

## **КВАЛИТЕТ ШКОЛОВАЊА У УГОСТИТЕЉСКО-ТРГОВИНСКО- ТУРИСТИЧКОЈ ШКОЛИ У БАЊОЈ ЛУЦИ**

Предраг Тошић, Бојана Калењук, Маја Бањац, Горан Радивојевић

Универзитет у Новом Саду, Одељење за географију, туризам и хотелијерство  
Природно -математички факултет, Трг Доситеја Обрадовића 3, 21 000 Нови Сад, Србија,  
pedjat80@gmail.com

### **САЖЕТАК**

Квалитет школовања у средњем образовању привлачи све више пажње, али упркос томе, мало је научних радова у којима је пажња посвећена задовољству ученика који су примарни фактор у процесу образовања. Такође, често се поставља питање, утиче ли квалитет школовања на даље одређење у струци, јер се примјети да одређени број ученика након завршетка средње школе не остаје у струци, или су за то одговорни одрастање и промјена интересовања, те други социјални разлози. Веома је тешко наћи одговарајући инструмент којим би се измјерио квалитет школовања у образовном систему. Циљ рада је био да се открије у којој мјери су ученици задовољни квалитетом школовања и утиче ли просјек оцјена ученика на њихово задовољство школовањем, али и да упуту и да смјернице управи и професорима на који начин би могли повећати квалитет школовања у Угоститељско-трговинско-туристичкој школи (УТТШ) Бања Лука. Уколико је могуће требало би максимално повећати позитивно искуство ученика док су у школи а минимизирати њихово незадовољство.

**Кључне ријечи:** ученици, квалитет школовања, УТТШ, задовољство.

### **УВОД**

Као дио општих друштвених промјена, и школски систем Републике Српске у последњих десетак година пролази кроз процес који је болан али може се рећи неопходан, процес темељне реорганизације, реструктурирања и унапређивања. Реформа школског система у зависности од земље до земље одвија се мање или више успјешно али крајњи циљ је унаприједити властиту, веома богату образовну традицију до ефикасног и квалитетног школовања које ће моћи одговорити савременим трендовима и новим потребама тржишта рада.

Квалитет школовања у средњем образовању привлачи све више пажње, али упркос томе, мало је научних радова у којима је пажња посвећена идентификовању задовољства ученика који су примарни корисници ових услуга. Такође, често се поставља питање утиче ли квалитет школовања на даље одређење у струци, јер се примјети да одређени број ученика након завршетка средње школе не остаје у струци, или су за то одговорни одрастање и промјена интересовања, те други социјални разлози. Веома је тешко наћи одговарајући инструмент којим би се измјерио квалитет услуге у образовном систему. Разлог за то огледа се у томе што квалитет услуге представља различите ствари за сваког појединца, за сваког ученика. Не постоји најбоља дефиниција квалитета јер за сваког је то посебна ситуација, испуњење њихових очекивања (Reeves, & Bedmar, 1994). Један од проблема са употребом очекивања су та да нису нужно конзистентна или предвидљива (Blanchant, & Galloway, 1994). Процјена нивоа квалитета услуге и њихово разумјевање утицали би на стварање општих принципа у систему школовања који би подigli ниво квалитета средњег образовања. Могли бисмо рећи да је квалитет услуге на добром нивоу када испуни или надмаши наша очекивања али ту се и јавља проблем приликом мјерења квалитете услуга јер ће једном ученику бити важнији начин презентације, другима квалитет

садржаја који уче, неко ће захтјевати новију опрему за учење како би испунио своја очекивања. Уколико је могуће требало би максимално повећати позитивно искуство ученика док су у школи а минимизирати њихово незадовољство.

## **ОБРАЗОВАЊЕ И КВАЛИТЕТ**

Појам образовања одређено је као вођење младих од стране старије генерације с циљем развоја физичких, интелектуалних и моралних својстава које од њих захтјева друштво и средина за коју је спремамо (Mialaret, 1989). У зависности од земље до земље образовање има различита одређења, али могли бисмо гледати на образовање као друштвену дјелатност институција али и као процес, садржај и крајњи резултат. Ипак треба нагласити да садржај образовања првенствено одражава вријеме, период у којем се примјењује. Функционални или нефункционални садржаји Практичност или непрактичност, као и на цјеловитост или нецјеловитост образовног процеса и крајњи резултат који има на оне који се образују. образовање је друштвена и категорија и у изравној је вези са потребама производње добара, са ступњем развоја знаности и технике, са идеологијом која у њега уграђује разне циљеве и политичким уређењем друштва. Време у којем живимо директно утиче на образовање али га је сада неопходно прилагодити промјенама које су брже него икада и које се мијењају из часа у час. UNESCO је почетком седамдесетих година 20.вијека ангажовао угледне стручњаке да се позабаве питањима несразмјере школе и живота али на жалост овај извјештај није био прилагођен стварној брзини свеколиких промјена.

За појам квалитета може се рећи да има два значења: (1) обиљежја производа или услуге које се односе на способност задовољавања заданих или претпостављених потреба корисника, и (2) производ или услугу без недостатка (Siebels, 2004). Појам квалитета веома често се користи и нарочито је актуелан у европском простору образовања. Квалитет образовања представља темељ сваке друштвене заједнице која свој развој темељи на образовању и знању. Често квалитета има и више значења, често нејасна и у великој мјери зависи од субјективних процјена, тако да сваки појединац може имати своје виђење, процјену и дефиницију квалитете (Harvey, & Green, 1993; Bauer, Duffy, & Westcott, 2006).

Квалитет у образовању такође се користи различито у зависности од перспективе онога ко га користи. Квалитет је различит за ученике, професоре, родитеље, управу школе, креаторе образовне политике, послодавце. Сваки од судионика ће квалитет посматрати са своје тачке гледишта у зависности од својих потреба које треба задовољити. Тако ће двадесет ученика који су присуствовали истом часу, у зависности од својих личних преференција и потреба можда имати различито мишљење о квалитету одржаног часа.

Различита схватања квалитете образовања произилазе из различитих приступа:

- квалитет као извршеност – традиционални елитистички приступ;
- квалитет као трајни развој, као унапређивање које никада не престаје;
- квалитет као остваривање сврхе – остваривање општих стандарда, очекиваних исхода образовања.

Квалитет образовања је вишедимензионалан динамички појам који се односи на:

- Контекст образовног модела, односно на тип, врсту образовања и окружења у којем се оно проводи (различито значење квалитете за вртиће, основне школе, средње школе, факултете, приватно, јавно);
- На институцијску мисију и њене циљеве (остварује ли установа смисао постојања);
- На специфичне стандарде сустава, установе, програма или дисциплине (да ли се остварују очекивани резултати) (Bežinović, 2010).

Треба нагласити да образовање не представља производњу робе, већ дубоко етичну хуману дјелатност која има за циљ развој свих потенцијала човјека. Када ово сагледамо, класични маркетиншки или економски модели и приступи квалитету морају се користити обазриво и са резервом.

Квалитет услуге привукао је велику пажњу у сектору терцијарног образовања, али упркос томе, мало је рада концентрисано на становишта ученика који су примарни купци. Стога би било пожељно развити нову мјерну јединицу која не укључује само академске компоненте, него и аспекте цјелокупног окружења услуга које доживљава ученик/студент.

Током протеклих 40 година, више аутора покушало је да развије кохерентне класификационе шеме за услуге. Квалитет услуге значи различите ствари за различите људе. Студије су откриле да између 24 и 99 активности представљају корисничку услугу (Nauyar, 1995), иако је преглед Доналдсонових (Donaldson, 1995.) истраживања која су испитивала кључне димензије услуге купцима открила 17 димензија. Неки истраживачи тврде да постоји једна основна димензија а други, као што је (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988) тврде да постоји пет главних димензија. Најпопуларнија дефиниција квалитета односи се на испуњавајући / прелазећи очекивања (Reeves, & Bedmar, 1994). Дефиниције које се фокусирају на изврност, сагласност за спецификације, прикладност за употребу и избјегавање губитака оштро су критиковане у погледу квалитета услуге (Albechet, 1992; Reeves, & Bedmar, 1994). Међутим, један од проблема са употребом очекивања су да нису нужно конзистентна или предвидљива (Blanchant, & Galloway, 1994).

У развоју индикатора у образовању, како средњем тако и високом постоје многи проблеми. Један од проблема односи се да ли индикатори постају мјерне активнос а не мјере истински квалитету услуге образовања ученика (Soutar, & McNeil, 1996). Веома је тешко одредити индикаторе који ће на свеобухватан начин измјерити квалитет образовања. Један од разлога јесте тај што се корисник услуга у образовању веома разликује од корисника услуга производњи или продаји. На британском „тржишту“ високог образовања студенти се сада морају узети у обзир као „Примарни купци“ (Crawford, 1991). Вивер (Weaver, 1976) четири странке види као потенцијалне купце, наиме влада, њени администратори, наставници / академици и стварни потрошачи (ученици, њихове породице, послодавци и друштва у целини). Галован (Galloway, 1998) се слаже са општим мишљењем да је главни учесник у услужном образовању ученик/студент.

Хитман (Hittman, 1993) је био нарочито критичан према традиционалном приступу квалитету процјена у терцијарним установама. Он наглашава да је приступ био са превеликим нагласком о квалитету академика а са премало пажње нанеакадемске аспекте образовног искуства. Зато је веома важно одредити факторе квалитета услуге од стране ученика. И сама ријеч „услуга“ има разнолико и богато значење. Одређивање квалитета услуге отежавају наследни проблеми који се везују са јединственим карактеристикама услуге, попут покварљивости, нематеријалности, нераздвојности, хетерогености (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1985). Велики број истраживача (Parasuraman et al., 1985; Carman, 1990; Bolton, & Drew, 1991) истиче да је квалитет услуге недостижан концепт и постоји значајна расправа у литератури о томе како се најбоље сагледава овај феномен. Левис и Бомс (Lewis, & Booms, 1983) су међу првима дефинисали службу квалитета као „мјера колики је ниво услуге испоручен и одговара очекивањима купца“. Општи закључак да мјере квалитета услуге могу бити специфичне за одрживију стратегију истраживања (Zeithaml et al., 1985; Carman, 1990; Fin, & Lamb, 1991; Cronin, & Taylor, 1992; Brown, & Koenig, 1993). Оно што је корисно за потрошаче у правилу, треба да буде и из ове перспективе применљиво и на ученике. Концепт ученика/студента као купца није нов, (Crawford, 1991) је први пут користио тај израз пре 16 година, десетак година прије него што су студенти из Велике Британије постали обвезници плаћања "унапред" школарине. Други истраживачи су наставили да користе исту фразу (Hill, 1995). Ипак, однос добављач/купац не може бити тако чист и јасан као у неким сервисним односима, јер су ученици /студенти „партнери“ у процесу учења (Yorke, 1999). Квалитет услуга, или задовољство ученика је битно са више аспеката а један од њих јесте и сам упис уеника у дату образовну институцију. Што су ученици задовољнији квалитетом услуга у својој образовној институцији, више ће је препоручити потенцијалним новим корисницима. Поред тога, квалитет услуге образовања требао би превасходно да се огледа у томе колико су ученици „савладали и преузели“ знања која ће касније корситити у професионалном и свакодневном животу. Уколико је могуће

trebalo би максимално повећати позитивно искуство ученика док су у школи а минимизирати незадовољство.

Као мјерило успјешности наставе, готово у свим високошколским установамаширом свијета користи се оцјењивање наставе ученика (Zabaleta, 2007). Школе и универзитети су развили релативно сложене инструменте и процедуре за прикупљање, анализу и интерпретацију ових података који упућују на квалитет наставе. Овако раширена употреба последица је привидне лакоће прикупљања података, презентације и интерпретације резултата (Penny, 2003). Студенти се сматрају важним актерима у процесу прикупљања података о квалитету наставе, као „мишљење оних који једу вечеру треба размотрити ако желимо знати какав има укус“ (Seldin, 1993).

Оцјењивање наставе за студенте служи за три сврхе: (а) побољшање квалитета наставе, (б) пружање инпута за вјежбе оцјењивања (нпр., одлуке о закупу / напредовању), и (ц) пружање доказа о институционалној одговорности (нпр. Демонстрирање присуства адекватних процедура за осигурање квалитета наставе; Kember, Leung, & Kwan, 2002). У управљачком приступу задовољство ученика/студента има важну улогу (Valsan, & Sproule, 2005; Jauhainen, & Laiho, 2009; Larsen, 2005), чији су основни концепти транспарентност, одговорност и видљивост (Douglas, & Douglas, 2006; Molesworth, Nikon, & Scullion, 2009). Рад професора и квалитет наставе огледао би се као степен испуњења и задовољења очекивања ученика, што би довело до изједначавања мишљења ученика са знањем. Ипак, треба обратити пажњу и на забринутост која се односи на ваљаност и поузданост мишљења ученика, тј. у којој су мјери они способни процјенити исправност и квалитет наставе. Ова забринутост није занемарујућа, јер би резултати испитивања могли имати озбиљне ефекте на професионалну каријеру наставника (Kogan, Schoenfeld-Tacher, & Helleier, 2010).

## РЕЗУЛТАТИ РАДА И ИСТРАЖИВАЊА

На основу резултата представљених у Табела 1, примјетно је да су све кориштене субскеале/димензије задовољства као и оцјене релативно нормално дистрибуисани (вриједности  $S_k$  и  $K_u$  углавном се налазе у границама  $+1$ ) (Field, & Golubitsky, 2009). Испитаници на димензији задовољство материјалном опремљеношћу имају тенденцију ка постизању нижих скорова што се можемо видјети и на основу  $S_k$  за ову димензију, као и просјечне вриједности добијене на овој димензији која је нижа од 2.00. На димнезији задовољство наставним планом испитаници остварују благо више скорове од теоријске просјечне вриједности и имају тенденцију ка вишим резултатима. Просјечне оцјене ученика (укупни узорак) се углавном крећу око вриједности 3.50. Користећи ANOVA- у за поновљена мјерења провјерене су потенцијалне разлике испитаника између три димензије задовољства.

Табела 1. Резултати дескриптивне статистике за субскеале Задовољства школом и оцјена.

Table 1. Results of descriptive statistics for the school satisfaction subscales and grades.

Субскеала	N	Min	Max	M	SD	$S_k$	$K_u$
Задовољство професорима	24	1.63	4.71	3.26	0.64	-0.01	-0.59
Задовољство наставним планом	5	1.00	4.71	3.14	0.71	-0.48	0.10
Задовољствоматеријалном опремљеношћу	3	1.00	5.00	1.93	0.93	1.09	0.95
Оцјена 1	1	2.00	5.00	3.50	0.55	0.17	-0.88
Оцјена 2	1	2.00	5.00	3.42	0.66	0.20	-0.11

Напомена:  $N$ - број ставки у субскеали;  $Min$ - минималана емпиријска вриједност;  $Max$ - максимална емпиријска вриједност;  $M$ - аритметичка средина;  $SD$ - стандардна девијација;  $S_k$ - скјунис;  $K_u$ - куртозис; Оцјена 1- се односи на оцјену ученика из прошле године школовања; Оцјена 2- се односи на оцјену ученика на крају ове школске године.

Резултати указују да постоје статистички значајне разлике ( $F(2)=276.19, p<.001$ ) високе величине ефекта (парцијална  $\eta^2=.51$ ). Post-hoc анализа са Бонферони (Bonfferoni) корекцијом показује да су статистички значајне разлике добијене између све три димензије

поредѐћи их једну са другом на нивоу  $p < .01$ . Може се рећи да су ученици најзадовољнији професорима, затим наставним планом а најмање материјалном опремљености школе.

Табела 2. Резултати корелационе анализе субскала задовољства школом и оцјена.  
 Table 2. Results of correlation analysis of school satisfaction subscales and grades.

	2	3	4	5
1 Задовољство професорима	.13*	.02	.25**	.35**
2 Задовољство наставним планом		.27**	.19**	.17*
3 Задовољство материјалном опремљеношћу			.03	.03
4 Оцјена 1				.55**

Напомена: 5- Оцјена 2; \*- $p < .05$ ; \*\*- $p < .01$ .

Резултати корелационе анализе (Табела 2) указују да су корелације између димензија задовољства јако ниске (Cohen, 1988; према Cumming, 2014), при чему највиша корелација позитивног смјера је између задовољства наставним планом и задовољства материјалном опремљености школе.

Оцјене, како из претходне тако и ове школске године, имају највећу везу са задовољством професорима, што је очекиван резултата, с обзиром да су професори ти који преносе знање и вјештине ученицима. Задовољство наставним планом, такође, је у позитивној вези са оцјенама, тј. што су ученици задовољнији наставним планом и програмом имају и више оцјене. Овај резултата је смислен, јер задовољство оним што се учи може имати мотивациону снагу за остваривање бољих резултата, тј. оцјена. Корелација између оцјена је највиша ( $r = .55$ ), што нам говори да постоји јако високо преклапање између оцјена или другим ријечима јако висока конзистентност или мале промјене у оцјенама из прошле и ове школске године (Cohen, 1988; према Cumming, 2012).

Табела 3. Полне разлике на димензијама задовољства школом и оцјенама.  
 Table 3. Gender differences in dimensions of school satisfaction and grades.

	Жене		Мушкарци		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Задовољство професорима	3.08	0.52	2.98	0.56	1.20	.22	.18
Задовољство наставним планом	3.25	0.59	3.26	0.73	-0.08	.94	-0.01
Задовољство материјалном опремљеношћу	1.98	0.78	2.17	1.10	-1.45	.14	-.22
Оцјена 1	3.56	0.55	3.45	0.52	1.56	.12	.21
Оцјена 2	3.56	0.62	3.27	0.64	3.28	<.01	.46

Напомена: M- аритметичка средина; SD- стандардна девијација; t- вриједност t статистика; p- ниво статистичке значајности; d- стандардизована мјера разлика аритметичке средине (Cohenov d).

У Табели 3 су представљене полне разлике на димензијама задовољства школе и оцјенама. Статистички значајна разлика је идентификована само на оцјенама из ове школске године, при чему дјевојке су оствариле вишу просјечну оцјену у односу на мушкарце. Ова разлика је средње величине ефекта према класификацији Коена (Cohen, 1988; према Cumming, 2012).

Табела 4. Разлике нивоа образовања на димензијама задовољства школом и оцјенама.  
Table 4. Different levels of education on the dimensions of school satisfaction and grades.

	Трогодишња		Четверогодишња		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Задовољство професорима	3.13	0.70	3.06	0.45	0.74	.46	.11
Задовољство наставним планом	2.97	0.83	3.35	0.55	-3.17	<.01	-.54
Задовољство материјалном опремењеношћу	2.07	1.04	2.17	1.03	-0.54	.59	-.09
Оцјена 1	3.38	0.57	3.64	0.50	-2.75	<.01	-.48
Оцјена 2	3.29	0.73	3.50	0.66	-1.74	.08	-.30

Напомена: M- аритметичка средина; SD- стандардна девијација; t- вриједност t статистика; p- ниво статистичке значајности; d- стандардизована мјера разлика аритметичке средине (Cohenov d).

Статистички значајне разлике су идентификоване само на димензији задовољства наставним планом и оцјеном из прошле школске године у односу на то да ли ученици похађају трогодишњи или четворогодишњи програм (Табела 4). Овај резултат је био очекиван јер четворогодишњи смјер уписују ученици са бољим оцјенама и за очекивати је да ће и током даљег школовања имати бољи просјек оцјена од трогодишњег смјера. У оба случаја ученици четворогодишњег програма остварују више скорове (средњег односно великог интензитета) (Cohen, 1988; према Cumming, 2012).

Табела 5. Дескриптивни показатељи ANOVA-е за разреде.  
Table 5. Descriptive indicators of ANOVA for classes.

	Други		Трећи		Четврти	
	M	SD	M	SD	M	SD
Задовољство професорима	2.87	0.43	<b>3.63</b>	0.62	3.05	0.44
Задовољство наставним планом	3.26	0.54	2.84	0.76	<b>3.56</b>	0.57
Задовољство материјалном опремењеношћу	1.94	0.96	1.81	0.97	<b>2.35</b>	0.67
Оцјена 1	3.46	0.52	3.43	0.60	<b>3.64</b>	0.49
Оцјена 2	3.40	0.54	<b>3.44</b>	0.77	3.38	0.68

Напомена: M- аритметичка средина; SD- стандардна девијација; Болдоване су највише просјечне вриједности на димензијама задовољства и оцјенама.

Аритметичке средине и стандардне девијације димензија задовољства школом и оцјена су представљени у Табела 5. Идентификоване су статистички значајне разлике између разреда у односу на димензије задовољства школом. Највећи ефекат разлике је пронађен на димензији задовољство професорима ( $F(2, 261)=59.55, p<.001$ , парцијална  $\eta^2=.31$ ), задовољство наставним планом ( $F(2, 261)=22.35, p<.001$ , парцијална  $\eta^2=.15$ ), а најмање на димензији задовољство материјалном опремењеношћу ( $F(2, 261)=4.84, p<.01$ , парцијална  $\eta^2=.04$ ). Нису идентификоване статистички значајне разлике по питању оцјена (оцјена 1:  $F(2, 227)=2.39, p=.09$ , парцијална  $\eta^2=.02$ ; оцјена 2:  $F(2, 227)=4.84, p<.01$ , парцијална  $\eta^2=.04$ ).

## ЗАКЉУЧЦИ

Комплексност овог истраживања огледа се у томе да су очекивања сваког ученика посебна на основу њихових личних преференција, оно што некоме изгледа веома добро и квалитетно за другога може бити осредње, просјечно или чак лоше. Истраживање је изузетно комплексно али може бити полазна основа за још темељније истраживање. Препорука је да се спроведу истраживања за сваки смјер и за сваку годину посебно. На тај начин би се добили још квалитетнији подаци који би указивали на потребе сваког смјера и сваке године што би изузетно унапредило систем школовања у УТТШ Бања Лука. На

основу извршене анализе и изложених података у овом раду можемо закључити да су хипотезе и подхипотезе потврђене.

На основу свега наведеног може се рећи да је могуће унаприједити услуге школовања у УТТШ на следеће начине: Изградња новог објекта школе; Набавка нове опреме и уређаја; Додатна едукација професора и праћење нових трендова у струци; Веће ангажовање професора око ученика са слабијим просјеком оцјена; Смањење часова општих предмета и повећање часова стручних предмета и практичне наставе; Рекламирање и наглашавање позитивних ефеката знања и запошљавања у струци; Свакодневна сарадња са послодавцима, праћење потреба на тржишту рада; Промјена и прилагођавање наставног плана и програма потребама тржишта и трендовима.

Заједничким улагањем у унапређење квалитета услуге школовања сви стејкхолдери ће имати бенефите, прије свега ученици а затим родитељи, послодавци, корисници услуга, једноставно можемо рећи цјелокупно друштво.

## ЛИТЕРАТУРА

- Albechet, K. (1992). The last days of TQM? *Quality Digest*, November, 16-17.
- Bauer, J. E., Duffy, G. L., & Westcott, R. T. (2006). *The Quality Improvement Handbook – Second Edition*. Milwaukee, WI: ASQ, Quality Press.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Blanchard, R.F., & Galloway, R.C. (1994). Quality in Retail Banking. *International Journal of Service Industry Management*, 5(1), 5-23.
- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers assessments of service quality and value. *Journal of Consumer Research*, 17(3), 375-384.
- Brown, D. J., & Koenig, H. F. (1993). Applying total quality management to business education. *Journal of Education for Business*, 68, 329-329.
- Carman, J.M. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, 66, 33-55.
- Crawford, F. (1991). *Total Quality Management*. Committee of Vice-Chancellors and Principals Occasional Paper, London.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992) Measuring service quality: reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56, 55-68.
- Cumming, G. (2014). The new statistics: Why and how. *Psychological science*, 25(1), 7-29.
- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12, 3-13.
- Donaldson, B. (1995). Customer Service as a Competitive Strategy. *Journal of Strategic Marketing*, 3, 113-126.
- Finn, D. W., & Lamb, C. W. (1991). An evaluation of the SERVQUAL scale in retail setting. In *Proceedings Advances in Consumer Research Association for Consumer Research* (pp. 18). Ann Arbor, MI.
- Field, M., & Golubitsky, M. (2009). *Symmetry in chaos: a search for pattern in mathematics, art, and nature*. Society for Industrial and Applied Mathematics.
- Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *TQM Magazine*, 10, 20-26.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3, 10-21.
- Hittman, J.A. (1993). TQM and CQI in post secondary education. *Quality Progress*, 26, 77-80.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., & Laiho, A. (2009). The dilemmas of the “efficiency university” policy and the everyday life of university teachers. *Teaching in Higher Education*, 14, 417-428.

- Kember, D., Leung, D., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 411–425.
- Kogan, L., Schoenfeld-Tacher, R., & Helleyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: Perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15, 623–636.
- Larsen, M. A. (2005). A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education*, 49, 292–305.
- Lewis, R. C., & Booms, B. H. (1983) The marketing aspects of service quality. In *Proceedings Emerging Perspectives on Services Marketing* (pp. 99–107). American Marketing, Chicago, IL.
- Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14, 277–287.
- Nayyar, P. R. (1995). Measuring and Monitoring Service Quality. In *Proceedings Understanding Services Management*. Chichester, John Wiley and Sons.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12–40.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8, 399–411.
- Reeves, C.A., & Bedmar, D.A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *Academy of Management Review*, 19(4), 419-445.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *Chronicle of Higher Education*, 39, A40.
- Siebels, D. L. (2004). *The Quality Improvement Glossary*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.
- Soutar, G. & McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution. *Journal of Educational Administration*, 34, 72–82.
- Valsan, C., & Sproule, R. (2005). The invisible hands behind the student evaluation of teaching: The rise of the new managerial elite in the governance of higher education. *Journal of Economic Issues*, 42, 939–958.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12, 55–76.
- Zeithaml, V.A., Parasuraman, A. & Berry, L.L. (1985) Problems and strategies in services marketing. *Journal of Marketing*, 49, 33–46.
- Weaver, T. (1976). What is good of higher education? *Higher Education Review*, 8, 3–14.
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14-24.

## **QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICE IN VOCATIONAL SCHOOL FOR CATERING, TRADE AND TOURISM IN BANJA LUKA**

Predrag Tošić, Bojana Kalenjukić, Maja Banjac, Goran Radivojević

University of Novi Sad, Department of Geography, Tourism and Hotel Management Faculty  
of Sciences, Trg Dositeja Obradovića 3, 21 000 Novi Sad, Serbia, pedjat80@gmail.com

### **ABSTRACT**

Quality of educational service in high schools attracts a lot of attention, yet there are not many sci-entific papers that talk about student satisfaction in high school education. Also, we do not know whether the quality of educational service affects students' choices regarding their future careers. What we do know is that a certain number of students upon finishing high school change their vo-cation, either because they grow up and find other interests or due to some other societal reasons. It is very difficult to find an appropriate tool to measure the quality of educational service. The reason for that is because the quality of educational service means different things for different students. This paper aims to discover to what extent are the students satisfied with the quality of education, and whether the students' grade point average affects how they perceive the quality of educational service. The aim is also to give some guidelines to the school management and teachers as to how to improve the quality of education in VSCTT in Banja Luka. If possible, students' satisfaction should be enhanced and their dissatisfaction should be minimised.

**Keywords:** students, the quality of educational service, Vocational school for catering trade and tourism, satisfaction.