

1. UVOD

Kjer sta družba in posameznik alienirana, ker družba preveč upošteva samo razvito proizvodnjo, premalo pa človeka in njegove potrebe, bi bila funkcija izobraževanja izpopolniti vrzel med družbo in posameznikom. Seveda pa bi lahko to opravilo le tako izobraževanje, ki bi enako upoštevalo obe strani: na eni strani zaradi moderne proizvodnje porajajoče se pritiske in tendence, po drugi strani pa osnovne psiho-socialne potrebe človeka in ne samo njegove materialne potrebe. (Kranjc, 1977: 52)

Zaradi družbenega in tehnološkega razvoja smo ljudje vedno bolj informirani in izobraženi, naše potrebe se večajo in menjajo hitreje kot kdajkoli prej. Ravno zato je nujno razumevanje in uvajanje sprememb na področju izobraževanja, ki dobiva iz dneva v dan večje razsežnosti. Včasih so se ljudje izobraževali izključno v izobraževalnih ustanovah – danes se ljudje izobražujemo na vseh področjih. Včasih je bilo izobraževanje omejeno na določeno starostno obdobje, danes se vse bolj uveljavlja koncept vseživljenjskega izobraževanja. Včasih je bil pomemben le rezultat, danes je pomembna pot, ki vodi do cilja. Ali kot pravi Kranjčeva - da bo izobraževanje kos vsem svojim družbenim funkcijam, pa mora najprej razrešiti nekatere svoje probleme:

- spremeniti bi se morala splošna stopnja izobrazbe, ki jo imajo ljudje; predvsem naj bi se znatno zvišala,
- delno bi se morali dopolniti in spremeniti posamezni vzgojni smotri,
- spremeniti se morajo metode vzgojno-izobraževalnega dela, kajti s starimi metodami ni mogoče dosegati novih rezultatov in razvijati novih karakteristik v človeku,
- delno mora izobraževanje spremeniti tudi svojo vsebino, kajti znanje, ki ga danes posreduje ta ali oni izobraževalni sistem, je pomanjkljivo tako z vidika družbe kot z vidika posameznika. (glej Krajnc, 1977: 53)

In zaradi tega je seveda pomembna tudi kakovost. Kakšna so tista merila oz. kako doseči, da bo proces edukacije v vzgojno-izobraževalnih ustanovah čim bolj kvaliteten, da bo posledica le-tega procesa ne samo dobra »ocena« temveč tudi nematerialna pridobitev za vse strani, ki tu sodelujejo?

V svoji diplomski nalogi se bom v prvem delu ukvarjala z vprašanjem kakovosti izobraževanja v vzgojnem izobraževanju (osnovno, srednje in univerzitetno šolstvo). Kaj sploh je kakovost, kako jo doseči, kaj je že bilo storjenega na tem področju itn.

V drugem delu se bom osredotočila na eno izmed možnih rešitev za zvišanje kakovosti – uvedbo marketinškega koncepta v šolstvo, na koncu pa bom predstavila še rezultate ankete, ki so v večji meri potrdili hipotezo.

Kot sem omenila zgoraj, izobraževanje se spreminja, izobraževalni koncept se spreminja, in vedno bolj je poudarek na človeku in njegovih vrednotah. Ali kot pravi Svetina:

Temeljni ideal in cilj vzgoje in šole bi moralo biti iskanje ubranosti – harmonije v samem človeku (harmonične uglašenosti vseh njegovih različnih plati – fizične, vitalne, umske, duševne – in njegovih nagnjen, potreb in teženj, pa tudi sposobnosti) in harmonije človeka z okoljem – s soljudmi in z naravo. Šele na tej osnovi oz. s takšnimi vzgojnimi cilji bi morali vzgoja in šola opravljati svojo drugo izredno pomembno nalogo: prenašanje človeškega in narodnega kulturnega izročila in bogatenje otrok in mladih z vsem najboljšim, kar je doslej razvilo človeštvo. (Svetina, 1990: 30)

Ravno zaradi tega je pomembno, da se odnosi, v katere vstopa človek v procesu edukacije, tudi spremenijo. Avtoriteta učitelja in same izobraževalne ustanove naj ne služi ustrahovanju dijakov, temveč izboljšanju kakovosti dela in sodelovanja. Odnos naj bo recipročen, zadovoljstvo obojestransko. Odvija naj se torej marketinški koncept, koncept menjave.

Skušala bom odgovoriti na vprašanje, v kolikšni meri in na kakšen način bi lahko uvedba tega koncepta v izobraževanju vplivala na dvig kakovosti. Iz tega sledi tudi moja osnovna hipoteza - **kakovost v šolstvu dobiva vse večji pomen. Kot bomo kasneje videli, se merila o kakovosti z leti spreminjajo. Včasih je bil poudarek izključno na dobrih rezultatih, odnosih med učitelji (ki so bili ponavadi avtoritativni) in učenci (poslušni). Danes je vse večji poudarek na samem delu, izobraževanje pa ne ostaja le na ravni golega šolskega znanja, ampak se širi na vsa področja – tudi področje učenčeve osebnosti. Zato menim, da je uvedba marketinškega koncepta, katerega bistvo so medosebni, enakovredni odnosi, nujna za dvig kakovosti v izobraževanju.**

Preden pa predstavim teoretični del, bom navedla še nekaj pojmov, ki so ključni za razumevanje mojega diplomskega dela.

SPREMEMBE – če se čemu danes ne moremo izogniti, so to spremembe oz. če je kaj stalnega so to nenehne spremembe in prilagajanja nanje. Odvijajo se ne vseh področjih našega življenja, zato se mora prilagoditi tudi šolski sistem, postati prožnejši, odprt za spremembe.

KAKOVOST – pojem, ki je v devetdesetih letih postal ključno vprašanje, povezano z izobraževanjem. Kako jo definirati? Kaj pomeni kakovost v šolstvu? Kakšni so kakovostni šolski sistemi? Končnih odgovorov seveda ni, zato sem skušala v mojem delu čimbolj natančno razložiti in analizirati njen pomen znotraj izobraževalnega konteksta.

IZOBRAŽEVANJE – jedrnato rečeno je to proces, v katerem učeči se subjekt pridobi določeno znanje; a vendar se sistem izobraževanja v okviru družbe spreminja, tako da ne ostaja le na ravni golega znanja, ampak se dotika vseh komponent učenčeve osebnosti. Vpeljujejo se novi izobraževalni programi, nove metode, stremijo h kakovosti.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE – presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem. Poleg vseh lastnosti, ki naj bi jih imelo sodobno izobraževanje, naj bi potekalo skozi celotno življenjsko obdobje učečega se subjekta.

UČEČA SE DRUŽBA – izhaja iz koncepta učeče se šole, ki se uspešno odziva na širše družbene spremembe. Je družba, v kateri lahko vse omogoča učenje in celotni razvoj posameznikovih darov.

MARKETING – družbeni proces, v katerem organizacije zadovoljujejo ne le potrebe svojih uporabnikov, marveč skrbijo za blagostanje in korist vseh svojih javnosti in družbe kot celote. Marketinška filozofija je torej usmerjena v potrebe uporabnikov, kar mora veljati tudi za neprofitne organizacije, kot je šolska ustanova.

MARKETINŠKI ODNOSI – gre za odnose, ki temeljijo na pravični menjavi. Menjalni odnosi pa temeljijo na sodelovanju in medsebojni odvisnosti ljudi. Zato menim, da bi se tudi v vgojno-izobraževalnih ustanovah morali odvijati tovrstni odnosi v vseh smereh.

2. KAKOVOST

Prizadevanja za večjo uspešnost, učinkovitost, in kakovost dela organizacij so se iz področja pridobitnih organizacij prenesla tudi v vzgojo in izobraževanje. Razlogi za to niso zgolj v željah in potrebah vzgojno-izobraževalnih organizacij samih po lastnem razvoju in izboljšanju dela, temveč so vse bolj pogosto odziv na pritiske in izzive okolja, v katerem delujejo. Vzgojno-izobraževalne organizacije dokazujejo kakovost svojega dela ustanoviteljem, staršem in okolju. Pri izbiri pristopov za izboljšanje dela lahko razvijejo svoj pristop ali pa izbirajo med že razvitimi modeli, ki jih ustrezno prilagodijo svojim potrebam, zahtevam in ciljem. (Roncelli Vaupot, 2000: 9)

2.1. Definicija kakovosti

»Kakovost je postala eden od osrednjih pojmov sodobnega življenja. Dobiva univerzalni pomen in naravo, kar pomeni, da preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben. Motivacija za kakovost je v moderni družbi samo v končni konsekvenci vezana na njeno temeljno usmerjenost k nenehnemu napredku, višji storilnosti, k iskanju novih rešitev, novih produktov, hitrejših korakov v tekmovalnem duhu modernih družb.« (Medveš, 2000: 10)

Enako ali mogoče še v večji meri, bi lahko rekli za šolstvo. Pa vendar, kako lahko merimo kakovost v vzgojnem izobraževanju? Na kakšne težave naletimo pri izboljševanju, kaj sploh je kakovost na tem področju? S tem se več ali manj ukvarjajo vsi strokovnjaki na tem področju, so pa vsi podobnega mnenja kot Ferjan, ki pravi, da je »kakovost izobraževanja težko opredeliti, zato različni ljudje pojem »kakovost« v zvezi s šolo in šolskimi dejavnostmi pojmujejo na različne načine, lahko celo nasprotujoče si načine. To izvira iz dejstva, da imajo različne javnosti šole lahko različna pričakovanja in interese. Že znotraj sistema izobraževanja poznamo več vidikov pojmovanja kakovosti izobraževanja.« (Ferjan, 1997: 8).

Hopkins trdi, da bi lahko opisali kaj pomeni dobra šola, vendar ostane pojem kakovosti največkrat nedorečen. Opravičilo išče v tem, da je kakovost v šoli težko meriti, zato jo je tudi težko opredeliti. Verjetno to še posebno velja za države z močno pozivistično tradicijo, kjer šteje le tisto, kar se da zmeriti s količinskim metrom. (glej Hopkins v Erčulj, 2000: 4) »Spolzki koncept« kakovosti v izobraževanju, kot ga imenujeta Pfeffer in Sallis, ostaja torej opredeljen v zelo splošnih okvirih (glej Pfeffer in Sallis v Erčulj, 2000: 4).

Bolj natančno pa opredeli Lipužič:

Za kakovost je bistveno znanje: njegovo ustvarjanje (raziskovanje) ter njegov prenos v procese življenja, dela, odločanja (izobraževanje). Če smo doslej upali, da bodo odločujoči spoznali pomen izobraževanja za razvoj, moramo zdaj terjati njihovo zavest, da gre za biti ali ne biti. Pojem kakovosti vključuje kriterije, tako za materialne dobrine kot za odnose med ljudmi. Za materialni razvoj je treba uresničevati dosežke naravoslovnih znanosti in tehnologij, za razvoj družbenih odnosov pa dosežke iz družboslovnih in humanističnih znanostih. Izobraževanje, ki prenaša njihove dosežke v življenje, mora temeljiti na načelu, da je najboljše komaj dovolj dobro. (Lipužič, 1996: 8)

Iz navedenega torej sklepamo, da je kakovost v šolstvu precej kompleksen, slojevit, predvsem pa nedefiniran in neizmerljiv pojem. Mnenja so vsekakor deljena, zato bom skušala na podlagi teorije in osebne prakse razložiti, kaj naj bi kakovost v šolstvu pomenila.

Če je za nek konkreten izdelek, npr. avto, merilo kakovosti to, da je brezhibno izdelan, važna je torej končna »ocena«, je v izobraževanju precej drugače. Ne le produkt, pomemben je tudi proces. Trdim, da obstaja korelacija med izvajanjem in končnim izidom, ker drug brez drugega ne moreta zagotavljati dolgoročne kakovosti.

Kar nas pripelje do druge pomembne lastnosti – kakovost pomeni dolgoročnost. Ni dovolj, da se učenec »napifla« in pozabi, kakovosten proces izobraževanja pomeni tudi podajanje vsebine na način, od katerega bo imel učeči se subjekt čimveč koristi.

Vse bolj pa je pomembna vsebina podajanja izobraževalne snovi. Kakovost ne bo dosegla visokega standarda, če se ne bomo usmerjali k transformaciji v smislu osebnostnega spreminjanja. Opažam, da je vedno večji poudarek na vseživljenjskem učenju, ki pa se po mojem mnenju lahko uveljavlja in izvaja le ob kakovostnem izobraževanju.

In še zadnja stvar, ki se mi zdi izredno pomembna pri definiranju kakovosti – sodelovanje. Šola oz. izobraževalna ustanova ni tovarna, ki bi »proizvajala« kakovost, kupci pa bi jo trošili

in pisali morebitne reklamacije. Bistvo je vpletenost vseh strani – tako učiteljev, staršev, učencev, vodstva, kot tudi lokalne skupnosti in ostalih akterjev znotraj te skupnosti.

V naslednjem poglavju pa bom izhajajoč iz povedanega skušala opredeliti, kakšna naj bi bila kakovostna šola.

2.2. Kakšna je kakovostna šola ?

Ker zaradi razlogov, ki sem jih naštel v prejšnjem poglavju, še vedno ni enotnega mnenja o tem, kaj je kakovostna šola, nastajajo mnoge študije in raziskave. Nobena od njih ni vrednostno nevtralna; včasih bolj poudarjajo doseganje ciljev, drugič vzgojo, pa kritično razmišljanje, vpeljevanje novih učnih metod in oblik itd.

Da bi lahko opredelili kakovostno šolo, moramo najprej izhajati iz temeljev, torej bistva vzgojnega izobraževanja, ki jih je Mednarodna komisija o izobraževanju za 21. stoletje predstavila kot štiri glavne stebre, ki so: učiti se vedeti, učiti se delati, učiti se biti in učiti se živeti skupaj. Poudarek je torej na učenju, da bi imeli znanje, da bi ga znali uporabljati, da bi se osebno razvijali in znali živeti skupaj.

Kakovostno izobraževanje torej temelji na načelu vseživljenjskega učenja izobraževanja, ki presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem. Veže se na načelo učeče se družbe, v kateri lahko vse omogoča učenje in celostni razvoj posameznikovih darov. (glej Delors idr., 1996: 103). Iz koncepta učeče se družbe se je razvil koncept učečih se organizacij, v šolstvu pa koncept učeče se šole, ki izhaja iz dveh temeljnih spoznanj: prvo, da šola ni statična organizacija, temveč razvijajoča se in stalno spreminjajoča se ustanova, drugo, da so v ta razvoj ne le vključeni vsi na šoli, temveč da tudi aktivno pripomorejo k njenemu razvoju. (glej Tratnik idr.:15)

Budnarjeva pravi, da je v sodobni kakovostni šoli učenje za osebni razvoj in učenje za skupno življenje enako pomembno kot učenje za znanje in njegovo uporabo. Pomembno je povezovanje različnih področij, kot so razumsko, čustveno, estetsko, etično, socialno. Če želimo sodobno in kakovostno šolo, potem mora biti tudi izobraževanje in usposabljanje učitelja celostno. Povezana morajo biti izobraževanja za kakovostno poučevanje in za kakovostno življenje v skupnosti, izobraževanja za strokovno in osebno rast. (glej

Budnar, 2000: 17) Ali če citiram Marinčkovo (Marinček, 1999: 239), ki pravi, da mora šola »znati delovati tako, da bodo njeni udeleženci vedeli, da je šola institucija in »dom« za osebni razvoj in ohranjanje zdravja, kultiviranje življenja, za humano medsebojno delovanje, razkrivanje in ohranjanje lepote življenja in kulture ter humano delovanje v naravi in družbi.«

Številni avtorji so tudi razčlenili področja, na katerih naj bi šole ugotavljale in zagotavljale kakovost. Medveš jih je strnil v:

- vzgojni in izobraževalni dosežki (učni uspehi, doseganje standardov...),
- organizacija in izvajanje pouka in učenja ter dejavnosti ob pouku (kakovost načrtovanja in priprave na pouk, pestrost in primernost ponudbe, upoštevanje različnosti...),
- socialna klima v razredu in šoli (počutje učencev/dijakov, odraslih, reševanje konfliktov, počutje varnosti oz. ogroženosti),
- odnosi s partnerji in sodelovanje z okoljem (predvsem gre za partnerstvo šola dom, raznovrstnost in kakovost komunikacije, sodelovanje in vključenost staršev v šolo...),
- upravljanje in vodenje (vodenje šole, delo šolske administracije, organizacija dela...),
- strokovnost in osebni razvoj (stalno izobraževanje in izpopolnjevanje, sodelovanje, inovativnost, osebni razvoj). (glej Medveš, 2000:23)

Klasična in v svojem času pionirska na tem raziskovalnem polju je študija, ki so jo opravili Michael Rutter in drugi - Petnajsttisoč ur. Angleški raziskovalci šolstva so v njej argumentirali, da so s kakovostjo šole povezane naslednje značilnosti:

- razločno in v šoli vsakomur razvidno spoštovanje učenja in dobrih šolskih dosežkov,
- jasno strukturiran pouk, v katerem se malo časa porabi za nesmiselne dejavnosti,
- na učenca osredotočeno vzdušje, v katerem bolj prevladuje pohvala kot graja in v katerem se učenci počutijo sprejete kot osebnosti,
- možnost, da so učenci sogovorniki in da prevzemajo odgovornost,
- majhna fluktuacija tako v učiteljskem zboru kot v sestavi učnih skupin,
- tesno sodelovanje in konsenz o vrednotah v učiteljskem zboru). (glej Rutter v Zorman, 2000)

Z značilnostmi »dobrih šol«, sta se ukvarjala tudi Altrichter in Posch (od 1991 do 1999):

- naravnost na visoke, vsem znane predmetne in medpredmetne standarde dosežkov: pozitivno pričakovanje dosežkov in intelektualni izziv,

- visoko cenjeno znanje in kompetence,
- učence in učenci kot sogovorniki prevzemajo več odgovornosti,
- spoštljivi odnosi med vodstvom, učitelji/cami, učenkami/ci,
- izdelava pravil in dosledno ravnanje po njih: upoštevanje vedenja,
- kooperativno, a jasno opazno k ciljem usmerjeno vodstvo šole,
- sodelovanje in soglasje v učiteljskem zboru,
- vključevanje staršev,
- notranje izobraževanje učiteljev. (glej Altricher in Posch v Zorman, 2000)

Zanimiva je tudi raziskava, ki je bila opravljena v Huntington woods (OŠ v Wyomingu v Michiganu) in temelji na teoriji izbire; učitelji, učenci, ravnateljica in starši pa imajo drug drugega v svojem svetu kakovosti. Po upoštevanju te teorije naj bi čez čas situacija izgledala takole:

1. Vsi disciplinski problemi, ne incidenti, bodo odpravljeni v dveh letih. Že v prvem letu lahko pričakujemo očitno napad.
2. Ko bo šola postala dobra šola, bodo dosežki pri reševanju državnih testov boljši v primerjavi z rezultati iz prejšnjih let.
3. Popolna učna ustreznost pomeni, da so vse ocene pod ravni ustreznosti odpravljene, temu ustreza ocena prav dobro. Učenci bodo morali predstaviti ustreznost svojim učiteljem ali izbranim učiteljem-pomočnikom, da bi bili za nalogo ali predmet ocenjeni. Vse šolanje (učenje na pamet) bo odpravljeno, zamenjalo ga bo uporabno izobraževanje.
4. Vsi dijaki bodo vsako leto opravili nekaj kakovostnega dela – to je tisto, kar očitno presega golo ustreznost. Za takšno delo bodo dobili oceno 5 ali še kaj več. Tak kriterij bo marljivim učencem pokazal, kako lahko prekašajo sami sebe.
5. Vse osebje in učenci se bodo učili uporabo teorije izbire v svojem življenju in pri svojem šolskem delu. Starše bodo spodbujali k sodelovanju v študijskih skupinah, da bi tudi sami spoznali teoriji izbire. Na začetku bodo te skupine vodili učitelji, vendar bodo kmalu vodstvo prevzeli starši-prostovoljci
6. Do konca prvega šolskega leta bo postalo jasno, da je to zabavna in prijetna šola. (glej Glasser, 1998: 277)

Zaenkrat sicer utopično a vendar upam, da se bomo kar se da približali taki napovedu.

Na koncu pa bi še dodala osnovne in predvsem realne oz. uresničljive komponente, ki bi jih po mojem mnenju morala upoštevati in izvajati vsaka šola:

- zaupanje (v vseh odnosih),
- komunikacija (v vseh smereh),
- usposobljenost (predvsem zaposlenih kadrov),
- prijaznost,
- dolgoročnost (predvsem pridobljenega znanja),
- humanost,
- zanesljivost,
- varnost.

2.3. Kako zagotavljati kakovost ? (pristopi)

Kroflič povezuje zagotavljanje kakovosti s permisivnostjo, kaj torej moramo upoštevati, da bi postala temeljna ideja permisivnih vzgojnih percepcij – dopustiti otroku biti otrok:

Temeljne koncepcije vzgoje in izobraževanja v (javni) šoli ne smemo omejiti na vprašanje kaj učiti in vzgajati, temveč moramo izhajati iz konceptualnega vprašanja zakaj učiti. Na slednje vprašanje pa po spoznanjih sodobne kurikularne teorije nikakor ne moremo odgovoriti s klasičnim učno-snovnim ali učno-ciljnim načrtovanjem, temveč z novim procesno-razvojnim modelom načrtovanja, ki izhaja iz spoznanja o razvojni in aktivni naravi otroka ter iz dejstva, da osnovnih vzgojno-izobraževalnih ciljev ne moremo opredeliti v smislu končnih stanj (idealov), niti jih ne moremo razstaviti v linearno hierarhično zgradbo posamičnih, posebnih in splošnih ciljev, kot je to predvideval še vedno aktualni teoretik B. Bloom. (Kroflič, 1997: 285)

Po Crosbyju je pet temeljnih principov zagotavljanja kakovosti :

- kakovost je vedno možno presoјati,
- ugotavljanje kakovosti je možno šele tedaj, ko so opredeljena merila - to velja tako za kakovost outputov kot za kakovost procesov,
- kakovost vedno prinaša ekonomske učinke, če so za zagotavljanje kakovosti potrebna vlaganja, ta vedno prinesejo pozitiven poslovni izid, nekakovost pa povzroča stroške,
- kakovost je potrebno zagotavljati prav na vseh hierarhičnih ravneh,

- kakovost izobraževanje je rezultat dela vseh služb v šoli, ne le dela pedagoških kadrov. (glej Crosby v Ferjan, 1997: 9)

Za našo šolo menim, da je še vedno značilna usmerjenost k razmišljanju o tem, kakšne končne dosežke, cilje, smotre morajo učenci doseči, premalo pa je razmišljanj o kakovosti procesa, s katerim skušamo doseči postavljene smotre. Bečaj ugotavlja, da je temeljna značilnost slovenskega kulturnega prostora, in s tem tudi našega šolstva, storilnost.

Bolj je pomembno, da je otrok uspešen, kot pa, da se dobro počuti. Taka šola je nujno usmerjena v doseganje dobrih učnih uspehov, ne pa toliko v takšno izobraževanje, v katerem je pomembnejši od učnega rezultata otrokov način dela. Oba prijema se vsaj delno izključujeta: dobre učne uspehe lahko dosežemo z dovolj velikim pritiskom na otroke, s tem pa nujno žrtvujemo vsaj nekaj njihove samoiniciativnosti. Če pa nam je pomembnejše samo izobraževanje, ki naj otroku prinese možnost za odkrivanje in lastno razreševanje problemov, pa seveda brez njegove samoiniciativnosti sploh ne gre. (Bečaj, 1995: 59)

Po mnenju Budnarjeve bi, izhajajoč iz tega, bilo treba upoštevati dve bistveni komponenti :

- profesionalen razvoj, kar pomeni obvladovanje metod, tehnik dela, in raziskovanja ob upoštevanju danih okoliščin, integracijo teoretičnih in in praktičnih znanj,
- osebna rast, torej pridobivanje in izboljševanje socialnih spretnosti, razvoj osebnosti in potencialov ob zavedanju različnih vidikov svojega delovanja. (glej Budnar, 2000:17)

Stone opredeljuje tri pristope h kakovosti:

- tržni pristop (je del moje diplomske naloge, zato ga bom podrobneje obravnavala kasneje)
- strokovna presoja, tradicionalni mehanizem, znan tudi kot inšpekcija - spodbujal naj bi ne le razmišljanje o kakovosti, ampak naj bi sistematično usmerjal zaposlene v šoli h kakovostnejšemu delu,
- standardi kakovosti, gre za ugotavljanje kakovosti s pomočjo vnaprej določenih standardov. Če jim izdelek ustreza, je kakovost dosežena. V izobraževanju je problematična predvsem opredelitev izdelka. Druga dilema pa je dilema o tem, kdo naj postavlja standarde. Če jih postavljajo in uvajajo na ravni države in in šole še rangirajo, obstaja velika nevarnost, da se bodo šole popolnoma usmerile v doseganje standardov, pri tem pa zanemarile osnovne procese, to sta učenje in poučevanje. Prav tako je izobraževanje preveč kompleksna dejavnost, da bi jo bilo možno opredeliti izključno z rezultati. (glej Stone v Erčulj, 2000: 5)

Iz tega izhajajoč bi lahko sklenila, da je zagotavljanje kakovosti kot tudi samo definiranje kakovosti zelo kompleksna in težka naloga, ki zahteva veliko več, kot samo enega od pristopov. Ravno tako je težko opredeliti, kateri od le-teh je bolj učinkovit, ker menim, da je potrebno upoštevati še druge komponente, kot so npr. različni standardi glede na državo oz. okolje, v katerem poteka proces zagotavljanja kakovosti.

V nadaljevanju bom predstavila dosedanje raziskave oz. programe za bolj kakovostno šolo (Slovenija v primerjavi z Evropo), nato pa se, kot že rečeno, osredotočila na pomen tržnega oz. marketinškega pristopa.

2.4. Dosedanje raziskave na področju izboljševanja kakovosti

2.4.1. Evropa

Proces sistematičnih razmislekov o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti edukacije se je v okviru OECD¹ začel v osemdesetih letih.

Plod večletnega dela držav članic je publikacija z naslovom *What Schools for the Future?*, v kateri so med drugim predstavljeni splošni družbeni trendi, ki smo jim priča v izobraževanju ter možni scenarij razvoja šol v prihodnosti. Na kratko povzeto, šolske spremembe so globoko povezane z naslednjimi sodobnimi ekonomskimi, družbenimi, političnimi, kulturnimi in okoljskimi trendi:

- s spremembami v otroštvu in odraščanju, fenomenom »staranja družb« in spremenjenih medgeneracijskih odnosov,
- s spremembami, povezanimi z enakostjo med spoloma in v družini,
- s spremembami v znanju, tehnologiji in delu,
- s spremembami v načinu življenja nasploh in porabi ter nastajanjem novih oblik neenakosti,
- s spremembami v geopolitičnem pomenu na mednarodni, nacionalni in lokalni ravni.

¹Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) je bila ustanovljena leta 1961 in združuje 30 držav pretežno iz Evrope. Po razpadu Jugoslavije, ki je imela v OECD status opazovalke, še nobena novo nastala država ni bila sprejeta v organizacijo. Slovenija je leta 1996 zaprosila za članstvo, vendar organizacija trenutno ni naklonjena nadaljnji širitvi. Slovenija si zato prizadeva, da se vključi v čimveč delovnih teles OECD. Konec leta 2001 je Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport pridobilo status opazovalca v Odboru za izobraževanje.

Izhajajoč iz splošnih trendov se šole držav OECD danes srečujejo predvsem z naslednjimi vprašanji in izzivi:

- s podaljševanjem formalnega izobraževanja in povečevanjem udeležbe žensk v izobraževanju,
 - s povečevanjem števila t.i. »netradicionalnih« učencev in dijakov ter šolanjem zunaj formalnega sistema, ob tem pa z razvijanjem drugačnih oblik in metod šolanja,
 - s premikom od izobraževanja v »tovarniški obliki« k učeči se organizaciji,
 - od individualnega učenja k skupinskemu, od prenosa znanja k ustvarjanju znanja,
 - s spremembo v preverjanju in vrednotenju rezultatov izobraževanja,
 - s spremenjeno vlogo učiteljev in spreminjanjem oz. večji prilagodljivosti menedžmenta šol.
- (glej Tratnik in drugi, 2002:14)

V Evropi je podoben razmislek dodatno spodbudila Evropska unija. Spoznanje o pomenu edukacije, ki pripravlja posameznice in posameznike ter generacije za skupno življenje, na iskanje priložnosti v sodelovanju in tekmi z drugimi ljudmi in kulturami, je podelila moč ideji o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja.

Med letoma 1991 in 1996 je v sklopu Sveta Evrope potekal projekt »Srednje izobraževanje za Evropo«, ki je imel za nalogo prispevati k preoblikovanju evropskih šolskih sistemov, tako da bi pripravil mlade na soočanje s poglobljenimi izzivi evropske držbe. Pomemben del projekta je bil namenjen redefiniranju ciljev učenja in poučevanja: katere kompetence, ki jih bodo v bližnji prihodnosti potrebovali posamezniki in družbe v Evropi, in kakšno vlogo bi morale pri njihovem razvoju imeti srednje izobraževanje.

Halasz navaja naslednje kompetence:

1. Humanistično in naravoslovno znanje in tradicionalne vrednote.
2. Nove kompetence za nova opravila in poklice.
3. Zmožnost uporabljati nove informacijske tehnologije.
4. Zmožnost učiti se.
5. Graditi solidarnost.
6. Varovati demokracijo in odprto družbo.
7. Graditi evropsko identiteto.
8. Živeti v večjezični družbi.
9. Moralna in mentalna integriteta.

10. Varovati naše fizično okolje. (Halasz v Piciga, 2000: 12)

Iz že večkrat citiranih nacionalnih projektov kakovosti v šoli Avstrije, Španije, Škotske in Norveške lahko izluščimo, kateri so bili glavni motivi za nastajanje teh projektov v teh državah:

1. Integracija – šola mora znati zagotoviti kakovost za vedno bolj različne učence. Ideja je usmerjena proti tradicionalnim oblikam zunanje diferenciacije, ko se za različne učence ustanovljajo različni tipi šol. Izkazale na bi se šole, ki so bile sposobne zagotoviti možnost in organizirati pomoč za šolanje različnim učencem.
2. Tekmovalnost – v času šolanja je treba mlade pripravljati na vključitev v svet konkurence; mladim je treba razviti sposobnosti, ki jih potrebuje nacionalna ekonomija za uspešno vključevanje v svetovni trg, pripraviti jih mora ne tekmovalnost, zato jim ni mogoče prikrivati dejstva, da so tudi šole in učitelji po kakovosti različni.
3. Interes javnosti – za šolo se povečuje. Posebej je na to vplivalo v posameznih državah (Škotska) dejstvo, da so ob prvih poskusih prenašanja ISO standardov na šole posamezna javna sredstva objavljala sezname šol, razvrščenih po kakovosti. Kritike so te procese ustavile, češ da kriteriji za razvrščanje niso objektivni, toda javnost je želela tudi odgovor na vprašanje, kje je posamezna šola. Zato so šole zainteresirane za sodelovanje v projektih kakovosti, saj se ob zunanji pomoči na podlagi ustrezne metodologije predstavijo javnosti ter se na ta način zavarujejo pred neutemeljenimi subjektivnimi očitki (posebej staršev).
4. Demokratizacija – šole so se soočile z naraščajočimi željami mladine in odraslih po večji participaciji in soodločanju. Za odločanje v partnerskih organih pa potrebujejo šole serije objektivnih podatkov o svojem delu. Časi avtoritativnosti šolnikov pri soodločanju v šolah so minili, veljajo argumenti in s podatki dokazljivi dosežki ter ocene stanja.
5. Nova kultura pouka – učitelj mora nenehno spreminjati oblike poučevanja in reflektirati svoje delo zlasti s stališča aktivnosti učencev. Zasledimo argumente, da zaradi hitrega naraščanja obsega znanja ni mogoče več enkrat za vselej določiti trdnega obsega znanja. Bistvena naloga pouka je naučiti se komunikacije z znanjem in razvijati t.i. dinamične sposobnosti (samostojno učenje, sposobnost sodelovanja, socialno odgovorno ravnanje), s čimer se povečuje zahteva po sodelovanju vseh udeležencev v pouku. Razvijanje teh učnih form terja stalno samoevalvacijo učitelja in iskanje novih rešitev.
6. Pluralizacija – je značilna za vrednostno naravnost sodobnega človeka in sodobne šole. Vrednostno oblikovanje zlasti mladih postaja vedno bolj zapleteno, ni več preprostih

obveznih vedenjskih vzorcev, kar terjajo od učitelja obvladovanje kompleksnih in celo nasprotujočih ciljev ter vrednot. Za učitelja ni več uporabna nekdanja avtoritativna oblika komunikacije in reševanja konfliktov z učenci, med učenci in s šolskim okoljem, usposobljen mora biti za komunikacijo o vrednotah ter za razreševanje konfliktnih situacij, upošteva pravn red ter pravice otrok. (glej Medveš, 2000: 13)

V teh zapletenih razmerjih mora šola biti znotraj in navzven vedno pripravljena argumentirano predstavljati kakovost svojega dela in jo na podlagi ugotovitev vedno znova izpopolnjevati. Zato so šole v evropskih državah dobro sprejemale iniciative za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

Junija 1999 je Evropska komisija izdala končno poročilo o »uvodnem« projektu, ki je zadeval raven samoevalvacije šole, z zgovornim naslovom »Ocenjevanje kakovosti v šolskem izobraževanju«, pripravlja pa se že drugi vseevropski projekt, ki bo predstavljal osnovo za dogovor o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na ravni šolskih sistemov, v katerega so vključene tako države Evropske unije kot tudi druge evropske države. Že »uvodni projekt« samoevalvacije v nekaterih državah – posebej na Nizozemskem, v Avstriji in Grčiji – je spodbudil oblikovanje nove zakonodaje. V Italiji je prispeval k uvajanju šolske avtonomije, Portugalska s projektom nadaljuje in vanj vključuje nove šole. Na Norveškem je dal projekt spodbudo za nastanek bele knjige o ugotavljanju kakovosti.

2.4.2. Slovenija

Ker je tema moje diplomske naloge kakovost, bom malo bolj obsežno opisala ureditev šolstva in načine zagotavljanja kakovosti pri nas.

2.4.2.1. Ureditev šolstva

Pristojnosti in odgovornosti za razvoj in delovanje sistema vzgoje in izobraževanja so razporejene med Ministrstvo za znanost in šport, lokalnimi skupnostmi (občinami), strokovnimi sveti, ki jih imenuje Vlada Republike Slovenije, in zavodi, ki so ustanovljeni za razvoj in svetovanje na področju vzgoje in izobraževanja (Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Državni izpitni center)

Cilji vzgoje in izobraževanja so opredeljeni z zakoni in vzgojnimi in izobraževalnimi programi. Postavljeni so visoko in so primerljivi z drugimi izobraževalnimi sistemi v razvitih državah Evrope in sveta. Da bi lahko uresničevali zahtevne cilje, zakoni predpisujejo visoko izobrazbo za strokovne delavce vrtcev in šol kot prevladujoči standard, le za manjši del predvideva nižje stopnje izobrazbe. Od vseh pa zahteva pedagoško andragoško izobrazbo in strokovni izpit.

Javno veljavna izobrazba se pridobi po javno veljavnih izobraževalnih programih, ki jih sprejme minister, pristojen za izobraževanje v sodelovanju s strokovnim svetom. Javno veljavne programe izvajajo javne ali zasebne šole, ki morajo izpolnjevati kadrovske in materialne pogoje in se morajo vpisati v razvid šol pri ministrstvu. Zasebne šole lahko sprejemajo svoje izobraževalne programe, po katerih si je mogoče pridobiti javno veljavno izobrazbo, če pristojni strokovni svet ugotovi, da je njihov standard primerljiv z javno veljavnimi programi, ki jih sprejema minister. Izobraževanje in usposabljanje, ki ne daje javno veljavne izobrazbe, ni zakonsko regulirano, prepuščeno je iniciativi podjetij in šolam. Z njim se ukvarjajo zlasti zasebne izobraževalne organizacije. Univerze in samostojni visokošolski zavodi so avtonomni in sami v skladu z zakonom sprejemajo študijske programe in določajo kriterije, ki jih morajo izpolnjevati visokošolski učitelji in sodelavci.

2.4.2.2. Splošna načela in cilji

V Sloveniji si prizadevamo za kakovosten sistem vzgoje in izobraževanja, ki bo omogočal čimvečjemu številu prebivalcev uresničevati pravico do izobraževanja in čim višjo stopnjo izobrazbe, ter za uveljavljanje standardov, kakršni so značilni za razvite države.

Podlaga za sedanji sistem vzgoje in izobraževanja in njegov prihodnji razvoj je Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, napisana po obsežnih pripravah in sodelovanju številnih strokovnjakov in strokovnjakinj; objavljena je bila leta 1995 (angleška izdaja 1996). V njej ponujene konceptualne rešitve so leto zatem omogočile sprejetje systemske zakonodaje. Cilji in rešitve, opredeljeni v Beli knjigi in vneseni v zakonodajo, so rezultat širokih strokovnih in mnogokrat polemičnih razprav, raziskav, in ekspertiz strokovnjakov z najrazličnejših disciplinarnih področij. V Beli knjigi so bili določeni cilji, o katerih je bila dosežena visoka stopnja soglasja:

- povečati možnosti za vključevanje predšolskih otrok v vrtce,
- v enoten sistem devetletne osnovne šole povezati sedanjo enoletno obvezno pripravo na osnovno šolo in osemletno osnovno šolo ter uveljaviti mehanizme za to, da bi jo vsi učenci starostne skupine uspešno končali,
- spodbujati vpisovanje čim večjega deleža mladih v splošno ali strokovno in poklicno srednje izobraževanje,
- povečati prehodnost med deli izobraževalnega sistema,
- izboljšati funkcionalnost in »kulturno« pismenost med odraslimi ter povečati število odraslih, ki se izobražujejo,
- organizirati dodatne dejavnosti za otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotoviti enake možnosti obema spoloma na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja,
- povečati možnosti za varstvo, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Nova pravna ureditev vzgoje in izobraževanja, utemeljena na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti, je bila v Sloveniji sprejeta v letu 1996 v šestih zakonih: Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakonu o vrtcih, Zakonu o osnovni šoli, Zakonu o gimnazijah, Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju ter Zakonu o izobraževanju odraslih. Posebna značilnost uveljavljane sprejete zakonodaje je postopno uvajanje sprememb ob hkratnem zagotavljanju materialnih in kadrovskih pogojev ter potrebnih finančnih sredstev.

Nova pravna ureditev visokega šolstva je bila sprejeta že ob koncu leta 1993 (uveljavljena v začetku leta 1994). Temeljna načela Zakona o visokem šolstvu so avtonomija univerz in drugih visokošolskih zavodov, javnost in odgovornost njihovega delovanja, deregulacija v povezavi z načelom avtonomije, pravica do izbire študija pod enakimi pogoji, povezanost raziskovalne in pedagoške dejavnosti, možnost za ustanavljanje javnih in zasebnih visokošolskih zavodov. Slovensko visoko šolstvo je usmerjeno predvsem v uresničevanje naslednjih ciljev:

- vzpostaviti sodoben, evropsko primerljiv in skladen visokošolski sistem, ki bo omogočal uveljavitev mednarodnih standardov ter dvosmerni pretok študentov, visokošolskih učiteljev in vrhunskega znanja,
- omogočiti izoblikovanje dinamičnega sistema, ki bo spodbujal kakovost,
- razširiti dostop do visokega šolstva za redni in izredni študij,

- povečati število študentov in diplomantov,
- prenoviti podiplomski študij in povečati število podiplomskih študentov,
- sistemsko povezati raziskovalno in pedagoško delo,
- vzpostaviti sodelovanje visokega šolstva in gospodarstva, lokalnih skupnosti in javnosti,

2.4.2.3. Doseženi razvoj

Od leta 1992 je bilo na novo zgrajenih ali prenovljenih 240 šolskih objektov. Delež sredstev za vzgojo in izobraževanje je bil še v 1992 letu 4,76 odstotka družbenega proizvoda, v letu 1998 pa je narastel na 6 odstotkov.

Povečan obseg vpisa v srednje in visoko šolstvo ter povečana učinkovitost šolanja navidneje zaznamujeta pretečeno obdobje.

Iztekla se je triletna vsebinska prenova učnih načrtov od predšolske do srednješolske ravni. Na 4 osnovnih šolah so začeli vpeljevati novi program devetletne osnovne šole, v vrtce pa novi kurikulum. Tri leta pred začetkom reforme obveznega izobraževanja se je začelo strokovno spopolnjevanje učiteljev in vzgojiteljev. Spopolnjevanje učiteljev in njihova priprava na vsebinske in didaktične novosti je med prednostnimi nalogami stalnega strokovnega izobraževanja in spopolnjevanja, prav tako je posebna skrb posvečena uravnavanju potreb po učiteljih. Preskusno obdobje sta uspešno prestala dualni sistem poklicnega izobraževanja in višje strokovno izobraževanje.

Svežnju sedmih sprejetih zakonov – od vrtcev do visokega šolstva in izobraževanja odraslih - se pridružujejo trije novi: o maturi, o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in glasbenih šolah. Matura je bila uveljavljena sredi devetdesetih let, s sprejetjem osebnega zakona pa bodo vpeljane še nekatere sistemske izboljšave. Hkrati z nivojskim opravljanjem maturitetnih izpitov iz obveznih predmetov – matematike in tujega jezika – bo dijakom pri obeh predmetih v gimnaziji omogočena tudi ustrežnejša priprava na maturo – nivojski pouk. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se že nekaj let prilagaja novejšim strokovnim spoznanjem; čedalje več otrok se integira v redne izobraževalne oblike in v bolj diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja. Novi zakon bo upošteval v praksi že uveljavljene spremembe. Podobno bodo tudi v glasbenih šolah zagotovili zakonsko podlago za razširitev že uspešne pedagoške prakse in uskladitev s prenovo celotnega sistema.

Prihodnji razvoj izobraževalnega sistema v Sloveniji bodo označevale predvsem izboljšave sistema. Pravkar so bile sprejete dopolnitve zakona o visokem šolstvu, s katerim bo

spremenjena sestava senatov visokošolskih zavodov, tako da bo zastopano celotno učno osebje in ne zgolj redni profesorji, vpeljan bo avtonomni vlogi univerze primernejši sistem financiranja – tako imenovano kosovno financiranje ter omogočena večja prihodnost med srednjo in visokošolsko ravniyo izobraževanja. Poklicna matura naj bi poslej omogočila diplomantom srednjih strokovnih šol, da se vpisujejo tudi v univerzitetne študijske programe, ne le v strokovne, če bodo opravili dodatni izpit iz še enega predmeta.

Spremembe so potekale in še potekajo postopno in ob skupnem preudarku strokovnjakov. Pri vnašanju novosti je posebna skrb posvečena socialni varnosti v sistemu. Vse vpeljanje novosti v šolskem sistemu se skrbno in pozorno spremljajo, učinki pa se sproti evalvirajo. (glej <http://www.mszs.si/slo/solstvo>)

2.4.2.4. Projekti

Poleg zakonske ureditve bi omenila še projekte, ki se mi zdijo ravno tako pomembni za dviganje kakovosti kot zakonski predpisi oz. mogoče še bolj.

Zavod RS za šolstvo je leta 1998 pripravil razpravo o kazalcih kakovosti na srečanju ravnateljev v Portorožu. Razprave v Portorožu, v katerih je na srednješolski ravni sodeloval Center RS za poklicno izobraževanje, so postavile temelje za preizkušanje posamičnih elementov ugotavljanja kakovosti v okviru projektov Ogledalo (zavod RS za šolstvo) in Mreže učečih se šol (šola za ravnatelje).

Na podlagi naših in tujih izkušenj pa je bil pred kratkim pripravljen projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, katerega nadaljevanje je projekt Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj.

V njem so skušali:

- oblikovati razmeroma zaokrožen predlog področij, podpodročij in kazalcev za ugotavljanje kakovosti,
- nakazati nekatera področja in mogoče načine zagotavljanja kakovosti.

Drugi krog pripravljanja nacionalno preverjenega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti bo končan do septembra 2003. Instrumentarij bo s tem dokončno pripravljen, preverjen in tudi zagotovljeno kakovosten na voljo za najširšo uporabo.

Na tem mestu bi omenila še enega izmed pomembnih »projektov«, ki se tičejo kakovosti v izobraževanju in sicer mednarodno konferenco z naslovom »Poti proti kakovosti v izobraževanju«, ki je potekala od 8. do 10. aprila 2000. Na njej so sodelovali predstavniki iz 22 držav, vsi pa so prišli do precej podobnih ugotovitev: kakovost je dvoumen, nejasen pojem, ki ga je zelo težko definirati, še težje pa izmeriti. Na koncu so definirali kakovost kot doseganje zastavljenih standardov in in izpolnjevanje izobraževančevih potreb.

Prav tako so bili vsi mnenja, da isti model kako kakovost doseči v različnih državah ne deluje enako uspešno. Zato potrebuje vsaka država svoje lasten model, ki upošteva in se ne ozira na specifične. Konferenco so zaključili z mnenjem, da neka magična formula oz. recept, kako kakovost doseči, ne obstaja. Obstajajo pa načini, kako se ji čimbolj približati. Kot najbolj ključnega med njimi omenjajo samoevalvacijo, velik pomen pa pripisujejo tudi kvalificiranim učiteljem.

Na kratko sem torej orisala spremembe, ki se dogajajo oz. se bodo izvajale v izobraževalnih sistemih, v nadaljevanju pa bom predstavila marketinška načela, ki bi morala biti po mojem mnenju ravno tako upoštevana pri spremembah kot ostali predlogi in načrti za zagotavljanje kakovosti.

3. MARKETINŠKA TEORIJA

3.1. Kaj je marketing?

Raziskava Patrick E. Murphya in Richard A. McGarritya iz leta 1978, je pokazala, da 61 odstotkov vprašanih (uslužbenci na fakultetah) vidi marketing kot kombinacijo prodaje, oglaševanja in odnosov z javnostmi. 28 odstotkov jih je bilo mnenja, da je to ena izmed teh treh aktivnosti (glej Kotler, 1982). Raziskavo sem omenila zaradi tega, ker menim, da se položaj do danes (med ljudmi) ni kaj dosti spremenil. Ljudje še vedno marketing vidijo kot neko dejavnost z negativnim prizvokom. V vsej poplavi oglaševalskih akcij, promocije, direktnega marketinga ipd. je po eni strani povsem razumljivo. Pa vendar bi rada pokazala, da je marketinška miselnost vse več kot to, da ni samo ozko področje v gospodarski dejavnosti, temveč se nanaša na celotno družbo in družbeno delovanje.

Marketinška veda je razmeroma mlada, pa vendar že zelo razvita in podprta tako s teoretičnimi in praktičnimi primeri. Po mojem mnenju najbolj uveljavljeno, pogosto in jedrnato definicijo podaja Kotler, ki pravi da je marketing družbeni in upravljalški proces, s katerim posamezniki oz. skupine dosežajo tisto, kar želijo in potrebujejo preko ustvarjanja in menjave izdelkov in vrednosti z drugimi. Vključuje torej vse več kot samo promocijo, oglaševanje itd., je, lahko bi rekli, bistvo vsake organizacije, ali kot pravi Sfiligoj: »Organizacije, ki v sodobnih zapletenih razmerah uspevajo, so tiste, ki bolje kot njihovi konkurenti razumejo spremenjeno okolje in spremembe potrošnikovih navad, želja, življenjskega stila itn. Ter se bolje vsemu temu prilagajajo, hkrati pa same sprožajo spremembe s svojo inovativnostjo in kreativnostjo.« (Sfiligoj, 1993:144)

O vlogi in mestu marketinga v organizaciji govori tudi Bazala in sicer o »novem marketingu«, ki ne vsebuje zgolj ekonomskih elementov, ampak tudi družbeno funkcijo.

Ta družbena funkcija v marketingu se nanaša na celotne odnose, ki nastajajo v delovni organizaciji, na usmerjanje vseh delovnih naporov organizacije k ekonomski uspešnosti, z namenom, da bi se pomagalo potrošniku reševati probleme tako, da bi bilo to skladno z družbeno planskimi prizadevanji

Od stare koncepcije, ki pravi, da vsaka ponudba ustvarja potrošnjo, lahko gremo k novi koncepciji razumevanja družbene koristnosti trga. To se pravi, odgovoriti moramo na vprašanje, ali je kaka dobrina (izdelek, storitev) potrebna potrošniku, družbi. Če je koristna, kako jo proizvesti in kako jo ponuditi na trgu, da bi bilo to v skladu z občimi interesi. Novi marketing je potemtakem treba razvijati kot človeško komponento, ki je prežeta s humanizmom. To se pravi, ne proizvajati in prodajati nečesa, kar bi sicer prispevalo k dohodku organizacije, ampak tisto, kar bi izboljšalo dejanski standard delovnega človeka, njegove delovne in bivalne razmere. (Bazala v Možina, 1975: 20)

Kaj pa so sploh karakteristike učinkovite marketinške organizacije? Po Kotlerju, je to:

- filozofija potrošnika (ali management pri oblikovanju organizacijskih načrtov upošteva prednost potrošnikovih želja in zahtev?),
- enotna marketinška organizacija (je organizacija sposobna izpeljati marketinško analizo, načrtovanje, izvedbo in kontrolo?),
- ustrezna marketinška informacija (ali management prejme take informacije, ki so potrebne za vodenje učinkovitega marketinga?),
- strateška orientacija (ali management proizvaja inovativne strategije in načrte za dolgoročne cilje?),
- operativna učinkovitost (ali so marketinške aktivnosti izbrane in vodene vsmislu stroškovne učinkovitosti?). (glej Kotler, 1982)

Naslednja stopnja v marketinškem procesu je marketinško upravljanje.

»Snovanje marketinške strategije temelji na osrednji osi, ki povezuje podjetje z zunanjim okoljem in njegovimi dejavniki, med katerimi zavzemajo prvo mesto kupci (potrošniki), ter dejavniki notranjega okolja, kjer so na prvem mestu zaposleni. Bistvo sodobnega marketinškega upravljanja je potemtakem po eni strani v ugotavljanju, vrednotenju in selekciji potreb kupcev ter posredovanju dobljenih rezultatov ostalim oddelkom v podjetju – proizvodnji.« (Sfiligoj, 1993: 9)

Vendar se s tem v svoji diplomski ne bom ukvarjala, ker me bolj zanima možnost uvedbe same, ne pa tudi dokončne izvedbe.

Če torej sklenem poglavje o smislu marketinga: »Marketing je namreč kot filozofija usmerjenosti v potrebe drugega v bistvu edina prava pot za organizacijo, ki je ustanovljena zaradi uresničevanja nekega interesa«. (Zupanc Grom, 1997: 22)

Ta interes pa je v izobraževanju vsekakor distribucija kakovosti. Zagotavljanje le-te ni pomembno samo za učeče, temveč vse vpletene. Če ni kakovostnega kurikulumu, učitelj ne more kakovostno predavati; če ni primerne odziva s strani učitelja, vodstvo ne more kakovostno odreagirati ipd. In bistvo take vrste zagotavljanja kakovosti je komunikacija - medosebni odnosi pa so tisti, ki jo bodo omogočili.

3.2. Marketinški odnosi

Zato so po mojem mnenju najpomembnejši del marketinškega koncepta odnosi. Odnosi, ki temeljijo na pravični menjavi in konec koncev izhajajo iz družbene menjave. Ali kot pravi Jančič: »Marketinški odnosi so pravzaprav temeljni način medčloveških menjav in obstajajo že toliko časa, kolikor traja človeška civilizacija. V sodobnejšem času pa so se izražali predvsem skozi različne oblike stalne pripadnosti potrošnikov.« (Jančič, 1990: 131)

Podobno meni Gronroos: »Marketing mora vzpostaviti, vzdrževati, in pospeševati povezave s potrošniki in drugimi udeleženci na profitabilen način, tako da vsi udeleženci dosežejo svoje cilje. Ti se dosežejo z medsebojnimi menjavami in izpolnjevanjem obljub. Skozi marketinške odnose pa človek lahko zgradi skupnost z drugimi, v kateri začneta delovati načeli recipročnosti in zaupanja, ki sta ključni lepili sproščenih in prostovoljnih družbenih interakcij.« (Gronroos v Jančič, 1999: 131)

Odnose med zaposlenimi in njihovo organizacijo lahko analiziramo tudi skozi menjalne odnose, ki se v posameznih šolah oblikujejo. Menjava je v osnovi vedno družbena. To pomeni, da vstopamo v družbene procese z drugimi zato, da v procesu menjave pridobimo tisto, kar si želimo. Menjalni odnosi predstavljajo v bistvu odnose, ki temeljijo na sodelovanju in medsebojni odvisnosti ljudi (glej Zupanc Grom, 1998: 30).

Menjavo Homans opisuje s petimi trditvami:

1. Če je bila v preteklosti neka oseba za neko svojo aktivnost nagrajena, je velika verjetnost, da se bo v podobnih ali enakih okoliščinah odzivala na enak stimulus z enako aktivnostjo. Če

nagrada izostane, se bo oseba, ki je nagrado pričakovala, prej ali kasneje prenehala truditi ali izvajati aktivnosti, ki niso bile nagrajene. Podobno se bo oseba, ki pričakuje neko aktivnost drugega, nehala obračati na tistega, ki jo odklanja. Izostala bo tudi nagrada.

2. Čim bolj pogosto bo oseba, ki je prejela neko korist od druge, aktivnost nagradila z vzvratno aktivnostjo – hvaležnostjo oz. nagrado, bolj pogosto bo druga oseba izvajala to aktivnost.

3. Čim bolj bo koristna za prvo osebo aktivnost druge, tem bolj pogosto bo to aktivnost nagrajevala. Če oseba a višje vrednoti aktivnost osebe b, kot oseba b vrednoti aktivnost osebe a, bo verjetno oseba a participirala več v menjavi kot oseba b.

4. Čim bolj pogosto je oseba v bližnji preteklosti prejela aktivnost nagrajevanja od druge osebe, tem bolj bo nadaljna aktivnost zanjo manj vredna.

5. Čim bolj je neka oseba prepričana, da je v menjavi pretrpela škodo oziroma da je izostala pravična menjava, večjo jezo bo izražala. (Homans, 1961)

Kotler opredeljuje menjavo kot akt pridobivanja želenega produkta ali storitve od nekoga, ki ponuja nekaj v zamejavo. Za menjavo so po njegovem mnenju izpolnjeni pogoji, ko:

1. Obstajata vsaj dve strani.
2. Ima vsaka stran nekaj, kar bi lahko bila vrednost za drugo.
3. Je vsaka stran sposobna za komunikacijo in izročitev.
4. Je vsaka stran sposobna in svobodna, da sprejme ali zavrne ponujeno.
5. Vsaka stran meni, da je ustrezno, da opravi menjavo z drugo. (glej Kotler, 1991: 9)

Z menjavo moramo razumeti le prostovoljno dejanje, ko ima vsaka stran na izbiro vsaj dve možnosti – da se za menjavo odloči (sklene razmerje s to organizacijo) ali pa potrebo zadovolji kako drugače (se vključi v neko drugo organizacijo). Participacija je v menjalnem procesu prostovoljna. Zaposleni nenehno preverjajo in ocenjujejo svoje vloške in nagrade – vrednosti, ki so jih za svoje delo dobili. Zato je marketing postal centralna aktivnost moderne organizacije, ki razvija svojo odličnost v iskanju učinkovitejše storitve za neko področje človekove potrebe. Menjava mora zagotoviti posamezniku in organizaciji, da pridobita tisto, kar potrebujeta ali želita. Menjava mora obogatiti obe strani v menjavi. Rezultat menjave mora biti obojestranska korist.

Če še enkrat prenesemo na šolstvo:

Pomembni so interpersonalni odnosi, ki so osnova celotnemu sistemu odnosov, odnosi didaktične komunikacije in interakcije. Odnosi v posameznih fazah vzgojno-izobraževalnega procesa imajo specifična obeležja, ki pa se v celotnem procesu povezujejo v dialektično celoto. Pomembno je, da se že v začetni fazi učitelji in učenci povezujejo kot sodelavci. V vseh naslednjih fazah odnosi morajo omogočati in spodbujati enakopravno sodelovanje na interpersonalni relaciji, didaktični komunikaciji in interakciji, da bi učenci razvijali lastno avtentično miselno aktivnost. Spremeniti je treba značaj učiteljeve in učenčeve aktivnosti, razviti drugačno vlogo sredstve izobraževalne tehnologije, novo organizacijo celotnega procesa, ki bi omogočila prehajanje od adaptivnega k inovativnem učenju, ki bi učencem omogočalo anticipacijo in participacijo. V tem procesu imajo pomembno vlogo odnosi, zlasti med učitelji in učenci, v vzgojno-izobraževalnem procesu. (Kramar, 1988: 3)

3.3. Neprofitni marketing

Ker moje področje raziskovanja sodi v poseben del marketinga, torej v neprofitni marketing, bom razložila še nekaj karakteristik le-tega marketinga.

Neprofitni marketing je način upravljanja organizacij, ki so nastale zaradi potrebe družbe po urejenem reševanju določenih družbenih problemov. Organizacije, kot so bolnišnice, univerze, fundacije, politične stranke, komunalne službe, ministrstva itd. imajo tako možnost za dvojno marketinško delovanje. Najprej gre za marketinško upravljanje samih organizacij, nato pa za izvedbo posameznih programov socialnega marketinga s področij, ki jih pokrivajo. Po Kotlerjevem in Levyevem mnenju morajo tudi neprofitne organizacije imeti svojo diferenciacijsko prednost in znati analizirati konkurente, potrošnike ter trende v okolju. To je še zlasti pomembno v zapletenih gospodarskih razmerah, ko se tudi te organizacije znajdejo v težavah. Storitni morajo določne korake k prilagajanju okoljem, ki jih obdajajo in ki se venomer spreminjajo. Pred časom so se zaposleni v neprofitnih organizacijah z grozo obregali ob marketing, še posebej, če naj bi ga izvajali tudi sami, zato so se marketinško začele obnašati le najbolj razsvetljene organizacije, druge pa so še naprej vztrajale pri svojem poslanstvu, ki naj bi bilo samo po sebi upravičeno za prejetje potrebnih družbenih sredstev za njihovo delovanje. Prav odsotnost marketinga v neprofitnih organizacijah in zdruzbah pa

pomeni, da te ne morejo izpolnjevati svojega poslanstva, saj to temelji na zadovoljevanju potreb drugih. Organizacije, ki odklanjajo marketing, se birokratizirajo in odtujijo od tistih, zaradi katerih so bile vzpostavljene. Bolnišnice zato zanemarjajo bolnike, univerze študente, države državljane. (glej Jančič, 1999: 52)

Weinberg in Lovelock sta identificirala 4 karakteristike neprofitnih organizacij, zaradi katerih bi bilo smotrno razmišljati o uvedbi marketinških načel:

1. Veliko različnih javnosti.

Neprofitne organizacije imajo ponavadi najmanj dve bistveni javnosti, gledano z marketinškega stališča : stranke in ustanovitelje. Poleg tega so še druge javnosti; tako lahko fakulteta izvaja marketinške odnose s študenti, starši študentov, fakulteto, osebjem, lokalnimi podjetji in vladnimi organizacijami. Res je sicer, da tudi profitne organizacije sodelujejo z različnimi javnostmi, vendar je njihova marketinška usmerjenost naravnana predvsem do kupcev.

2. Veliko različnih ciljev.

Neprofitne organizacije skušajo slediti večim pomembnim ciljem hkrati, ne samo enemu, kot je npr. dobiček. Posledica tega je, da je težje oblikovati strategije, ki bodo zadovoljile vse cilje. Pri profitnih organizacijah je namreč bistveni cilj profit.

3. Storitve namesto izdelka.

Večina neprofitnih organizacija se ukvarja s produkcijo storitev, ne pa izdelkov. Storitve pa so nedotakljive, neločljive, spremenljive in minljive. Torej, fakulteta ponuja neotipljivo storitev, izobraževanje – njena »dostava« je neločljiva od »dostavljalca« (torej profesorja), kakovost je spremenljiva glede na to, kdo jo podaja, ravno tako ne more biti fizično shranjena.

4. Delovanje je na očeh javnosti.

Ker neprofitne organizacije proizvajajo potrebne javne storitve, ki so subvencionirane in oproščene davkov, njihovo delovanje lahko spremlja javnost. Izkušajo politične pritiske s strani različnih javnosti in od njih se pričakuje, da bodo delovale v javnem interesu. (Weinberg in Lovelock v Kotler, 1982)

Kotler in Andreasen ločita tri stopnje uvajanja marketinga v neprofitnem sektorju razvitih gospodarstev, ki jih je mogoče povezati z že ustaljeno štirifazno perodično razvoja marketinga v profitnem sektorju in sicer :

1. Faza množičnega marketinga.

Organizacija je mnenja, da je prav sleherni posameznik tudi možen potrošnik produkta – storitve. Ker v fazi množičnega marketinga potrošnik pravzaprav ni pomemben, ta stopnja nekako ustreza začetnima produktno – produkcijskima fazama uvajanja marketinga v profitnem sektorju.

2. Obdobje diferencialnih produktov.

Neprofitne organizacije že razmišljajo in tudi ponujajo večje število produktov – storitve, toda le-ti so namenjeni (nesegmentiranemu) trgu kot celoti. V tej fazi je sicer trgu oz. potrošnikom prepuščeno, da izbirajo med ponujenimi storitvami, vendar pa ponudba še ni povsem prilagojena potrošniku. Fazo diferenciranih storitev bi zato lahko enačili s prodajno fazo marketinga v profitnih dejavnosti.

3. Zrelo obdobje neprofitnega sektorja.

V profitnih dejavnostih ustreza potrošniško – orientirani fazi podjetij (customer – centered). V tej fazi neprofitna organizacija raziskuje in jasno zaznava segmentiranost svojih trgov in potrošnikov, zato se lahko osredotoča na določen tržni segment in temu povsem podredi oziroma prilagodi svojo ponudbo. (Kotler in Andreasen v Kotler, 1987: 119)

Omenila bi še 3 pravila neprofitnega marketinga, ki jih morajo člani upravnega odbora razumeti in sprejeti, če želijo uvesti marketinški koncept v njihovo delovanje:

1. Osredotočenje na potrošnika, ne organizacijo.

Moč narediti spremembo je v rokah potrošnika, ne organizacije. Zatorej je začetna točka za spremembo položaj potrošnika, ne pa organizacije. Pot do spremembe je dati, kar želi potrošnik, ne pa kar želi organizacija.

2. Način kako določiti kaj potrošnik želi, je vprašati.

Še več, naslednja stopnja po vprašanju je priskrbeti kar potrošnik želi, ga poslušati in reagirati. Če želiš izvedeti, ali si uspel, vprašaj spet.

3. Marketing se mora dogajati v celi organizaciji.

Ker potrošniki obstajajo povsod. Razmišljati in delovati v skladu z marketinško filozofijo je pomembno ne glede na to, ali je naloga strateško planiranje, načrtovanje programa, odnosi z javnostmi, osebje ali praktično katerakoli druga funkcija. (glej <http://www.leetassociates.com>)

Če sklenem torej poglavje o marketingu – ideja marketinške vede naj se ne uporablja samo v profitabilnih organizacijah, saj konec koncev njeno bistvo ni zgolj zbiranje potrošnikov in

večanje dobička, ampak sam proces delovanja. Popolnoma se strinjam s Čotarjem (Čotar, 2002: 9), ki pravi:

Podobno kot podjetja so tudi organizacije s področja družbenih dejavnosti (šole, bolnice itn.) organizacijski sistemi in zanje veljajo v glavnem enake zakonitosti kot za delovanje drugih organizacij. Tako mora najprej obstajati temeljni cilj (smoter) organizacije, ki je razlog za njen obstoj. Če tovarna avtomobilov preneha izdelovati avtomobile, ni več tovarn avtomobilov. Za doseganje temeljnega cilja je potrebna dejavnost, ki nas vodi k tem cilju. Dejavnost so vsi programi, ki se odvijajo v organizaciji. Programi potekajo ob potrebni notranji urejenosti (strukturi); tu gre za notranjo delitev na oddelke, področja, potrebna delovna mesta itn. tretji element, ki je potreben vsaki organizaciji, so sredstva (viri), potrebna za izvajanje dejavnosti. Ta sredstva so seveda materialna in nematerialna.

4. VPELJEVANJE MARKETINŠKE TEORIJE V ŠOLSTVO

»Pri mladini je treba začeti, starega, grčavega hrasta ne bodeš zravnal.«

(Josip Stritar)

V prejšnjih dveh poglavjih smo torej na kratko orisali pojme kakovosti in marketinškega koncepta. Pri prvem poglavju npr. je razvidno, da se merila kakovosti vedno bolj tičejo ne samo strogega šolskega okolja, se pravi učenci in učitelji, temveč se vključujejo še starši, zaposleni, okolica itd. Kakšna oz. kako pa bo ta »vključitev« potekala, pa je odvisno od tega, kakšne odnose pri tem razvijamo. In tu nam lahko pomaga marketinški koncept. Kot smo videli, so odnosi recipročni, organizacija naj bi stremela k zadovoljivosti vseh uporabnikov. V tem poglavju bom združila kakovost s tem konceptom in se omejila na nekatere odnose ter predvsem na to, kakšni bi morali biti, če bi se marketinška miselnost vpeljala.

Če za začetek povzamem Brajšo

Demokratska šola je tista šola, kjer se učitelj in učenec enakopravno in partnersko, vzajemno in aktivno in sodelovalno, z medsebojnim spoštovanjem in pozitivnim vrednotenjem, skupaj in svobodno vzgajata in izobražujeta. V taki šoli prevladuje resnična, ne pa položajska avtoriteta. V njej si vzajemno in svobodno dajejo in jemljejo. Taka šola temelji na medsebojnem zaupanju, ne pa na strahu. V njej hierarhijo spreminjajo v hetarhijo, vertikalno v horizontalno, poučevanje v skupno učenje, kateder pa se izgublja med klopni. Taka šola spreminja zbornico in razred v sinergijski ustvarjalni tim, kjer skupaj prihajajo do novega, drugačnega in pametnejšega. To je šola medsebojnega dopolnjevanja in vključevanja, kjer skupaj prihajajo do novih spoznanj in idej. To je šola uigranega timskega razvijanja nove in boljše prihodnosti. (Brajša, 1995: 126)

To je sicer konkreten primer za odnos učenec-učitelj, podala pa sem ga ravno zaradi splošne ideje, predvsem dela, kjer govori o medsebojnem spoštovanju, sodelovanju in partnerstvu. Institucija mora stalno ugotavljati, kaj uporabniki zahtevajo, želijo in kaj uporabniki tudi pričakujejo. Ker pa so v vzgojno-izobraževalnih organizacijah uporabniki tako notranji (delavci), kot tudi zunanji uporabniki (učenci, dijaki, študenti, starši in okolje), je še zahtevnejše zadovoljevati različne potrebe, želje in pričakovanj vseh. Vsak, ki je zaposlen v

vzgojno-izobraževalni instituciji, je v vlogi oskrbovalca storitve in uporabnika ali »vsak delavec šole je v delovnem procesu uporabnik storitve drugega. Samo zadovoljstvo vseh notranjih uporabnikov lahko vodi v zadovoljstvo končnih (zunanjih) uporabnikov storitev« (Milekšič, 1999: 16). To pomeni, da vsak zaposleni tako daje kot tudi sprejema storitve. Zato je notranji odnos med uporabniki zelo pomemben, če želi institucija učinkovito in uspešno delovati. Najboljši način razvijanja usmerjenosti notranjih uporabnikov je pomagati posameznikom, da identificirajo tiste uporabnike in njihove potrebe, ki jim ponujajo storitve.

Uspešnost neke organizacije se kaže v tem, da učinkovito odgovarja na potrebe družbe kot celote in tistih delov javnosti, s katerimi je v odnosu menjave. Obstoj šol bi moral biti odvisen predvsem od tega, koliko so sposobne s svojim delovanjem in programsko zasnovano zadovoljiti želje, interese in potrebe spreminjajočega se okolja. Šola 21. stoletja, mora zagotoviti kakovostno izobraževanje mladih rodov. Kakovostne vzgojno-izobraževalne storitve lažje nastajajo v enakovrednem in partnerskem odnosu organizacije do njenih strank v menjavi. Da bi kakovostna in zadovoljliva storitev nastala, morajo šole prisluhniti potrebam in interesom družbe kot celote in interesom njenih posameznikov. Zato je potrebno, da šole svoje uporabnike obravnavajo kot enakovredne partnerje v menjavi.

Neprofitna naravnost javnih šol, ki jih proračunsko financirajo in regulirajo pristojna vladna telesa ter odsotnost konkurence na trgu edukativnih storitev so glavni vzroki za odsotnost marketinga kot filozofije usmerjenosti v potrebe uporabnikov in okolja, v katerem šole delujejo. Zaradi odsotnosti konkurence šole svoje uspešnosti in učinkovitosti dela ne merijo skozi zadovoljstvo svojih uporabnikov in kupcev. Prepričane v primernost in apriorno koristnost tistega, kar ponujajo, se šole veliko bolj ukvarjajo z ohranjanjem ali širjenjem oblik svojega delovanja, kot pa da bi vzpostavile partnerski odnos s svojimi uporabniki, kupci in ostalimi javnostmi. Šolski kolektivi svojega uspeha ne dokazujejo na trgu v konkurenci z drugimi, marveč ga merijo s številom knjig v knjižnicah, vrednostjo naložb v laboratorije, specialne učilnice in šolske dejavnosti. Učinki dejavnosti izobraževalne institucije na uporabnike in kupce, ki so pravo merilo za vrednotenje dela, v številnih primerih ostanejo skriti (glej Fajon, 1996: 32)

Če to prenesemo na vzgojno-izobraževalne institucije, se mora v njih izoblikovati taka kultura, ki ji je kakovost vrednota. Vrednota mora biti za vodilne delavce in s tem tudi za vse

zaposlene. Spremeniti se mora pogled na »hierarhijo« v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Na najpomembnejšem mestu, na vrhu, niso vodilni, ampak učenci, dijaki ali študenti ali primarni zunanji uporabniki, nato učitelji in strokovni sodelavci na šoli ali notranji uporabniki in na zadnjem mestu vodstvo institucije. Vodstvo mora podpirati glavne dejavnosti učencev – učenje in učiteljev – poučevanje, ne pa jih kontrolirati. Ali kot pravi Branden, da v svetu zapletenih organizacij današnjega »to, kar vidimo, ni več vodstvo in zaposleni, temveč povezani strokovnjaki. Vsak od strokovnjakov ima znanje in strokovnost, ki je nima nihče drug v organizaciji, niti direktor. Vsak od njih je dolžan misliti, ustvarjati, izumljati, prispevati. Zaposleni so postali družabniki v okolju, ki postaja vse bolj enakopravno in manj hierarhično.« (Branden, 1998: 29)

4. 1. »Uporabniki v šolstvu«

V nadaljevanju se bom torej osredotočila na določene pomembne akterje, ki sodelujejo v edukacijskem procesu, njihov pomen ter odnose med le-timi in ostalimi. »Prilagajanje spremembam, ki so temeljna značilnost izobraževanja danes, namreč vodi k raznovrstnosti, ki jo morajo obvladovati tako učitelji kot ravnatelji, zaposleni v šolski administraciji in drugi.« (Tratnik, 2000: 686)

4.1.1. Zaposleni

Šola je kot orkester – in za dober orkester odlični glasbeniki niso dovolj. Srce orkestra mora biti dober dirigent. In da si dober dirigent ni dovolj igranje na enega ali več instrumentov. Dober dirigent je dober glasbenik, administrator in voditelj v enem. (Tavčar, 2000: 5)

Med vodstvom organizacije in zaposlenimi mora obstajati ekvivalentna menjava: zaposleni vlagajo v organizacijo svoje delo, sposobnosti, ustvarjalnost, energijo, najboljša leta svojega življenja, v zameno pa pričakujejo primerno povračilo, in sicer tako v materialni kot v nematerialni obliki. Poleg različnih oblik materialnih povračil (plača, jubilejne nagrade...), pričakujejo zaposleni tudi nematerialna povračila. Berry meni (Berry v Jannčič, 1990: 131), da »moramo gledati zaposlene kot notranje potrošnike, delovna mesta kot notranje izdelke ter

se truditi, da ponudimo take izdelke, ki zadovoljujejo potrebe in želje teh internih potrošnikov, skladno s cilji organizacije.«

Temeljna strategija internega marketinga je poenotenje zaposlenih v njihovi identifikaciji s skupnimi cilji in nalogami organizacije. Proces izgrajevanja organizacijske kulture vsebuje: selekcioniranje, motiviranje, nagrajevanje, ohranjanje in poenotenje zaposlenih.

Tako kot mora šola razumeti potrebe in želje svojih zunanjih javnosti (učencev, dijakov, staršev, lokalne skupnosti) se morajo ravnatelji posvetiti potrebam in pričakovanjem svojih zaposlenih, jih razumeti, spoznati, ugotoviti njihove sposobnosti, ambicije in cilje. Temeljni cilj internega marketinga je v identifikaciji ciljev zaposlenih s cilji šole ter v razvoju organizacijske kulture, ki bo sprejeta filozofijo podpirala.

Zaradi velikega pomena zaposlenih v izobraževalnih organizacijah je zelo pomembna izbira in kadrovanje sodelavcev, ki bodo poučevali, kot tudi spremljanje motiviranje, vrednotenje in nagrajevanje njihovega dela. Potemtakem je naloga sodobnega menedžmenta v izobraževanju, da usvoji znanje in spretnosti v vodenju zaposlenih ter da sprejme koncept internega marketinga. (glej Zupanc Grom, 1998: 3)

Iz tega izhajajoč torej šola sama ne more obratovati učinkovito in dosegati rezultatov brez ustreznega menadžmenta. Žal je veliko ravnateljev, dekanov, predstojnikov itd. ki se nimajo za »menedžerje«. Tavčar temu nasprotuje in meni, da to ni produktiven odnos. Pomeni, da »omalovažuje celotno dediščino znanja, ki so jo skozi stoletja razvili sposobni administratorji, politični voditelji, menedžerji, državniki in drugi. To znanje, formalizirano v organizacijski teoriji, teoriji vodenja in teoriji menadžmenta, mora biti cenjeno tako v izobraževalnih kot tudi v drugih ustanovah.« (Tavčar, 2000: 51)

Glavne naloge »voditelja« izobraževalne ustanove so torej planiranje, organiziranje, vodenje in nadzorovanje dejavnosti v organizaciji. Njegove odločitve pa temeljijo na družbenih normah, uporabi strokovnih, analitičnih ter sintetičnih pogledov in intuiciji ter preteklih izkušenj. S temi odločitvami postavljamo cilje za organizacijo kot tako, za skupine in posameznike, ki tam delajo. Razvijamo teorije za doseg teh ciljev – namreč kvalitativne in kvantitativne aspekte dejavnosti, strukture sistemov in procesov.

Vsekakor je torej vodstvo pomemben člen, vendar je treba poudariti, da vpliv vodenja ni vsemogočen, posebno ne v primeru, ko so nezrelemu kolektivu dane izredno demokratične

pristojnosti pri odločanju. Na rešitev tega problema znatno vpliva tudi sistem motivacijskih vplivov. Ta sistem ne vključuje samo elementov, ki odločajo o stimuliranju delavcev na osnovi osebnih dohodkov, temveč opredeljuje tudi ugled šole.

Če torej strnem z besedami Jurmana: »Kakovost dela se ne nanaša samo na vzgojno-izobraževalno delo v ožjem pomenu, to je na delo, ki je neposredno odvisno od pedagoških delavcev, temveč gre za kakovost dela, ki je odvisna tudi od ostalih delavcev (vodstva, administracije in tehničnih delavcev). Delavci posamezne šole so v bistvu samosvoj kolektiv in od njegove motivacije je odvisno, kako bo realiziran vzgojnoizobraževalni program.« (Jurman, 1982: 48)

4.1.2. Učitelji

»Čemu potrebuješ učitelja?«, je vprašal obiskovalec nekega učenca.

»Da bi se segrela voda, je potrebna posoda, ki posreduje med njo in ognjem«, se je glasil odgovor.

Anthony de Mello

Kakšne naj bi bil učitelj in kaj se dogaja na področju izobraževanja učiteljev, bom opredelila malo kasneje, najprej pa bi rada citirala mnenje o dejanski situaciji pri nas (pred leti), kot jo je videl avtor v Razgledih:

Šolski sistem ne spodbuja in ne nagrajuje podjetnosti ali prevzemanja tveganja, iniciative in neortodoksnosti. Odgovornost in avtoriteta gresta redko skupaj. Učitelji se obravnavajo enako, ne glede na to, ali so slabi ali dobri; v vsakem primeru je njihov delodajalec šolski sistem občine ali mesta; čeprav je njihov neposredno nadrejeni pod isto streho z njimi. Uspeh ne prinaša nagrade, neuspeh ostaja brez sankcij, povprečnost ne povzroča nobene reakcije, razen da od časa do časa na kakšnem seminarju zazvoni alarmni zvonec ali da to ugotovi kakšna komisija (Kos, 1994: 22)

Vsekakor bi lahko rekla, da se razmere spreminjajo. Da je vse večji pomen pripisan učiteljem, njihovem izobraževanju in konec koncev odnosom z učenci. To kažejo različni projekti, leta 1996 recimo je bilo v širšem Projektu tematskih omrežij Evropske komisije ustanovljeno Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi (TNTEE). Eden od rezultatov

njegovega dela je Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi z naslovom »Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovostno izobraževanje in usposabljanje«.

V Zeleni knjigi v začetku predstavljajo številne primere, ki temeljijo na

- primerjalnih konceptualnih analizah sedanjega izobraževanja učiteljev v državah članicah Evropske unije,
- analizah najsodobnejših spoznanj o uspešnem izobraževanju učiteljev ter,
- analizah nedavnih hitro se spreminjajočih položajih vzgoje, izobraževanja in usposabljanja, izobraževanja učiteljev in učiteljskega poklica. (Buchberger in drugi, 2000).

Zelo dobri učitelji in njihovo izobraževanje sta namreč osrednji sestavini sicer številnih najrazličnejših ukrepov za uresničevanje kakovostne vzgoje, izobraževanja in usposabljanja ter ideje o »Evropi znanja«. Pri tem mislimo na primer na reforme v organiziranosti šolstva, kurikulumov, učinkovitejšo uporabo novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij pri učenju in podobno.

Kakšni pa dejansko so učitelji in kakšni naj bil bili?

Različni učitelji imajo različne vrste vodenja - avtokratični vodja sodelavcem nalaga delo, jih ocenjuje. Laissez faire vodja daje sodelavcem popolno svobodo in se ogiba tako pozitivnemu kot negativnemu ocenjevanju njihovega dela.

Demokratični vodja spodbuja skupno razpravljanje in skupne odločitve ter uporablja objektivno ocenjevanje in sodelovalni stil vodenja.

Avtokratični stil vodenja izziva pri učencih odpor in agresijo. Izgubijo voljo do dela in učenja in tudi sami posnemajo avtokratično vedenje.

Partnerski stil vodenja spodbuja pripravljenost na sodelovanje, odkritost in zaupanje ter izvirnost, kritičnost in strpnost. Posledice laissez faire načina vodenja so slabo sodelovanje, neiznajdljivost učencev, neracionalno učenje in delo, premalo spodbude za delo in učenje ter individualizem.

Avtokratsko vodenje ima na področju medsebojnih odnosov za posledico strah, nezaupanje, in neiskrenost, na področju doseganja ciljev manipulacijo, grožnjo in prisilo, na področju organizacije pa formalnost, nadzor in hierarhijo.

Demokratično vodenje na področju medsebojnih odnosov se kaže v odprtosti, zaupanju in samozavesti; na področju komunikacije v spontanosti, uspešnem sporočanju in možnosti pojasnjevanja; na področju doseganja ciljev v samoopredeljevanju, spoštovanju, in uspešnem

reševanju problemov; na področje organizacije pa v resnični vsebinah, uspešni delitvi nalog in soodvisnosti. (glej Brajša, 1995: 75)

Uspešen učitelj naj bi torej vodil približno takole:

- bolj demokratično in manj avtokratično
- bolj partnersko in manj avtoritativno
- bolj kooperativno in manj patriarhalno
- bolj posvetovalno in manj svetovalno
- bolj kolegialno in manj direktivno
- bolj participirajoče in manj hierarhično
- bolj idiosinkratsko in manj birokratsko

Židanova (Židan, 1993: 116) govori o učitelju vzgojitelju, ki mora »ob strokovni krepitvi učenčevo osebnost tudi vzgojno razvijati v smeri (samo)izražanja njene individualnosti in ji ponuditi širino različnih pogledov na svet ter življenje« njegove lastnosti pa se še »posrednik vrednot (na prehodu) učencem; pomemben vrednostni bogatitelj učenčeve osebnosti, zato mora kompleksni pedagoški proces izvajati tako, da se v njem lahko uveljavljajo učenec kot posameznik, njegove pravice in odgovornosti – učenčeva edinstvena individualnost«. (Židan, 1995: 10)

Ker se različni avtorji večinoma strinjajo s kvalitetami dobrega učitelja, bom omenila le še eno kategorizacijo in sicer Bizjakino, ki meni, da so lastnosti v veliki meri odvisne tudi od staža učitelja. Tako pravi, za učitelja začetnika:

- usmerjenost vase (nesituacijska naravnost - ali dobro razlagam? Ali sem dovolj dosleden?),
- racionalno - analitično odločanje (pedagoška teorija pravi, da je pri učencih treba iskati znanje, zato moram v tej situaciji...),
- enostransko razumevanje dogajanja (učenec je na testu znanja dobil negativno oceno in tudi ustna ocena je negativna, fant angleščine ne zna),

Učitelj, ki je izkušen, pa prakticira:

- usmerjenost v učence (Ali učenci razumejo mojo razlago? Ali učenci vedo, kaj pričakujem od njih?),
- intuitivno odločanje (učitelj ravna »po občutku« in šele kasneje ugotavlja, da je neko vedenje izbral na podlagi preteklih pozitivnih izkušenj),

- kompleksno razumevanje dogajanja (fant pri pouku angleškega jezika ne dosega meril za pozitivno oceno, vendar je sposoben razumeti vsak angleški strokovni članek o elektroniki; mogoče bi ga motivirala za učenje, če bi pouk tesneje povezala s stroko). (glej Bizjak, 2000: 23)

Ko govorita o šoli in njenem srečanju s prihodnostjo, Handy in Aitken opozarjata, da nova vloga učiteljev ni v tem, da motivirajo s palico in korenčkom, temveč z dosežki. Učitelje vidita avtorja bolj v vlogi agentov in manj v vlogi esptov, v vlogi svetovalcev in pospeševalcev, menedžerjev in koordinatorjev projekta učenja, v vlogi vodij tima ali vira in začetka mreže izobraževanja, ki mora v prihodnje zajeti vse plasti družbe. (Handy in Aitken v Zupanc-Grom, 1998: 32)

Vsekakor sem mnenja, da bi moralo izobraževanje učiteljev potekati ravno tako obsežno kot izobraževanje učencev. Nenazadnje je le učitelj tisti, ki ima poleg staršev največji vpliv na otrokov razvoj in je v skladu s tem skoraj toliko zaslužen zanj kot starši. Ravno zato sem tudi mnenja, da vgoja v šoli ne bi smela temeljiti samo na podajanju golega znanja, temveč kako učečega vzgojiti v psihično in čustveno inteligentno osebo. Kakšno vlogo pa imajo starši?

4.1.3. Starši

V vseh letih pripravljanja šolske reforme me kot mater šoloobveznih otrok nihče ni niti enkrat vprašal, kaj sama o njej menim. Moje državljanske pravice so (tudi) na tem področju omejene na pravico do obveščeniosti o predpisih, o katerih so se odločali drugi in katerih se moram držati. Čeprav torej živim v formalno »demokratični« družbi, moram pošiljati svoje otroke v kolesje stroja, ki so ga po svoji samovoljni odločitvi (in tudi z mojim denarjem) kupile politične elite in ki nam je vsem skupaj despotsko vsiljen: tako so tudi moji otroci vzgajani v koleščke take družbe, kot jo potrebujejo in zahtevajo »potrebe novega časa« (beri potrebe ekonomskega in vrednostnega sistema kapitalizma in njegove jare gospode).
(Rošker, 2001: 73)

Zgornji primer torej zgovorno priča, kako pomemben faktor so v šolskem sistemu in strmenju h kakovosti tudi starši.

Lahko bi rekli, da je uvedba tržne konkurence v javnem šolstvu pripeljala do različnih področij analiz. Intelektualni zagon za razvoj izobraževalnih trgov originalno izvira iz neoklasične ekonomije in podobne vede o teoriji javne odločitve. Originalni argumenti se osredotočajo na izboljšanje izobraževalnih pogojev in rezultatov z dajanjem staršem večjo potrošniško neodvisnost in njihovo izbiro javne šole.

Tako se niti malo ne strinjam s skeptiki, ki pravijo, kot npr Kroflič: »Ker so starši redkokdaj sposobni, da bi sami poučevali otroke, pa tudi tega ne utegnejo, je treba imeti ljudi, ki jim je pouk edini življenjski poklic...zakaj tudi če bi nekateri starši znali samo poučevati svoje otroke, je kljub temu bolje, če je mladina v večjem številu skupaj, ker se tako laže in in rajši uči, zakaj drug se po drugemu zgledujejo in drug drugega tako rekoč brstijo...« (Kroflič, 1997: 266) Nasprotno, sem mnenja, da sploh ne bi smeli ločevati funkcije, ki jo imajo starši ter funkcije, ki jo imajo učitelji – vzgajanje otroka naj bi bilo ravno tako domena učiteljev kot bi tudi starši morali v veliki meri priskočiti na pomoč otroku pri izobraževanju. Ti naj bi, ko pravi Bridges bili (glej Bridges 1994: 67) podporniki, partnerji, vzgojitelji, koedukatorji in kupci. Priznati je treba, da šole danes bolj kot v preteklosti pri svojem delu potrebujejo podporo staršev. Ta je nujna pri izvajanju kurikulumu, izvajanju in spoštovanju hišnega reda in pravil obnašanja. Starši velikokrat finančno ali strokovno podpirajo aktivnosti, ki jih šole izvajajo, se udeležujejo prireditvev, koncertov, tekmovanj in razstav, ki jih prirejajo dijaki šole ali druge institucije v prostorih šole. Pomembna sta prispevek in podpora staršev kot članov nekega organa lokalne oblasti, ki v določenem trenutku odločilno vplivata na življenje in delovanje šole.

Tudi Strojina (glej Strojina 1992: 80-82) v knjigi Beseda ni konj navaja nekaj vzornih primerov dobre intenzivne oblike sodelovanja med šolo in starši. Navaja primere, ko starši v nekaterih šolah sodelujejo z vsem učiteljskim zborom (in ne le z razredniki, vodstvi šol, sveti staršev in klubom staršev), pripravljajo in vodijo vsebine nekaterih učnih ur, so mentorji raznim krožkom, se udeležujejo šolskih izletov, delovnih akcij. V nekaterih šolah so nabiralniki za vse pobude, pripombe, zamisli.

Z veselje opažam, da se tudi v slovenskem prostoru stvari spreminjajo na bolje oz. se sodelovanju s starši daje vase večji pomen. Če npr. citiram vodstvo Gimnazije Ledina, ki na svojem spletnem naslovu pravi:

Vemo, da je za zdrav razvoj in uspešnost dijakov zelo pomembno dobro sodelovanje med šolo in starši. Organizirali smo več seminarjev, s katerimi smo skušali izboljšati znanje o medebojni komunikaciji in sodelovanju s starši. Starše vabimo, da se vključijo v življenje in delo šole. Aktivno sodelujejo v Svetu šole in v Svetu staršev ter v Šolskem skladu. Kot sponzorji ali kot donatorji prispevajo k dvigu kvalitete dela na šoli. Vključujejo se v športno-kulturne dejavnosti in v razne oblike izobraževanja, ki jih ponuja šola. Pridobijo lahko znanje s področja računalništva. Sodelujejo tudi kot strokovnjaki - predavatelji.

V tem poglavju sem torej zajela tri skupine, ki po mojem mnenju največ vplivajo na raven kakovosti samega izobraževanja. V zadnjem delu pa bom izpostavila še četrto, a najpomembnejšo skupino, ki je konec koncev pokazatelj nekega procesa, ki ga izvajajo prve tri a hkrati tudi sooblikuje, torej sodeluje pri zagotavljanju kakovosti – dijaki. Pomembni so predvsem, kot pravi Židanova, zato, ker »učenčevo navajanje na učiteljev način poučevanja vodi k njegovemu aktivnemu učenju«. (Židan, 1996: 45)

5. ANKETNI VPRAŠALNIK

5.1. Metoda in vzorec

V zadnjem delu svoje diplomskega dela sem za raziskavo uporabila pisni anketni vprašalnik, ki se nanaša na teoretični del naloge.

Čeprav raziskujem odnose med vsemi akterji šolstva, so bile ankete namenjene samo učencem; če povežem z marketingom, se mi učenci oz. dijaki kot potrošniki zdijo najbolj pomembni pri ocenjevanju procesov in rezultatov kakovosti

Vzorec zajema 110 srednješolcev oz. dijakov treh ljubljanskih gimnazij (Gimnazija Ledina, Resljeva 12, Ljubljana; Gimnazija Bežigrad, Peričeva 4, Ljubljana; Gimnazija Poljane, Strossmayerjeva 1, Ljubljana).

Vsi dijaki so iz tretjih letnikov, ker se mi zdijo za mojo raziskavo še najbolj relevantni (glede na to, da raziskujem kakovost v relaciji z odnosi, je bilo treba vprašati dijake, ki so že nekaj časa v takih odnosih; učitelj – učenec).

Vsem anketirancem je bila zagotovljena anonimnost, raziskavo pa sem opravila maja 2002.

5.2. Vprašanja

Vprašalnik je sestavljen iz 14 vprašanj, večinoma so odprtega tipa, ker take vrste vprašanj omogočajo zajetje polne »dejanske situacije«, z vsemi drobnimi in manj pomembnimi, v naprej nepredvidljivimi kvalitetami ter postavljajo v nekem smislu samokontrolo verodostojnosti odgovorov – ko anketiranec odgovarja na odprta vprašanja, ostaja bolj v sferi realnosti kot pri izbirnih vprašanjih, ki mu predlagajo navideznost.

Prvi del ankete je namenjen predvsem vprašanju odnosov, drugi pa se nanaša na kakovost poučevanja in organiziranosti izobraževanja.

5.3. Hipoteze

Na podlagi odgovorov vseh vprašanj, ki sestavljajo anketni list, sem želela potrditi mojo osnovno hipotezo, ki pravi, da je uvedba marketinškega koncepta, katerega bistvo so medosebni, enakovredni odnosi nujna za dvig kakovosti v izobraževanju.

Za prvi del ankete, ki sprašuje o odnosih med učitelji in učenci, sem predvidevala, da bodo odgovori večinoma povprečni oz. da bodo odnosi povprečni.

V drugem delu vprašalnika, ki se nanaša na kakovost poučevanja in šolskega sistema nasploh, sem predvidevala, da bodo poleg ostalih predlogov za zvišanje kakovosti na vidnem mestu tudi medosebni odnosi.

5.4. Predstavitev in analiza

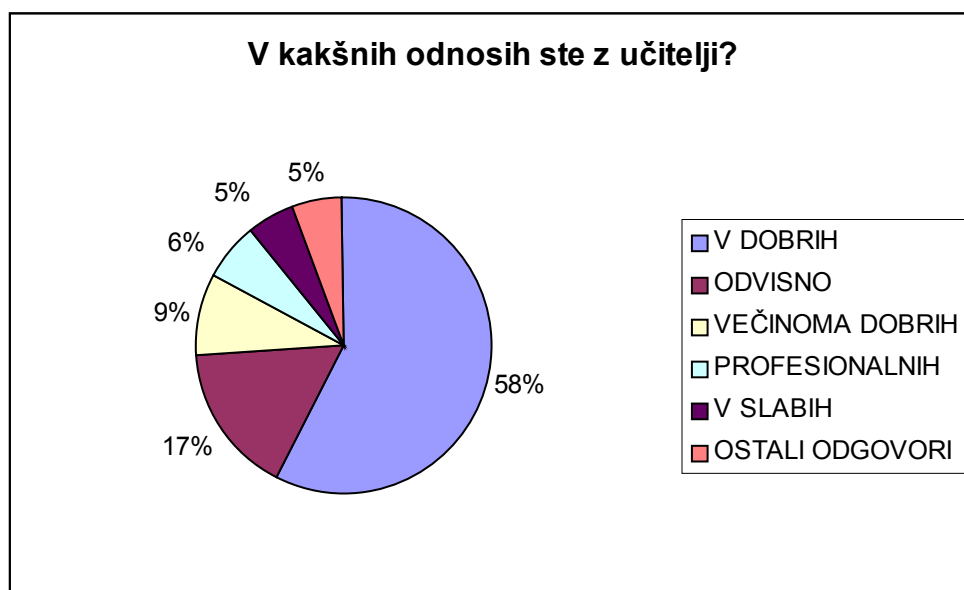
Podatke sem obdelala z računalniškim programom Excel.

1. vprašanje:

V kakšnih odnosih ste z učitelji?

S tem vprašanjem in na splošno prvim delom ankete sem želela izvedeti, v kakšnih odnosih so učitelji-učitelji, učitelji-učenci, ter učenci-učenci. Ker so bila vprašanja, kot se že omenila, večinoma odprtega tipa, je bilo veliko različnih odgovorov, a vendar ne tako zelo, da se jih ne bi dalo dokaj brez težav razvrstiti v kategorije. Odgovori, katere je podalo samo nekaj dijakov npr. manj kot 5 (4,6 %) sem uvrstila pod kategorijo ostalo.

- A. V DOBRIH – 63 dijakov (57,3 %)
- B. ODVISNO – (z nekaterimi v dobrih, z drugimi v slabih odnosih) – 18 dijakov (16,4 %)
- C. VEČINOMA DOBRIH (so določeni učitelji, s katerimi se ne razumejo) – 10 dijakov (9,1 %)
- D. PROFESIONALNIH (ali uradnih) – 7 dijakov (6,4 %)
- E. V SLABIH – 6 dijakov (5,4 %)
- F. OSTALI ODGOVORI – simbiotskih, zelo dobrih (5,4 %)



Več kot polovica jih je torej odgovorila, da so v dobrih odnosih. Kar dosti pa jih je reklo, da so z nekaterimi slabo, z drugimi dobro. Kaj je razlog za take odnose, ki bi bili lahko seveda boljši, bomo videli v nadaljevanju ankete, ki bo imela opraviti s kakovostjo poučevanja, kakovosti same šole ter morebitnih sprememb.

2. Vprašanje

V kakšnih odnosih so učitelji z vami?

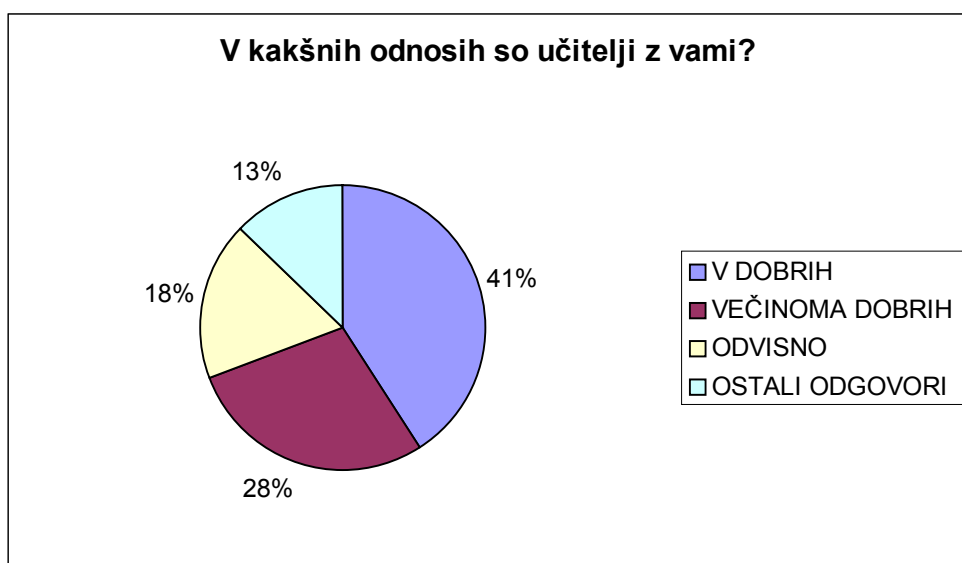
Vprašanje je mogoče videti popolnoma identično prvemu, vendar je vseeno drugačno, kar bomo videli tudi po odgovorih. Ker so tema moje diplomske obojestranski odnosi me seveda zanima ne samo, kako vidi odnose ena stran, ampak kako npr. učenci mislijo, da na njih gledajo učitelji oz v kakšnih odnosih so z njimi.

A. V DOBRIH – 45 dijakov (40,9 %)

B. VEČINOMA DOBRIH (določeni učitelji nimajo primernih odnosov) – 31 dijakov (28,2 %)

C. ODVISNO (nekateri v dobrih, drugi v slabih odnosih) – 20 dijakov (18,2 %)

D. OSTALI ODGOVORI – slabih, uradnih, avtoritativnih, nejasnih (12,7 %)



3. vprašanje

Ste imeli kdaj kakšne težave z učitelji – če ste, kakšne?

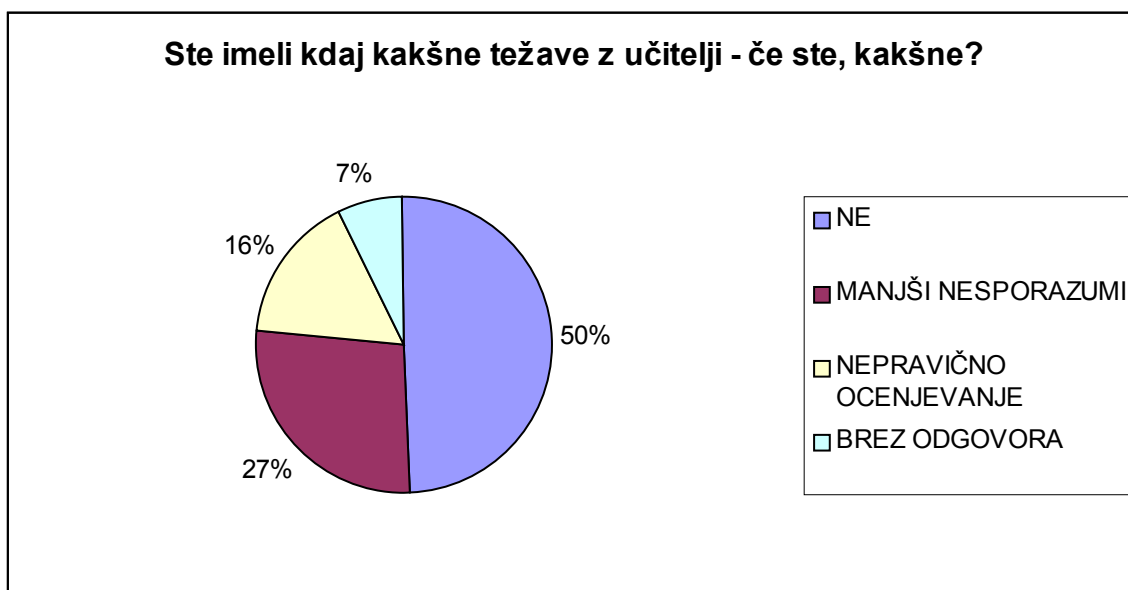
Na to vprašanje kar nekaj dijakov ni odgovorilo, čemer se niti ne čudim. Zavedam se namreč, da je anketa dokaj osebna, a vendar je temeljila na popolni anonimnosti in kakršnikoli drugi podatki za raziskavo ne bi bili relevantni.

A. NE – 54 dijakov (49,1 %)

B. MANJŠI NESPORAZUMI (npr. občutek, da ga ima učitelj na piki, težave zaradi neobiskovanja pouka...) – 30 dijakov (27,3 %)

C. NEPRAVIČNO OCENJEVANJE (same ocene znanja, ni bilo možnosti za popravljanje..) – 18 dijakov (16,4 %)

D. BREZ ODGOVORA – 8 dijakov (7,2 %)



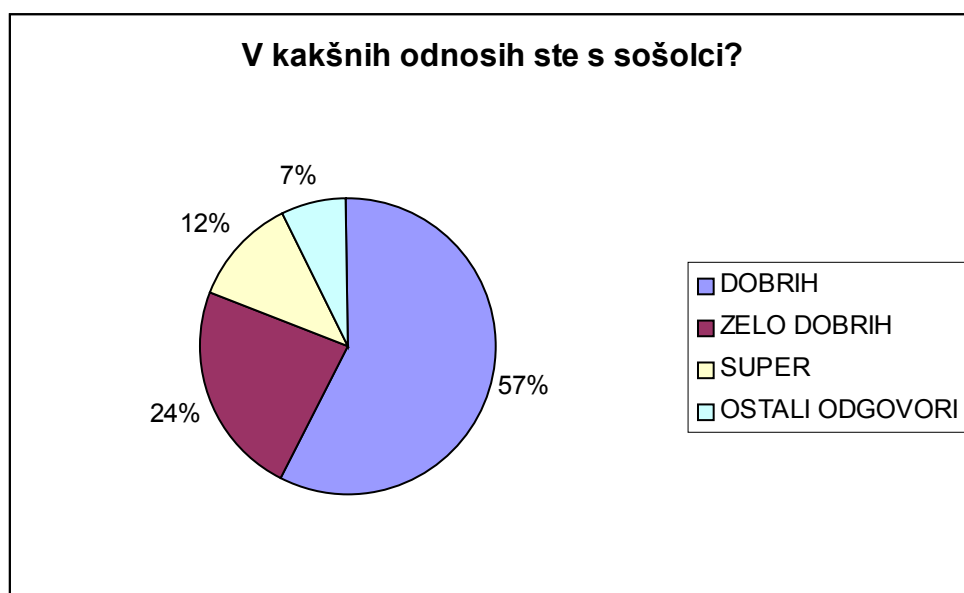
Pri tem vprašanju sem bila rahlo presenečena, saj sem glede na rezultate prvih dveh vprašanj (dobri odnosi) pričakovala več negativnih odgovorov. A očitno se še vedno pojavlja kar nekaj težav (skor polovica dijakov jih je navedla), sploh kar se tiče ocenjevanja.

4. vprašanje

V kakšnih odnosih ste s sošolci?

V tem in naslednjem vprašanju sem predvidevala, da bodo odnosi med sebi enakimi oz. rezultati bolj pozitivni kot pri prvih dveh vprašanjih. Zanimalo me je samo, v kakšni meri oz. kakšna bodo odstopanja.

- A. DOBRIH – 63 dijakov (57,3 %)
- B. ZELO DOBRIH – 26 dijakov (23,6 %)
- C. SUPER (odličnih) – 13 dijakov (11,8 %)
- D. OSTALI ODGOVORI – slabih, solidnih, prijateljskih (7,3 %)

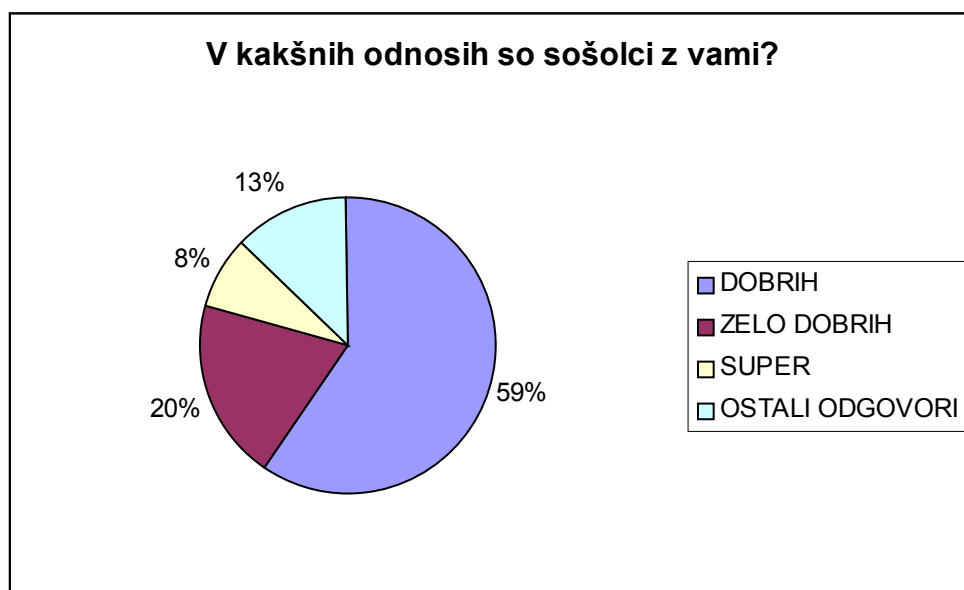


Očitno je torej, da se takoj, ko »izgine« hierarhija, pojavijo tudi boljši odnosi.

5. vprašanje

V kakšnih odnosih so sošolci z vami?

- A. DOBRIH – 65 dijakov (59,1 %)
- B. ZELO DOBRIH – 22 dijakov (20 %)
- C. SUPER (odličnih) – 9 dijakov (8, 2 %)
- D. OSTALI ODGOVORI – slabih, solidnih, prijateljskih (12, 7 %)



6. vprašanje

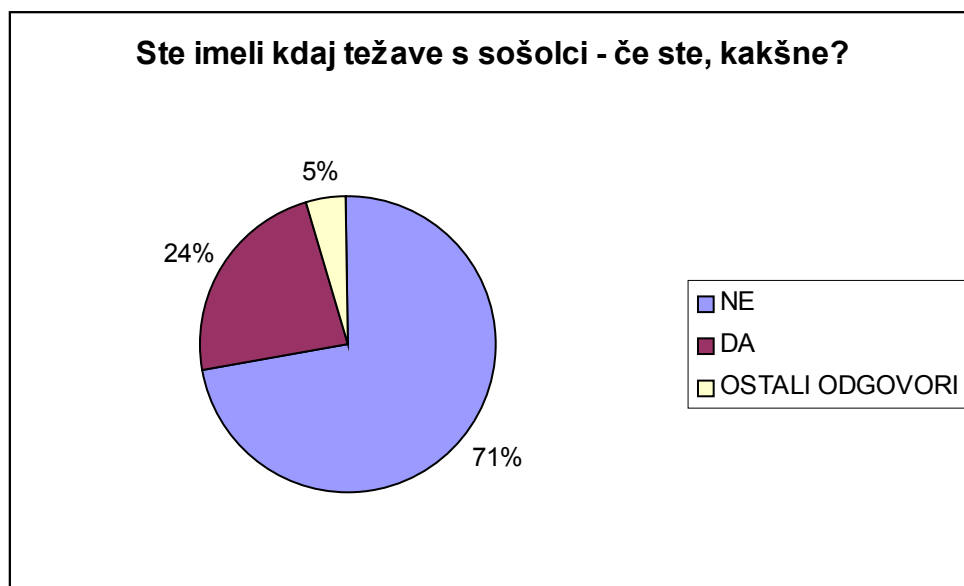
Ste imeli kdaj težave s sošolci – če ste, kakšne?

Tudi pri tem vprašanju sem predvidevala, da bo kar nekaj pozitivnih odgovorov a vendar manj, kot pri odnosu do učiteljev.

A. NE – 79 dijakov (71,8 %)

B. DA (manjši nesporazumi) – 26 dijakov (23,6 %)

C. OSTALI ODGOVORI – brez odgovora, nevoščljivost zaradi ocen, veliko (4,5 %)



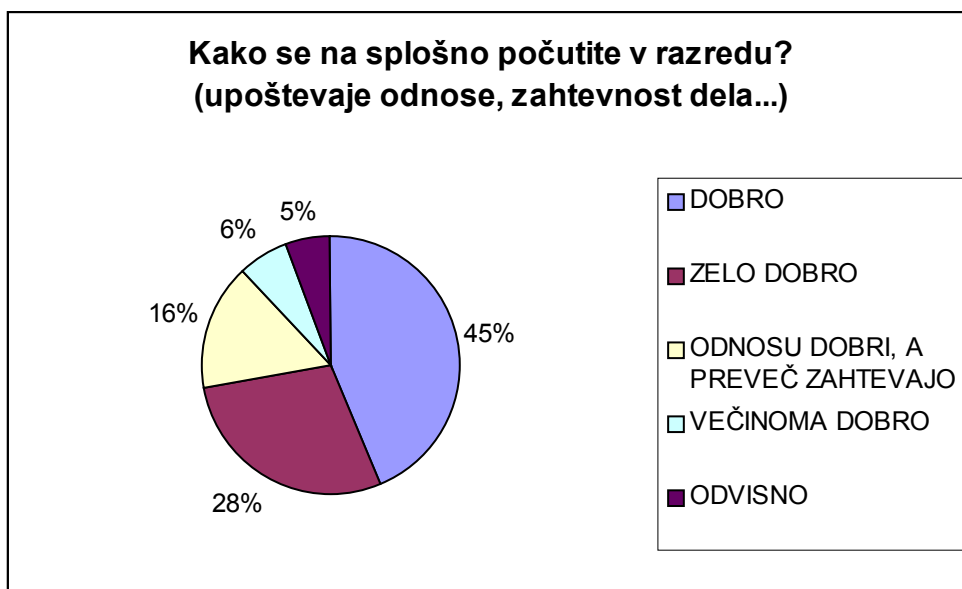
Vsekakor občutno več negativnih odgovorov, pojavljajo se samo občasni manjši nesporazumi, kar pa je pogost pojav v vsakem odnosu ne glede na stopnjo formalnosti.

7. vprašanje

Kako se ne splošno počutite v razredu? (upoštevaje odnose, zahtevnost dela...)

S tem vprašanjem sem nekako naredila preskok od odnosov h kakovosti. Zanimalo me je, kot že vprašanje pove, kakšno je splošno počutje, kar vključuje tako odnose v razredu kot tudi kakovost oz. način poučevanja.

- A. DOBRO – 48 dijakov (43,6 %)
- B. ZELO DOBRO – 31 dijakov (28,2 %)
- C. ODNOSI DOBRI, A PREVEČ ZAHTEVAJO – 18 dijakov (16,4 %)
- D. VEČINOMA DOBRO (a prevelik pritisk na koncu) – 7 dijakov (6,4 %)
- E. ODVISNO (so dnevi, ko je dobro in obratno) – 6 dijakov (5,4 %)



Pri tem vprašanju me je malce presenetilo, ker je bilo kar veliko dokaj pozitivnih odgovorov. Lahko pa sklepam, da dobri odnosi zelo pripomorejo k splošni kakovosti, če seveda vzamemo v obzir, da je merilo za kakovost ne samo končno znanje ampak tudi splošno počutje dijaka.

8. vprašanje

Kakšen način vodenja vam je ljubši oz. ga izvajajo vaši učitelji (obkrožite eno izmed vsake dvojice)

Na podlagi odgovorov, ki sem jih dobila, sem se odločila, da bom to vprašanje črtala oz. ga ne bom upoštevala. Dejstvo je namreč, da sem vprašanje zastavila dvomuno oz. sem prepozno ugotovila, da sem postavila dve vprašanji v enem.

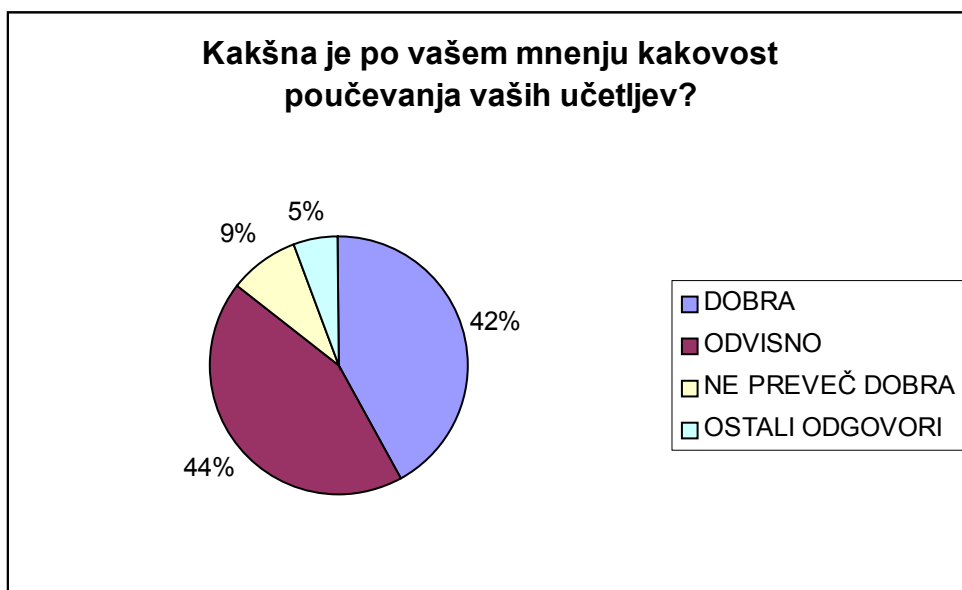
Dijaki tako niso vedeli, ali sprašujem za način, ki je njim ljubši, ali način ki je dejansko izvajan. Zato tudi odgovori niso relevantni.

9. vprašanje

Kakšna je po vašem mnenju kakovost poučevanja vaših učiteljev?

Tukaj gre zgolj za subjektivno mnenje a vendar se mi zdi pomembno, da imajo oz. naj bi imeli v opredeljevanju kakovosti in k stremljenju k le-tej veliko besede tudi sami dijaki.

- A. DOBRA (zadovoljivo visoka) – 46 dijakov (41,8 %)
- B. ODVISNO (nekateri znajo kakovostno poučevati, drugi ne) – 48 dijakov (43,7 %)
- C. NE PREVEČ DOBRA – 10 dijakov (9,1 %)
- D. OSTALI ODGOVORI – strokovna, klasična, preveč zahevajo (5,4 %)



10. vprašanje

Ali bi pri načinu poučevanja kaj spremenili?

To vprašanje se nanaša na prejšnje, ker se mi na splošno ne zdi dovolj samo neka trditev, ampak jo za doseg nekega cilja oz. spremembe treba tudi argumentirati. Česa si torej dijaki želijo pri poučevanju?

Opomnim naj še, da bom od tega vprašanje naprej bolj naštevala, ker je kar veliko različnih odgovorov, pomembni pa več ali manj vsi. Pa tudi odstotke bom izpustila, ker je lahko en dijak napisal več odgovorov.

30 dijakov (27,3 %) ne bi spremenilo ničesar. Ostali pa bi :

- več praktičnega dela, več stvari, ki bodo koristile naprej v življenju (20 dijakov)
- več diskusije, skupinskega dela (14 dijakov)
- napovedano spraševanje (6 dijakov)
- način poučevanja spremenili samo pri nekaterih profesorjih (5 dijakov)
- več fleksibilnosti s strani učiteljev (4 dijaki)
- zanimivejši način poučevanja (3 dijaki)
- več osebnega odnosa (3 dijaki)
- več multimedije (1 dijak)

11. vprašanje

Kakšne so po vašem mnenju lastnosti dobrega učitelja? (npr. moder, osebno-organiziran, celovit, prilagodljiv, altruističen, dober sodelavec....)

Tudi pri tem vprašanju bom naštela najbolj pogoste odgovore, vsak dijak je namreč napisal kar nekaj njemu najbolj pomembnih lastnosti. Opozorila bi le na dejstvo, da so najbolj pogoste lastnosti tiste, ki so napisane v oklepaju, zato je potrebno skoraj enako upoštevati tudi tiste, ki so jih dijaki pripisali sami.

- prilagodljiv (47 dijakov)
- osebno organiziran (37 dijakov)
- moder (33 dijakov)

- družaben (31 dijakov)
- dober sodelavec (25 dijakov)
- pošten (17 dijakov)
- razgledan (16 dijakov)
- celovit (12 dijakov)
- zanimiv (10 dijakov)
- potrpežljiv (8 dijakov)
- razumevajoč (8 dijakov)
- avtoritativen (8 dijakov)
- zabaven (4 dijaki)

12. vprašanje

Razvrstite od 1 (najpomembnejše) do 6, kaj se vam zdi po vašem mnenju najbolj pomembno za kakovost šole.

Glede na to, da raziskujem odnose med akterji v šolstvu, me je zanimalo, na kakšno mesto postavljajo dijaki pomen odnosov za kakovost.

Analiza tega vprašanje je bila malce težja in zamudna, zato tudi ne bom predstavila vseh podatkov, ampak samo bistvene oz. podala bom, katerih številka ima določena postavka največ.

- največ enic, se pravi najbolj pomembno, je bilo ob postavki socialna klima v razredu in šoli (29 dijakov)
- največ dvojek je bilo ravno tako ob postavki socialna klima v razredu in šoli (24 dijakov)
- največ trojk je bilo ob postavki strokovnost in osebni razvoj (29 dijakov)
- največ štiric je bilo pri alieni upravljanje in vodenje (25 dijakov)
- največ petk je bilo ob odnosi s partnerji in sodelovanje z okoljem (21 dijakov)
- največ šestic je bilo ob postavki upravljanje in vodenje (33 dijakov)

Dejstvo je torej, da se dijaki zavedajo pomembnosti odnosov, vendar zaenkrat samo neposrednih odnosov v razredu. Ostali odnosi (se pravi z zunanjim okoljem) jim ne predstavljajo velikega vpliva na stopnjo kakovosti.

13. vprašanje

Kakšna je po vašem mnenju šola, ki jo obiskujete ?

Vprašanje, ki se spet nanašana na kakovost, ampak tokrat ne učiteljev, ampak celotnega okolja.

A. DOBRA – 48 dijakov (43,6 %)

B. ZELO KAKOVOSTNA, A ZAHTEVNA – 24 dijakov (21,8 %)

C. NE PREVEČ DOBRA – 15 dijakov (13,6 %)

D. OSTALI ODGOVORI – vsesplošna, idealna za izpiranje možganov, določene pomanjkljivosti (21 %)

14. vprašanje

Bi kaj spremenili, da bi bila šola še bolj kakovostna in kaj?

Spet vprašanje, kjer so dijaki naštel kar nekaj pametnih sprememb, ki bi jih bilo po mojem mnenju kar morali upoštevati (nekateri odgovori se ujemajo z odgovori o načinu poučevanja učiteljev).

38 dijakov (34,5 %) jih ne bi spremenilo nič, ostali pa :

- odnos učiteljev do učencev (11 dijakov)
- zamenjali nekatere učitelje (6 dijakov)
- več izbirnih predmetov (6 dijakov)
- lažja in zmanjšana učna snov (6 dijakov)
- več izletov, ekskurzij (5 dijakov)
- več skupinskega dela (5 dijakov)
- boljša malica (5 dijakov)
- bolj sproščen pouk (5 dijakov)
- manjši pritisk na dijake (4 dijaki)
- več učnih pripomočkov npr. računalnikov (4 dijaki)
- boljša organizacija
- razred z manj učenci
- več poudarka na osebni rasti

5.5. Zaključek

Še preden sklenem mojo diplomsko nalogo, bom na kratko razložila in povezala, kar je bilo povedanega v teoriji ter kasneje empirično raziskano.

V teoretičnem delu sem najprej predstavila pojem kakovosti. Zakaj? Ker menim, da se šola iz institucionalizirane prakse prenašanja dosežkov starejših mlajšim generacijam vse bolj razvija v institucionalizirano razvojno prakso, usmerjeno v razvoj in oblikovanje človeka, je potrebno, da se ta proces spreminjanja odvije kakovostno. Videli smo, da je pojem kakovosti zelo zapleten in težko oz. skoraj nemogoče merljiv. A vendar – kakovost na tem področju pomeni odpravljanje tradicionalne biti šole in sicer s postopno ustvarjalno kritično probrazbo sedanje šole. Navedla sem področja, na katerih bi to spreminjanje potekalo, nato pa sem se osredotočila na medsebojne odnose med vpletenimi v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki sem jih v šolstvo prenesla iz marketinške teorije. Zato je bilo potrebno razložiti marketinško miselnost, tovrstne organizacije ter strukturo le-teh. V zadnjem delu teorije pa sem predstavila, kako bi tovrsten koncept lahko deloval, če bi ga vključili v že prej omenjene spremembe.

Praktični del, ki sem ga potrebovala za potrditev oz. zavrnitev moje hipoteze, pa je bila anketa in interpretacija le-te. Slednja se mi je zdela zelo pomembna, ker kljub vsem strokovnjakom in pedagoškim delavcem, ki se ukvarjajo s spremembami na tem občutljivem področju, vseeno največji delež šteje končno zadovoljstvo potrošnika te organizacije, torej učečega se subjekta. Iz ankete je razvidno, da si učeči želijo bolj kakovostno šolo, in so tudi sami navedli, da bi k izboljšanju le-te pripomogli tudi boljši »medrazredni« odnosi.

6. SKLEP

Na podlagi vsega povedanega, raziskanega tako teoretično kot praktično, bom ugotovitve povezala s svojo prvotno hipotezo.

Le-ta se je glasila, da je potrebno za izboljšanje kakovosti veliko delati tudi na medosebnih, a seveda enakovrednih odnosih. Za kakovost lahko rečemo da se izboljšuje, na podlagi povedanega in raziskanega v tej nalogi bom navedla tri glavna področja, ki bi se morala korenito spremeniti, da bi se želena kakovost dosegla. Morali bi torej:

1. Znanstveno utemeljevati permanentno prestrukturiranje notranje organizacije, vsebin, značaja življenja in dela v šoli. Poleg uporabe že obstoječih raziskovalnih rezultatov (pedagogike, didaktike, metodike, filozofije, psihologije, kibernetike idr.) so sestavni del pedagoških procesov stalna opazovanja in problematiziranja (raziskovanja) oblik, načinov in značaja procesov, da bi zasnovali odnose, položaje in tokove procesov na rezultatih raziskovanj. Raziskovanja pa niso več obrobna ali občasna obveznost, temveč sestavni del sodobne organizacije vzgoje in izobraževanja. Učitelj tako postane dejanski ustvarjalec in spodbujevalec, ne pa samo posnemovalec, reproduktivec ali enostano »rutiner« v pedagoškem procesu.

2. Osamosvojiti in uveljaviti osebnost učenca (pa tudi učitelja) kot aktivnega udeleženca v ustvarjanju (gradnji) pogojev svojega in družbenega razvoja. **Osamosvajanje osebnosti je tudi temelj za vzpostavljanje odnosov med sodelavci, udeleženci organizacije pedagoškega procesa. Prav to je tudi pot za oblikovanje šole kot sodobne skupnosti vzgoje in izobraževanja, v kateri se premaguje avtoritarnost, hierarhičnost, indoktrincija, dogmatičnost idr., kar so tradicionalne oznake zgodovinske dediščine šole.**

3. Utemeljevati šolo v vlogi reprodukcije nove vizije družbe. Prav takšna usmeritev vsebuje osnove njenih inovativnih nalog, vendar se ji odpirajo tudi nove možnosti in stremljenja, kar do sedaj ni bila njena značilnost, vsaj prevladujoča. Šola se iz statične organizacije, ki prenaša, utrjuje in uveljavlja, pretvarja v skupnost vzgoje in izobraževanja, ki se spreminja, gradi, ustvarja, anticipira, učenca pa preoblikuje v ustvarjalno in inovativno osebnost.

Zavedamo se sicer, da pot ni lahka, ali če citiram ravnatelja 1. gimnazije iz Celja, ki je nedavno na televiziji Slovenija dejal: »Učitelji učijo, se ukvarjajo tudi z administracijo a žal

za vzgojo ne ostane časa«. Samo učenje pa seveda v veliki meri izključuje odnose kot bi jih želeli, kajti pri vsem tem hitenju in predelavi snovi ne ostane kaj dosti časa za osebni stik, pa tudi dijaki se čutijo v podrejenem položaju, kar lahko vodi do raznih nesporazumov in konfliktov med njimi. V anketi pa smo videli, da se dijaki želijo bolj osebnega odnosa, več diskutiranja, kot pa strogo avtoriteto. Opazila sem, da se zavedajo pomembnosti socialne klime v učnem okolju, se pravi neposrednih odnosov, ne zavedajo pa se toliko pomembnosti vseh odnosov v šolskem sistemu. Kar je pravzaprav popolnoma razumljivo, saj niso v konkretnih stikih z le-timi.

Še vedno pa menim da je dokaj veliko usmerjanja šol v same izobraževalne dosežke učencev, vlaganja denarja v specialne učilnice, delavnice, kot pa v vzpostavitev partnerskih odnosov s svojimi uporabniki, kupci in ostalimi javnostmi – predvidevam da zaradi nekonkurenčnosti na trgu.

Svojo hipotezo lahko potrdim – ena izmed sprememb na področju kakovosti mora vsekakor biti sprejetje marketinške miselnosti v šolski praksi. Spreminjanje je seveda zahtevno in bo vzelo veliko časa, kajti težko je v kratkem času pozabiti leta in leta določenih izkušenj in praks. A že družbene spremembe in šolska reforma naj bi pospešile uvedbo.

Marketing kot strategija menjave namreč zagotavlja pravično transakcijo vrednosti med šolo in njenimi javnostmi, ki tako postajajo bolj naklonjene in zaupljive do šole – pa naj bodo to zaposleni, dijaki, starši ali zunanji partnerji.

7. VIRI IN LITERATURA

- * Bečaj, Janez (1995): Menedžment v vzgoji in izobraževanju. Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana
- * Brajša, Pavao (1995): Sedem skrivnosti uspešne šole. Doba, Maribor
- * Branden, Nathaniel (1998): Samozavestno vodenje. Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, Ljubljana
- * Bridges, David (1994): Parents: Customers or Partners? V Bridges, David, McLaughin, H. Terenc in drugi: Education and the Market Place, The Palmer Press, Kondon
- * Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson (2001): Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana
- * Budnar Meta (2000): »Področja kakovosti šole«. Vzgoja in izobraževanje, 31, 1, str. 17-20
- * Cheney, Lynne V. (1996): Telling the truth. Simon & Schuster, New York
- * Connors, Tracy Daniel (1988): The non-profit organization handbook. McGraw-Hill, New York
- * Čotar, Milan (2002): »Poslanstvo in vizija šole. Vzgoja in izobraževanje, 33, 1, str. 8-13
- * Delors, Jacques (1996): Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- * Erčulj, Justina (2000): »Kakovost v šoli«. Sodobna pedagogika, 51, 4, str. 10-25
- * Fajon, Tatjana (1996): Marketing v šolstvu: diplomatska naloga. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana
- * Ferjan, Marko (1997): »Kako do kakovosti izobraževanja?«, Vzgoja in izobraževanje, 28, 2, str. 8-14
- * Glasser, William (1998): Teorija izbire. TOP regionalni izobraževalni center, Radovljica
- * Homans, C. George (1961): Social behaviour: it's elementary forms. Harcourt, Brace & World, New York
- * Jančič, Zlatko (1990): Marketing – strategija menjave. Gospodarski vestnik, Studio marketing, Ljubljana

- * Jančič, Zlatko (1999): Celostni marketing, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana
- * Jurman, Benjamin (1982): Uresničevanje svobodne menjave dela med občinskimi izobraževalnimi skupnostmi in osnovnimi šolami na osnovi letnega delovnega načrta. Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana
- * Kotler, Philip (1982): Marketing for non-profit organizations. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- * Kotler, Philip, Fox, F. A. Karen (1995): Strategic Marketing for non-profit organizations. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- * Kos, Marko (1994): »Heretične ideje o novi šoli«. Razgledi, 14, str. 22
- * Kramar, Martin (1988): Odnosi v vzgojnem procesu v funkciji razvoja v subjekte vzgoje. Pedagoška fakulteta, Raziskovalni inštitut, Maribor
- * Kranjc Ana (1977): Izobraževanje, naša družbena vrednota. Delavska enotnost, Ljubljana
- * Krek, Janez (1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana
- * Kroflič, Robi (1997): Avtoriteta v vzgoji. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana
- * Lipužič, Boris (1996): Izobraževanje na razpotju: znanje za razvoj – svetovni izziv. Modrijan, Ljubljana
- * Marinček, Antonija (1999): Vzgoja za družino, osebostna vzgoja, vzgoja za življenje. Cilian, Celje.
- * Medveš, Zdenko (2000): »Kakovost v šoli«. Sodobna pedagogika, 51, 4, str 10-25
- * Milekšič, Vlado (1999): »Ogledalo«. Vzgoja in izobraževanje, 30, 6, str. 16
- * Možina, Stane (1975): Psihologija in sociologija trženja. Obzorja, Maribor.
- * Roncelli Vaupot, Silva (2000): »Pristopi k izboljševanju dela šol«. Vzgoja in izobraževanje, 31, 1, str. 9-11
- * Rošker, Jana S. (2001): »Nujnost revolucije reforme«. Časopis za kritiko znanosti, 29, 202-203, str. 73-76
- * Pivac, Josip (1995): Šola v svetu sprememb. Educa, Nova Gorica.
- * Sfiligoj, Nada (1993): Marketinško upravljanje. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana

- * Svetina, Janez (1990): Slovenska šola za novo tisočletje. Didakta, Radovljica.
- * Tavčar, Mitja I. (2000): »The Role of Management in fostering Quality and Excellence in Education«. V: Stromach, Ian, Trunk Širca, Nada, Dimc, Neli: Ways towards quality in education – international conference proceedings, Brdo pri Kranju, Slovenia, 8 – 10 April 2000. Open society institute Slovenia, Ljubljana
- * Toffler, Alvin (1975): Šok budućnosti. Otokar Keršovani, Rijeka
- * Tratnik, Monika (2000): »Management informacij v izobraževanju«. Teorija in praksa, 37, 4, str. 686-699
- * Tratnik, Monika, Budnar, Meta (2002): »Nekateri pogledi na vlogo šole v času sprememb«. Vzgoja in izobraževanje, 33, 1, str. 14-17
- * Zorman, Mirko (1999): »Katere lastnosti opredeljujejo kakovost osnovne šole?«. Vzgoja in izobraževanje, 30, 1, str. 22-26
- * Zorman, Mirko (2000): »Samoevalvacija in kakovost šol«. Novice zavoda Republike Slovenije za šolstvo, 5, 1, str. 1
- * Zupanc Grom, Renata (1997): Strategija marketinga v javnih šolah : ocena možnosti za uvedbo marketinga v javnih šolah, na temelju analize odnosov med partnerji v menjavi : magistrska naloga. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana
- * Zupanc Grom, Renata (1998): »Vpeljevanje marketinga v šolah – interni marketing«. Vzgoja in izobraževanje, 29, 1, str. 30-33
- * Zupanc Grom, Renata (1997): »Vpeljevanje marketinga v šolah – pogoj, da šole uresničijo svoje poslanstvo«. Vzgoja in izobraževanje, 28, 6, str. 21-25
- * Židan, Alojzija (1993): »O (prihodnjem) usposabljanju družboslovnega pedagoškega kadra«. Teorija in praksa, 30, 1-2, str. 114-119
- * Židan, Alojzija (1995): »Vrednote na prehodu – njihov vpliv na kompleksni pedagoški proces (srednješolskega družboslovja)«. Anthropos, 27, 3-4, str. 5-13
- * Židan, Alojzija (1996): Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- * (2001): Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju 2001/2002. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana
- * (1996): Zakoni s področja vzgoje in izobraževanja. ČZ Uradni list Republike Slovenije, Ljubljana.

* Marketing for Mission, <http://www.leetassociates.com> (17.02.2002)

* Predstavitev, <http://www.mszs.si/slo/solstvo> (20.5.2002)

* Starši, <http://www.s-gimled.lj.edus.si> (12.6.2002)

8. PRILOGE

- anketni vprašalnik za učence