, tudi dogajanje na šoli, saj v večini primerov na tovrstne dogodke učence spremljajo starši.

Nekaj pomanjkljivosti se je pokazalo tudi pri uporabi učnih pripomočkov pri učiteljih individualnega pouka, zato bi lahko naredili raziskavo, kaj bi učence motiviralo, da bi jih pouk inštrumenta še bolj pritegnil ali da bi lažje razumeli snov oziroma da bi učenci sami predlagali učni pripomoček, ki bi jim bil še posebej zanimiv pri obravnavanju in lažjem razumevanju snovi.

Raziskava je prav tako pokazala, da so učenci malo manj zadovoljni pri sestavi urnika pri skupinskem pouku, kar je razumljivo, saj se je težko prilagoditi celotni skupini. Prav tako je na šoli problem prostorska stiska. Morda bi se dalo to zadovoljstvo nekoliko izboljšati s kratko anketo s starši o tem, kdaj učenci končajo pouk, kolika je njihova oddaljenost od doma do šole, ali so vozači, kdaj starši končajo službo v primerih, ko vozijo otroke. Dejstvo je, da nikoli ne bodo vsi zadovoljni z urnikom, vendar bi se dale narediti vsaj minimalne izboljšave, ki bi še bolj povečale zadovoljstvo s storitvami glasbene šole.

Anketiranje smo opravili slaba dva meseca po začetku pouka. Kot nadaljnje raziskovanje bi priporočili, da se s pridobljenimi rezultati poskušajo vpeljati vsaj minimalne oz. izvedljive spremembe in preveriti zadovoljstvo tudi ob koncu šolskega leta ter narediti primerjavo. Ker vseh kazalnikov zadovoljstva ni mogoče naenkrat preveriti, bi bilo smiselno, da šola vsako leto izbere eno področje in ga natančno in kar se da izčrpno preverja.

## 5.2 Prispevek k znanosti in stroki

Dejstvo je, da je na temo zadovoljstva učencev zelo malo napisanega, kaj šele raziskanega, predvsem na področju glasbenega šolstva. Zato raziskava predstavlja prispevek k znanosti in stroki, ker so rezultati raziskave uporabni za vodstvo oz. management izbrane šole, prav tako za učitelje in ostalo pedagoško osebje drugih šol ali vsaj kot spodbuda za dodatno ali nadaljnje raziskovanje, predvsem v glasbenem šolstvu. Predvsem pa je to ena redkih raziskav, ki se poglobljeno ukvarja z zadovoljstvom učencev.

Tudi Trnavčevičeva poudarja: »... da šole svoje uspešnosti in učinkovitosti dela ne merijo z zadovoljstvom svojih odjemalcev,« saj se še vedno bolj ukvarjajo z ohranjanjem ali širjenjem organizacijskih oblik kot pa z vzpostavljanjem partnerskih odnosov s svojimi odjemalci in ostalo javnostjo (Trnavčevič 2000, 105). Kljub temu da je od te trditve preteklo že 13 let, smo v pogovoru s kolegi in učenci tudi ostalih šol prišli do zaključka, da se še vedno premalo pozornosti posveča zadovoljstvu učencem, pa čeprav delujemo v smeri izboljševanja in dvigovanja kakovosti. Pozabljamo namreč, da je ta v najbolj tesni povezavi z zadovoljstvom naših ključnih odjemalcev – učencev. Zato smo z raziskavo želeli poseči v različna področja zadovoljstva in z rezultati pripomoči k ozaveščanju problematike in voditi k pozitivnim spremembam.

Namen raziskave ni bil vpeljevanje novih modelov za merjenje zadovoljstva ali kakovosti, temveč bolj poglobljen vpogled v zadovoljstvo odjemalcev in s tem pomoč pri sprejemanju odločitev učiteljev in vodstvenega osebja pri načrtovanju o izboljšanju in dvigu zadovoljstva in s tem kakovosti izobraževalnih storitev. Raziskava bo kot študija primera s svojimi rezultati dala prispevek k znanosti in stroki s področja kakovosti in zadovoljstva v glasbeni šoli, predvsem na področju zadovoljstva z videzom šole, učitelji in dogajanjem na šoli, ki so po našem mnenju ključna področja za kakovostno delovanje vsake šole, prav tako glasbene. Kljub temu da rezultatov ne bo mogoče posploševati, bo omogočen dodaten pogled in z drugega zornega kota na področje kakovosti in zadovoljstva.

Namen magistrskega dela je merjenje zadovoljstva učencev z izobraževalnimi storitvami, saj menimo, da je zadovoljstvo odjemalcev ena izmed bistvenih kategorij kakovosti. Čeprav smo trenutno priča situaciji, kjer kakovost v izobraževanju ne predstavlja več najvišje prioritete, saj nam vlada napoveduje in že izvaja ukrepe za njeno zmanjševanje, si želimo, da bi raziskava pripomogla tudi k temu, da se uvidi, da je potrebno nenehno izboljševanje zadovoljstva in posledično dvigovanje kakovosti, saj so izobraževalne organizacije »žive«, se spreminjajo, prilagajo in ne smejo obstati ali zaspati »na lovorikah«.

## 6 SKLEP

Razlog, zaradi katerega smo se odločili za tematiko zadovoljstvo učencev s storitvami glasbene šole, je v največji meri ta, ker sami poučujemo na glasbeni šoli. Naša opažanja so bila, da se učitelji premalokrat pogovarjamo z učenci o tem, ali so zadovoljni, saj se o zadovoljstvu največkrat pogovarjamo s starši. O čigavem zadovoljstvu torej govorimo? Staršev ali učencev?

V nekajletni pedagoški praksi smo ugotovili, da je v prvi vrsti najprej potrebno zadovoljiti učence, saj so prvi odjemalci naših storitev. Prav tako smo brskali po spletnih straneh različnih osnovnih in glasbenih šol v Sloveniji ter diskutirali z ostalimi kolegi iz pedagoške stroke iz različnih koncev Slovenije, ali se pravzaprav sploh ukvarjamo z zadovoljstvom učencev s storitvami. Odgovor je žal: Da, premalo. Razen nekaterih anket o zadovoljstvu, ki jih izvajajo na osnovnih šolah, v glasbenih šolah nismo zasledili niti ene raziskave.

Razlog vidimo v tem, da je prva misel, ki je povezana s šolo, učenje in poučevanje. Seveda je osnovno poslanstvo vsake šole kakovostno poučevanje, vendar je potrebno ta okvir razširiti tudi na ostale storitve. Predvsem se moramo zavedati dejstva, da učenci, predvsem mlajši, ne dojemajo pojma kakovosti, tukaj so bolj v ospredju starši. Za učence je pomembno, da so zadovoljni, hkrati pa jim moramo to zadovoljstvo nuditi s čim bolj kakovostnimi storitvami, ki pa niso osredotočene samo na poučevanje.

Ker imamo izkušnje tudi s poučevanjem v zasebni glasbeni šoli, smo poskušali narediti primerjavo. Zasebne glasbene šole so običajno mnogo manjše od javnih, saj so tudi relativno nove in si še gradijo zaupanje učencev in staršev, prav tako so plačljive. Vendar pa je ključnega pomena, da imajo zaradi tega veliko bolj pristen odnos z učenci in starši, prav tako se zaradi obstoja morajo boriti za učence. Ker pa trendi rojstva otrok nihajo, se je potrebno slednjim prilagajati tudi v državnih glasbenih šolah, saj ti vplivajo na zmanjševanje vpisa na nekaterih oddelkih. Menimo, da pojav zasebnih šol ne predstavlja grožnje državnim glasbenim šolam, temveč zdravo konkurenco, ki se kaže v ohranjanju in dvigovanju zadovoljstva in s tem tudi kakovosti storitev.

Sama ideja o zadovoljstvu in kakovosti mora prihajati od vodstva, ki jo širi dalje na svoje zaposlene, ne samo na pedagoško osebje, temveč tudi na tehnično osebje, ki predstavlja pomemben del šole kot organizacije, saj bo na ta način šola kot celota funkcionalno in kakovostno delovala ter zadovoljevala vse odjemalce na vseh ravneh.





## LITERATURA

- Anderson, Eugene W. in Claes Fornell. 1994. A customer satisfaction research prospectus. V *Service quality: new directions in theory and practice*, ur. Roland T. Rust in Richard L. Oliver, 241–266. Thousand Oaks: Sage.
- Anderson, Eugene W., Claes Fornell in Donald R. Lehmann. 1994. Customer satisfaction, market share and profitability: findings from Sweden. *Journal of marketing* 58 (7): 53–66.
- Barnes, Chris. 1993. *Practical marketing for schools*. Oxford, UK: Blackwell business.
- Bergman, Bo in Bengt Klefsjö. 1994. *Quality from customer needs to customer satisfaction*. London: McGraw-Hill.
- Bošnjak, Nina in Helena Meško. 2011. *Simfonija: Informativna publikacija Konservatorija za glasbo in balet Maribor 2011/2012*. Maribor: Konservatorij za glasbo in balet Maribor.
- Bošnjak, Nina in Helena Meško. 2012. *Simfonija 2012/2013: Informativna publikacija Konservatorija za glasbo in balet Maribor*. Maribor: Konservatorij za glasbo in balet Maribor.
- Chakrapani, Chuck. 1998. *How to measure service quality & customer satisfaction: the informal field guide for tools and techniques*. Chicago: American marketing association.
- Cronin, Joseph J. Jr. in Steven A. Taylor. 1992. Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing* 56 (7): 55–68.
- Crosby, Philip B. 1989. *Kakovost je zastonj: umetnost zagotavljanja kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Čagran, Branka. 1996. Metodološke smernice koncipiranja in verificiranja kakovosti izobraževanja. V *Zbornik posveta: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*, ur. Barica Marentič Požarnik s sodelavci, 43–47. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Deming, Edwards W. 2000. *Out of crisis*. Cambridge, MASS: MIT press.
- Devetak, Gabrijel. 2000. *Evropski marketing storitev*. Kranj: Moderna organizacija.
- Devetak, Gabrijel in Goran Vukovič. 2002. *Marketing izobraževalnih storitev*. Kranj: Moderna organizacija.
- Douglas, Jacqueline, Alex Douglas in Berry Barnes. 2006. Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality assurance in education* 14 (3): 251–267.
- Dubrovski, Drago. 1997. Model potrošnikovega zadovoljstva. *Slovenska ekonomska revija* 48 (5): 407–418.
- Erčulj, Justina. 2000. Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (1): 3–8.
- Evans, Ian G. 1995. *Marketing for schools*. London: Cassell.

- Faganel, Armand. 2010. *Zaznavanje kakovosti visokošolskih storitev*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Ferjan, Marko. 1996. *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Ferjan, Marko. 1999. *Organizacija izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Giese, Joan L. in Joseph A. Cote. 2001. Defining customer satisfaction. *Academy of marketing science review*. [Http://www.proserv.nu/b/Docs/Defining%20Customer%20Satisfaction.pdf](http://www.proserv.nu/b/Docs/Defining%20Customer%20Satisfaction.pdf) (18. 9. 2013).
- Glasser, William. 1998. *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gorjanc, Anton in Helena Meško. 2004. *Informacije 2004/2005: Interno glasilo Srednje glasbene in baletne šole Maribor*. Maribor: Studio Astera d. o. o.
- Gorjanc, Anton in Helena Meško. 2005. *Informacije 2005/2006: Interno glasilo Srednje glasbene in baletne šole Maribor*. Maribor: Aditus d.o.o.
- Grönroos, Christian. 1990. *Service management and marketing: Managing the moments of truth in service competition*. Lexington, MASS: Lexington books.
- Grönroos, Christian. 2000. *Service management and marketing: A customer relationship management approach*. Chichester: J. Wiley.
- Hayes, Bob E. 1991. *Measuring customer satisfaction: development and use of questionnaires*. Milwaukee, WIS: ASQC Quality Press.
- Hill, Nigel, John Brierley in Rob MacDougall. 1999. *How to measure customer satisfaction*. Aldershot: Gower.
- Hill, Nigel in Jim Alexander. 2000. *Handbook of customer satisfaction and loyalty measurement*. Aldershot: Gower.
- Hill, Nigel, Greg Roche in Rachel Allen. 2007. *Customer satisfaction: the customer experience through the customer's eyes*. London: Cogent.
- Horovitz, Jacques in Michele Jurgens Panak. 1997. *Za popolno kupčevo zadovoljstvo: nauki iz petdesetih podjetij z vrhunsko kakovostjo storitev*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Ishikawa, Kaoru. 1989. *Kako celovito obvladati kakovost: japonska pot*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Jelenc Krašovec, Sabina. 1996. *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jocou, Pierre in Frédéric Lucas. 1995. *V vrtincu sprememb: drugačno vodenje: celovito obvladovanje kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Juran, Joseph M. 1989. *Juran on leadership for quality: an executive handbook*. New York: The free press.

- Juriševič, Mojca. 2012. *Motivacija učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kaplan, Robert S. in David P. Norton. 2000. *Uravnoteženi sistem kazalnikov: preoblikovanje strategije v dejanja*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Kline, Miro in Jure Velikonja. 1995. Trženje: nujna podpora za učinkovitejše upravljanje šole. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. Marija Velikonja, 423–438. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kodrin, Lidija. 2007. *Trženjsko zagotavljanje kakovosti izobraževalnih storitev: model za presojo kakovosti izobraževalnih storitev v srednjih šolah*. Doktorska disertacija, Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kolar, Tomaž. 2003. *Zadovoljstvo porabnikov s klicnimi centri: konceptualni model in empirična preverba*. Doktorska disertacija, Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Konservatorij za glasbo in balet Maribor. B. 1. *Pogled na prehojeno pot*. [Http://www.konservatorij-maribor.si/sl/Zgodovina/](http://www.konservatorij-maribor.si/sl/Zgodovina/) (16. 9. 2012).
- Kotler, Phillip in Karen F. A. Fox. 1995. *Strategic marketing for educational institutions*. London: Prentice-Hall international.
- Kotler, Phillip. 1996. *Marketing management – trženjsko upravljanje*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
- Kotler, Phillip. 2004. *Management trženja*. Ljubljana: GV založba.
- Kovač, Bogomir. 1997. Kakovost v izobraževalni dejavnosti: uvajanje in obvladovanje sistema kakovosti. *Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih* 2 (3–4): 26–33.
- Krek, Janez in Mira Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Letcher, David M. in Joao S. Neves. 2010. Determinants of undergraduate bussines student satisfaction. *Research in higher educational journal* 6 (1): 1–26.
- Logaj, Vinko, Anita Trnavčević, Boris Snoj, Roberto Biloslavo in Meta Kamšek. 2006. *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Logaj, Vinko. 2007. Marketing v šoli. V *Ko država šepeta: Marketinška kultura v šoli*, ur. Anita Trnavčević, 81–106. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lorbek, Franc. 1991. *Komuniciranje v mednarodnem trženju*. Ljubljana: Tangram.
- Lorenčič, Ivan. 1996. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. V *Zbornik posveta: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*, ur. Barica Marentič Požarnik s sodelavci, 8–10. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Marinšek, Silvo, Majda Jakin Černe, Marinka Dodič in Sabina Ileršič Kovšca. 2008. *Zadovoljstvo staršev kot kazalnik kakovosti šole*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Medveš, Zdenko. 2000. Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika* 51 (4): 8–26.
- Meško, Helena. 2010. *Simfonija: Informativna publikacija Konservatorija za glasbo in balet Maribor 2010/2011*. Maribor: Konservatorij za glasbo in balet Maribor.
- Možina, Stane, Bogdan Kavčič, Mitja I. Tavčar, Danijel Pučko, Štefan Ivanko, Bogdan Lipičnik, Jože Gričar, Leon Repovž, Andrej Vizjak, Aleš Vahčič, Veljko Rus in Rado Bohinc. 1994. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, Stane, Vinko Zupančič in Tadeja Štefančič Pavlovič. 2002. *Vedenje potrošnikov*. Portorož: Visoka strokovna šola za podjetništvo.
- Možina, Tanja. 2003. *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Možina, Tanja. 2007. *Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Musek Lešnik, Kristijan in Katra Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nightingale, Pegi in Mike O'Neal. 1994. *Achieving quality learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Oliver, Richard L. 2010. *Satisfaction: a behavioral perspective in the consumer*. New York: M. E. Sharp.
- OŠ Koseze. 2007. *Anketa o zadovoljstvu med učenci*. [Http://www2.arnes.si/.../Koseze\\_maj2007\\_very\\_final.doc](http://www2.arnes.si/.../Koseze_maj2007_very_final.doc) (5.3.2012).
- OŠ Maksa Pečarja. 2011. *Anketa o zadovoljstvu na šoli 2011*. [Http://www.makspecar.si/Stari/Anketa%20o%20zadovoljstvu%20na%20%C5%A1oli%202011.aspx](http://www.makspecar.si/Stari/Anketa%20o%20zadovoljstvu%20na%20%C5%A1oli%202011.aspx) (5. 3. 2012).
- OŠ Matije Valjavca. 2009. *Zadovoljstvo staršev, učencev in učiteljev s šolo*. [Http://152.gvs.arnes.si/sola/images/stories/dokumenti/vzgojni-nacrt/zadovoljstvo\\_s\\_solo-pdf.pdf](http://152.gvs.arnes.si/sola/images/stories/dokumenti/vzgojni-nacrt/zadovoljstvo_s_solo-pdf.pdf) (16. 2. 2012).
- OŠ Savsko naselje. *Analiza anket o zadovoljstvu med učenci*. 2010. [Http://www2.arnes.si/~ljossn5/\\_solsko\\_leto\\_2011-2012/gradivo/Analiza\\_anket\\_ucenci.pdf](http://www2.arnes.si/~ljossn5/_solsko_leto_2011-2012/gradivo/Analiza_anket_ucenci.pdf). (4. 2. 2012).
- Parasuraman, A., Valerie A. Zeithaml in Leonard L. Berry. 1988. SERQUAL: a multiple scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of retailing* 64 (1): 12–40.
- Parasuraman, A., Valerie A. Zeithaml in Leonard L. Berry. 1990. *Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations*. New York: Free press.

- Pardey, David. 1991. *Marketing for schools*. London: Kogan page.
- Piskar, Franka in Slavko Dolinšek. 2006. *Učinki standarda kakovosti ISO: Od managementa kakovosti do poslovnega modela*. Koper: Fakulteta za management.
- Potočnik, Vekoslav. 2000. *Trženje storitev*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Potočnik, Vekoslav. 2002. *Temelji trženja: s primeri iz prakse*. Ljubljana: GV založba.
- Roncelli Vaupot, Sonja. 2000. Pristopi k izboljševanju dela šol. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (1): 9–11.
- Rowley, Susan. 2003. Designing student feedback questionnaires. *Quality assurance in education* 11 (3): 142–149.
- Rutar, Dušan. 1999. Dejavniki kakovostne šole. *Vzgoja in izobraževanje* 30 (6): 13–15.
- Sallis, Edward. 1993. *Total quality management in education*. London: Kogan page.
- Sallis, Edward. 2001. *Total quality management in education*. London: Kogan page.
- Sallis, Edward. 2002. *Total quality management in education*. London: Kogan page.
- Sentočnik, Sonja. 1999. Sodobni pogledi na vodenje in presojo kakovosti šol. *Vzgoja in izobraževanje* 30 (6): 4–12.
- SSKJ. 2012. Ljubljana: DZS.
- Snoj, Boris. 1998. *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management.
- Snoj, Boris. 2007. Kakovost in zadovoljstvo kot posledica delovanja marketinške kulture. V *Ko država šepeta: Marketinška kultura v šoli*, ur. Anita Trnavčević, 107–128. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Stone, John. 1997. *Increasing effectiveness: a guide to quality management*. London: The Falmer press.
- The British assessment bureau. 2013. *ISO propose ISO 9001:2015 update*. [Http://www.british-assessment.co.uk/news/iso-propose-iso-90012015-update](http://www.british-assessment.co.uk/news/iso-propose-iso-90012015-update) (5. 3. 2013).
- Trnavčević, Anita. 1996. Šola in kvaliteta – Kaj kvaliteta sploh je? V *Zbornik posveta: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*, ur. Barica Marentič Požarnik s sodelavci, 61–64. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Trnavčević, Anita. 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, Anita in Renata Zupanc Grom. 2000. *Marketing v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, Anita, Janez Vogrinc, Boris Snoj, Vinko Logaj, Roman Vogrinc in Borut Kodrič. 2008. *Evalvacija zadovoljstva s šolo – metodološki in vsebinski izzivi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Verkuyten, Maykel in Jochem Thijs. 2002. School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research* 59 (2): 203–228.
- Vavra, Terry G. 1997. *Improving your measurement of customer satisfaction: a guide to creating, conducting, analyzing and reporting customer satisfaction measurement programs*. Milwaukee, WIS: ASQ quality press.
- Verbič, Boris. 1994. *Dobrodošli med najboljšimi: pot do kakovosti v storitveni dejavnosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Vranešević, Tihomir. 2000. *Upravljanje zadovoljstvom klijenata*. Zagreb: Golden marketing.
- Zupanc Grom, Renata. 2000. Uvajanje kakovosti v šole. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, 25–43. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Žnidaršič, Janez, Silvo Seražin in Peter Polak. 1990. *Razumevanje kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

#### **PRAVNI VIRI**

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). *Uradni list RS*, št. 16/07.

## **PRILOGE**

Priloga 1 Anketni vprašalnik

Priloga 2 Dovoljenje staršev





## ANKETNI VPRAŠALNIK

Spoštovani!

Moje ime je Martina Praljak in sem profesorica violine na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor. Prav tako sem študentka magistrskega študijskega programa management v izobraževanju na Fakulteti za management Koper. V okviru magistrske naloge delam raziskavo z naslovom Zadovoljstvo učencev z glasbeno šolo, zato vas vljudno prosim, da izpolnite anketo. Anketa je anonimna in traja približno pet minut, rezultate pa bom uporabila zgolj v raziskovalne namene. Prosim, če jo izpolnite iskreno in jo vrnete učiteljem najkasneje do 26. 10. 2012.

Za čas in trud se vam iskreno zahvaljujem!

### I SPLOŠNO

Prvih pet vprašanj, prosim, označite z **X**. Vprašanja od 4 do 7 se nanašajo na prejšnje šolsko leto.

**1. Starost:**

- 7–10 let
- 11–14 let

**2. Spol**

- ženski
- moški

**3. Smer izobraževanja (inštrument):**

- brenkala
- godala
- inštrumenti s tipkami
- pihala
- tolkala
- trobila

#### 4. Letna ocena

**Inštrument:**

- 5 – odlično
- 4 – prav dobro
- 3 – dobro
- 2 – zadostno
- 1 – nezadostno

**Nauk o glasbi/solfeggio:**

- 5 – odlično
- 4 – prav dobro
- 3 – dobro
- 2 – zadostno
- 1 – nezadostno

#### 5. Število udeležb na šolskih nastopih:

- sploh nisem nastopal/-a
- 1–2
- 2–3
- več kot 3

#### 6. Število udeležb na izvenšolskih nastopih, prireditvah:

- sploh nisem nastopal/-a
- 1-2
- 2–3
- več kot 3

#### 7. Število udeležb na tekmovanjih:

- sploh nisem tekmoval/-a
- 1-2
- 2-3
- več kot 3

## II ZADOVOLJSTVO Z ZUNANJIM VIDEZOM ŠOLE

V tem sklopu ocenjujete videz in urejenost šole, pri čemer velja: 1 – sploh ne drži, 5 – zelo drži. Ustrezno trditev prosim obkrožite. Obkrožanje številke 3 ni zaželeno, saj ne izraža vašega mnenja.

|                                 |   |   |   |   |   |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| 8. Zunanost šole je lepa        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Šola je čista                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Dostop do šole je varen     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Okolica šole je urejena     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Šola je lepo opremljena     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Učilnice so primerno velike | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## III ZADOVOLJSTVO Z UČITELJI

Tukaj odgovarjate na vprašanja vezana na učitelje. V prvem delu so vprašanja, ki se nanašajo na učitelja individualnega pouka inštrumenta, v drugem delu pa skupinskega pouka (nauk o glasbi/solfeggio).

### Individualni pouk

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 14. Učitelj razumljivo razlaga snov  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Učitelj korektno ocenjuje znanje   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Učitelj daje preveč domačih nalog  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Učitelj mi pomaga, če česa ne razumem  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Za boljše in lažje razumevanje snovi učitelj uporablja učne pripomočke (inštrument, predvaja posnetek ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Učitelj ne dela razlik med učenci  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Učitelj ne zamuja k pouku  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Učitelj je prilagodljiv pri sestavi urnika   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### Skupinski pouk

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 22. Učitelj razumljivo razlaga snov  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Učitelj korektno ocenjuje znanje   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Učitelj daje preveč domačih nalog  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Učitelj mi pomaga, če česa ne razumem  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Za boljše in lažje razumevanje snovi učitelj uporablja učne pripomočke (inštrument, predvaja posnetek ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Učitelj ne dela razlik med učenci  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Učitelj ne zamuja k pouku  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Če urnik ni ustrezen, je možna menjava skupine   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**IV DOGAJANJE NA ŠOLI (koncerti, nastopi, prireditve)**

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| <b>30. Šola organizira dovolj nastopov, koncertov in prireditev</b>             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>31. Redno se udeležujem dogodkov na šoli, tudi kadar ne nastopam na njih</b> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>32. Dogajanje na šoli je prilagojeno za vse okuse</b>                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>33. Dobro sem obveščen/-a o dogodkih na šoli</b>                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>34. Dogodki na šoli so zanimivi</b>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>35. Dogodki na šoli ne trajajo predolgo</b>                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>36. Kako ste na splošno zadovoljni s storitvami glasbene šole?</b>           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## **DOVOLJENJE STARŠEV**

Spoštovani starši!

Moje ime je Martina Praljak in sem učiteljica violine na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor. Prav tako sem izredna študentka Fakultete za management Koper, smer magistrski študijski program Management v izobraževanju, v okviru katerega delam raziskavo z naslovom Zadovoljstvo učencev z glasbeno šolo. Vljudno prosim, če dovolite vašemu otroku izpolnjevanje ankete, ki je anonimna, rezultati pa bodo uporabljeni zgolj v raziskovalne namene.

Za vas čas in trud se iskreno zahvaljujem!

Podpis: \_\_\_\_\_

