

Ewa Malinowska*

Jakość usług edukacyjnych uczelni wyższych w świetle badań własnych

Wstęp

Jednostki świadczące usługi edukacyjne stoją przed dużym wyzwaniem związanym z walką o usługobiorcę. Walka ta przebiega na wielu płaszczyznach: różnorodności oferowanych usług, miejsca i formy ich prowadzenia, jakości przekazu. Zjawisko konkurencyjności pojawia się w instytucjach edukacyjnych wszystkich szczebli, również w obrębie szkolnictwa wyższego.

W dobie niżu demograficznego uczelnie winny diagnozować swoje działania, aby ich wizerunek był pozytywnie postrzegany. Wyróżnia się dwie główne grupy badań, które mogą być pomocne w określeniu poziomu jakości usługi edukacyjnej. Do pierwszej grupy zalicza się metody zewnętrzne dokonywane przez instytucje nadzorujące proces kształcenia. Do drugiej grupy można zaliczyć wszelkie metody, którymi posługują się uczelnie, aby indywidualnie określić poziom jakości swoich usług. Mając powyższe na uwadze, w pracy podjęto się próby przedstawienia wybranych metod, które mogą służyć do oceny jakości usługi edukacyjnej. Celem badań jest przedstawienie mocnych i słabych stron charakteryzujących jakość usługi edukacyjnej na uczelni wyższej. Podmiotem badań przeprowadzonych w listopadzie 2015 roku są studenci jednego z wydziałów publicznej uczelni wyższej mieszczącej się w województwie X, przedmiotem zaś proces dydaktyczny oferowany przez dany wydział. Artykuł jest częścią projektu finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (decyzja nr 2012/07/B/HS4/02929).

1. Jakość kształcenia

O jakości mówi się często i powszechnie. Aspekty wpływające na stan poziomu jakości są tematem ciągłych dociekań teoretyków i praktyków. Literatura przedmiotu przedstawia szereg rozważań na tematy związane z tworzeniem, rozwojem, ewaluacją i zastosowaniem jakości. Jednak samo pojęcie jakości jest definiowane na wiele sposobów, co może

* Dr inż., Zakład Zarządzania Jakością i Środowiskiem, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Gdański, ul. Armii Krajowej 101, 81-824 Sopot, ewa.malinowska@ug.edu.pl

potwierdzić mnogość prób interpretacji znaczenia tego słowa [por. Juran, 1998, s. 26; Crosby, 1986, s. 99; Massaki, 2007, s. 33; Kolman, 2009, s. 28; Mantura 2002, s. 98; Parasuraman i inni, 1985; s. 41–55, Grönroos, 1984, s. 36–44].

Początki zainteresowania jakością kształcenia sięgają połowy XIX wieku. Wówczas zauważono, że szkoły wyższe mogłyby pełnić funkcje pomostu pomiędzy nauką a praktyką [Wójcicka, 2002, s. 28]. Intensyfikacja rozwoju jakości edukacji nastąpiła w drugiej połowie ubiegłego wieku w Europie Zachodniej. Wiązało się to z upowszechnieniem procesu nauczania i wprowadzeniem reformy kształcenia na poziomie wyższym. Lata sześćdziesiąte XX wieku to okres, w którym pojawiła się konieczność podjęcia, zwłaszcza przez uniwersytety, prób dostosowania oferty edukacyjnej do wymagań rynku pracy [Ciekot, 2007, s. 12].

Jakość kształcenia definiowana jest jako stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy, przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych [Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 397–406]. Rozumiana jest też jako wielowymiarowe, wielopoziomowe i dynamiczne pojęcie, które odnosi się do misji i celów danej instytucji, jak również określonych standardów w ramach danego systemu, instytucji, programu czy dyscypliny naukowej [Jelonek, Skrzyńska, 2010 s. 11–34]. R. Figlewicz jakość kształcenia rozumie jako budowanie organizacyjnej zdolności odkrywania i przyswajania wiedzy w zakresie potrzeb edukacyjnych oraz implementację tej wiedzy do tworzenia mechanizmów pozwalających na spełnianie oczekiwań odbiorców usług edukacyjnych [Figlewicz, 2011, s. 3].

Proces kształcenia jest uwarunkowany działaniami dwóch grup interesariuszy [Jelonek, Skrzyńska, 2010; s. 11–34, Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 397–406]. Interesariuszami wewnętrznymi są studenci oraz wykładowcy. W tej grupie wyróżnia się także pracowników obsługi, których działania warunkują prawidłowy przebieg procesu kształcenia. Natomiast zewnętrznymi interesariuszami są pracodawcy, jednostki samorządowe i centralne.

Wśród czynników wpływających na poziom jakości kształcenia można wyróżnić kryteria zaliczane do grupy dydaktycznych, nierozzerwalnie związanych z przebiegiem procesu dydaktycznego i pozadydaktycznych, do których należy m.in.: baza lokalowo-sprzętowa i organizacja procesu dydaktycznego. Inny podział czynników determinujących jakość kształcenia opiera się na podziale determinant na: wewnętrzne (np. ja-

kość, otwartość studentów, charakter realizowanych treści programowych) i zewnętrzne, które oddziałują na usługę z jej otoczenia [Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 397–406].

2. Ocena jakości kształcenia

Ze względu na sytuację demograficzną w Polsce i pozostałe czynniki wpływające na malejącą liczbę studentów [Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013, s. 5; Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku, s. 29] uczelnie powinny zintensyfikować działania mające na celu przedstawienie mocnych stron jednostek. W tym celu można posłużyć się między innymi wynikami ocen jakości kształcenia, w których to studenci mogą przedstawić swoją opinię na temat uczelni.

Ocena jakości kształcenia studentów jest elementem koniecznym, nierozdzielnie związanym z działalnością uczelni wyższych [ustawa, 2011]. Jest to podyktowane koniecznością doskonalenia jakości kształcenia wynikającego z potrzeby harmonizacji polskiego systemu szkolnictwa wyższego z rozwiązaniami wdrażanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Jak przedstawia literatura [Hall, 2013, s. 51–61], do oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych stosuje się zewnętrzną i wewnętrzną kwantyfikację systemu. Monitoring przebiegu procesu kształcenia przeprowadzany jest obligatoryjnie przez jednostkę zewnętrzną PKA. Wyniki akredytacji wskazują m.in., na jakim poziomie kształtuje się jakość nauczania na uczelniach wyższych.

Wewnętrzne metody oceny jakości kształcenia mogą być różne i są uzależnione od charakteru uczelni, ustaleń jej władz i sytuacji kształtującej popyt na usługi jednostki. Często spotykaną metodą badania satysfakcji studenta jest badanie ankietowe, które dostosowuje się bezpośrednio do specyfiki danej jednostki. Jednak nie zawsze przedstawiają one pełnego obrazu jakości kształcenia, gdyż nie oceniają całkowicie aspektu funkcjonalnego usługi [Doroszewicz, 2002, s. 99–106]. Ważne wydaje się też, aby mieć świadomość, że wyniki ankiet studenckich mogą być zniekształcone przez na przykład takie czynniki, jak: motywacja studentów, spodziewana ocena, dyscyplina akademicka, brak zapewnionej anonimowości oceniających, czy obecność osoby prowadzącej zajęcia podczas oceny [Rudnicki, Szwed, 2010, s. 37–49].

Do określenia jakości kształcenia można posłużyć się jedną z powszechnie znanych metod, np. CSI lub Servqual. W literaturze spotyka się wiele opisów zarówno jednej, jak i drugiej metody. Ze względu na

ograniczoną objętość opracowania autorka jedynie je przybliży. Metoda Servqual opiera się na założeniu istnienia pięciu luk w działalności usługowej [Parasuraman i inni, 1985, s. 41–50]. Cztery pierwsze luki badają poziom jakości usługi wewnętrznej, z punktu widzenia pracowników, natomiast luka piąta przedstawia różnice pomiędzy oczekiwaniami klienta a jego stopniem percepcji określonego kryterium usługi. Luka ta jest określana jako jakość zewnętrzna usługi. Przy badaniu wielkości piątej luki określa się wartość oczekiwań klienta oraz wymiar postrzegania przez klienta poszczególnych składowych usługi. W przypadku gdy wymiar postrzegania jest wyższy niż oczekiwania, rejestruje się tzw. jakość zaskakującą, tj. przekroczenie oczekiwań klienta. Jeżeli zaobserwuje się sytuację odwrotną, wówczas oczekiwania są niezrealizowane i mówi się o jakości niezadowolającej.

W metodzie Servqual do pomiaru poziomu jakości wykorzystuje się specjalnie skonstruowane kwestionariusze badawcze, za pomocą których klienci przekazują informacje odnośnie do usługi z uwzględnieniem pięciu obszarów, mających największy wpływ na jej jakość. Istnieje możliwość modyfikacji oryginalnego zestawu pytań oraz skali punktowej w omawianej metodzie, w zależności od celu i charakteru badań [Cronin, Taylor, 1994, s. 125–131].

Kolejną metodą, która może posłużyć do określenia jakości, jest metoda o akronimie CSI (*Customer Satisfaction Index*). Pomaga ona określić silne i słabe strony usługi, jak również przedstawić kierunki przyszłych działań zmierzających ku poprawie poziomu jakości usług. Analiza za pomocą CSI może dotyczyć usług tylko badanej organizacji, jak również może służyć porównaniu z usługą oferowaną przez konkurencję, podczas badań benchmarkingowych [Hamrol, 2005, s. 403]. CSI polega na ocenie kryteriów zadowolenia klientów, które zostały zhierarchizowane wg wcześniej określonej skali i interpretacji wskazań tzw. mapy jakości [Wiśniewska, Malinowska, 2011, s. 348–357].

Uzupełnieniem metody CSI może być określenie wskaźnika Net Promoter Score (NPS). Aby uzyskać ocenę za pomocą NPS, należy otrzymać odpowiedź od respondentów na jedno pytanie: Czy poleciłbyś produkt, usługę innej osobie? Odpowiedzi powinny być zaznaczone na skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza, że z całą pewnością produkt, usługa nie są warte polecenia, a wartość 10 oznacza zupełną rekomendację dla nich. Odpowiedzi o wartościach 9–10 charakteryzują aktywnych rzeczników marki, 7–8 biernych konsumentów, a 0–6 czynnych krytyków marki. Wskaźnik

NPS uzyskuje się po obliczeniu różnicy stosunku procentowego aktywnych rzeczników marki do wszystkich respondentów i stosunku procentowego czynnych jej krytyków do wszystkich respondentów. Firmy cieszące się lojalnością klientów osiągają wskaźniki na poziomie 80% [Hall, 2013, s. 51–61].

3. Realizacja badania i jego wyniki

Celem badań jest przedstawienie mocnych i słabych stron charakteryzujących jakość usługi edukacyjnej na uczelni wyższej. W tym celu posłużono się cechami, które zostały wyodrębnione w ramach prowadzonych badań na temat określenia i hierarchizacji cech jakościowych usługi edukacyjnej [Malinowska i inni, 2014, s. 235–247]. Do realizacji tego celu zastosowano metodę Kano [Kano i inni, 1984, s. 39–48].

W wyniku wspomnianych badań wyodrębniono następujące cechy: (1) posiadanie przez wykładowcę wiedzy teoretycznej, (2) posiadanie przez wykładowcę wiedzy praktycznej, (3) dobre przygotowanie do zajęć, (4) zainteresowanie tematem zajęć, (5) uzupełnianie treści zajęć materiałami dodatkowymi, (6) rzetelność prowadzącego zajęcia, (7) jego komunikatywność i (8) dostępność dla studentów, a także (9) wyposażenie multimedialne sal i (10) przystosowanie ich wyposażenia dla osób niepełnosprawnych. Cechy, które koniecznie powinny być zapewnione w realizacji usługi, to te, które zostały oznaczone numerami: 1, 3, 8, obojętne dla respondentów – 10, natomiast atrakcyjne, zaskakujące ankietowanych to 5 i 7. Model Kano wyłącza też cechy wątpliwe, które trudno jest zidentyfikować w danym czasie, w tym przypadku to cechy o numerach: 2, 4, 6, 9. Kontynuując powyżej przedstawione badania, autorka postanowiła zaprezentować wymiar ocen wymienionych atrybutów oraz ich wzajemną ważność. Za pomocą mapy jakości wskazała relacje zachodzące pomiędzy wartością oceny każdej z cech i wielkością luk uzyskanych za pomocą metody Servqual oraz ich wagami.

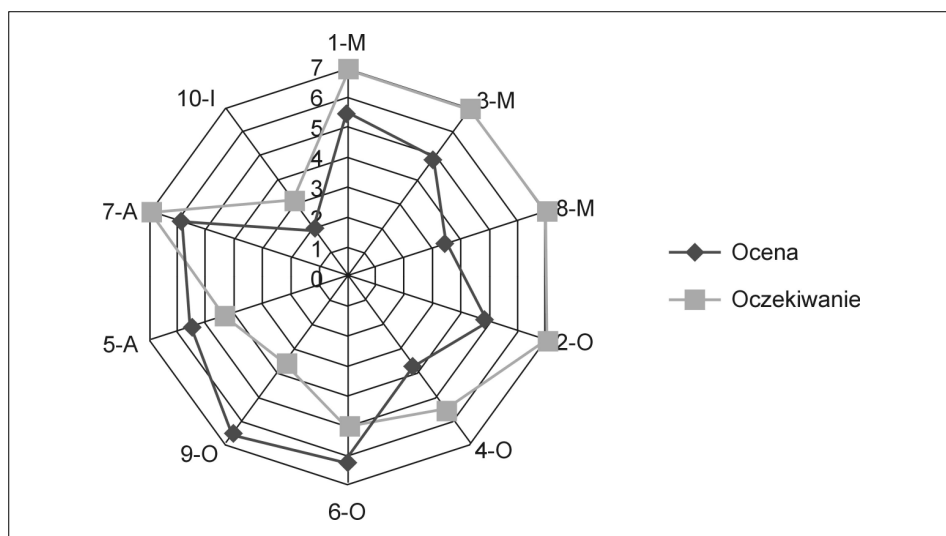
Badania przeprowadzono wśród 160 studentów studiów stacjonarnych jednego z wydziałów publicznej uczelni wyższej z województwa X, uczestników obowiązkowego wykładu. Dobór próby miał charakter celowy, nieprobabilistyczny. Badania odbyły się w listopadzie 2015 roku. Wskaźnik zwrotności ankiet wyniósł 86,25%, odrzucono sześć nie w pełni wypełnionych ankiet, wskutek tego do określenia wniosków wzięto pod uwagę wypowiedzi 132 studentów.

Pierwszym etapem badań było zmierzenie wartości luk poszczególnych cech. W tym celu zastosowano przewodni kierunek działań przyjęty w metodzie Serqual. Określono wymiar luk, biorąc pod uwagę różnice pomiędzy wartością postrzegania każdej z cech i wartością oczekiwania studentów wobec ich wielkości. Poproszono respondentów o dwukrotne odnotowanie odczucia w skali od 1 do 7 (gdzie 1 – oznacza: w ogóle się nie zgadzam, 7 – zdecydowanie się zgadzam), za pierwszym razem w stosunku do stopnia oczekiwania w stosunku do każdej z badanych cech oraz w dalszej kolejności – oceny tych cech.

Jak przedstawia rysunek 1, wszystkie cechy, które w poprzednim badaniu zostały określone jako konieczne, tzw. „must be” według nomenklatury Kano, nie spełniają oczekiwań klientów. Podobną sytuację można odnotować dla dwóch cech „wątliwych” (2-O) i (4-O) oraz cechy „atrakcyjnej” – (7-A). Wyniki te świadczą o tym, że studenci oczekują wyższej wartości dodanej związanej z realizacją wymienionych cech niż jest przez nich zauważana podczas zajęć. Wiadomo, że informacja o charakterystyce wydziału jest przekazywana przez studentów pomiędzy sobą, dlatego należałoby podjąć działania, które w przyszłości mogą być pomocne w uzyskaniu wyższych not tych kryteriów. Pozostałe dwie cechy „wątliwe” (6-O) i (9-O) oraz cecha (5-A), która w wyniku poprzednich badań znalazła się w grupie cech atrakcyjnych, uzyskały dodatnie wartości luk – studenci odnotowali wyższe wartości oddziaływania tych cech niż spodziewali się uzyskać. Cechy te zatem można skategoryzować jako mocne strony usługi edukacyjnej. Studenci zważają na brak pełnego dostosowania wydziału do wymagań niepełnosprawnych.

Na podstawie odpowiedzi respondentów dokonano wartościowania cech poddanych analizie (tablica 1). Każdy ankietowany otrzymał możliwość przyznania rangi od 1 do 10, gdzie wartość 1 oznaczała najniższą rangę, natomiast wartość równą 10 respondenci mieli przyznać najważniejszej w ich opinii cesze. Wielkości wag podane w tablicy 1 otrzymano po obliczeniu ilorazu sumy rang przyznanych każdej cesze i najniższej z otrzymanych sum rang. Jak widać, najważniejszymi cechami są dwie zakwalifikowane do grupy cech „koniecznych” do spełnienia (1-M, 3-M) oraz jedna z grupy cech „funkcjonalnych” (2-O). Według otrzymanych wyników żadna z nich nie spełnia wymagań respondentów (tablica 1). Najmniej ważną jest cecha traktująca o dostosowaniu infrastruktury wydziału do wymagań osób niepełnosprawnych.

Rysunek 1. Ocena kryteriów jakości usługi edukacyjnej i wartość oczekiwania wobec nich



Oznaczenia literowe przy numerach poszczególnych cech, odnoszą się do grup cech, jakie zostały zastosowane w modelu Kano [Kano i inni, 1984, s. 39–48].

Źródło: Opracowanie własne.

Tablica 1. Badane wartości wyróżników jakości usługi edukacyjnej

Cecha	Waga	Ocena	Oczekiwanie	Luka
posiadanie przez wykładowcę wiedzy teoretycznej (1-M)	2,73	5,52	7,00	-1,48
dobrze przygotowanie do zajęć (3-M)	2,52	4,88	6,86	-1,98
dostępność dla studentów (8-M)	1,35	3,48	6,92	-3,44
posiadanie przez wykładowcę wiedzy praktycznej (2-O)	2,48	4,92	7,00	-2,08
zainteresowanie tematem zajęć (4-O)	2,11	3,75	5,55	-1,80
rzetelność prowadzącego zajęcia (6-O)	1,43	6,24	5,04	1,20
wyposażenie multimedialne sal (9-O)	1,21	6,58	3,58	3,00
uzupełnianie treści zajęć materiałami dodatkowymi (5-A)	1,71	5,51	4,36	1,15
komunikatywność (7-A)	1,98	5,87	6,97	-1,10
przystosowanie wyposażenia dla osób niepełnosprawnych (10-I)	1	1,98	3,12	-1,14

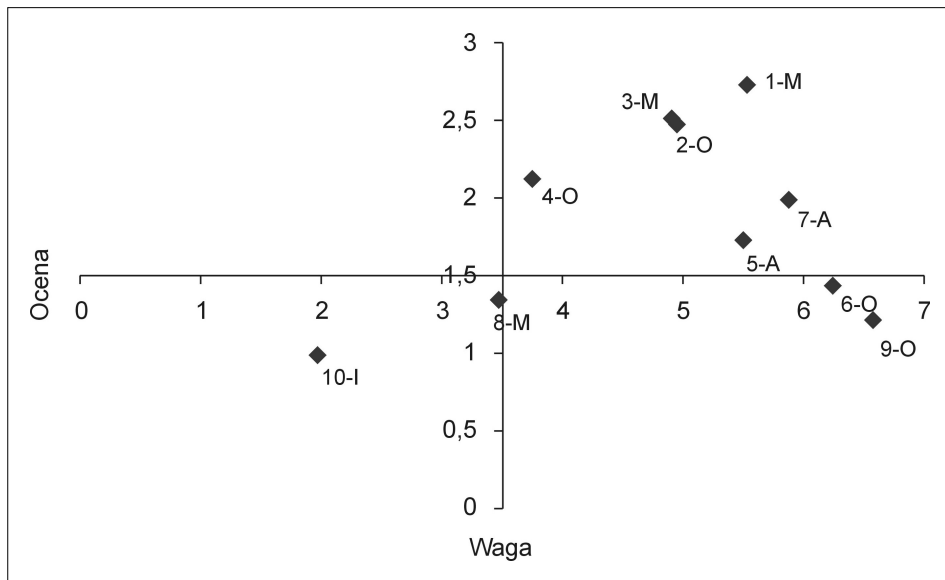
Źródło: Opracowanie własne.

Na rysunku 2 przedstawiono tzw. mapę jakości, to znaczy korelacje pomiędzy wartością ocen charakteryzujących poszczególne cechy oraz ich ważności. Dzięki takiemu obrazowi w dość łatwy sposób można odczytać kierunki działań, jakie powinny zostać podjęte przez badaną organizację: intensyfikacja działań korygujących, zapobiegawczych, przeniesienie środków na inne inwestycje, wycofanie się z nierentownych działań. Zaprezentowana na rysunku 2 mapa jakości przedstawia dość korzystną sytuację badanej organizacji. Brak jest wskazań do natychmiastowych działań naprawczych, wiele cech (1-M, 3-M, 2-O, 4-O, 5-A i 7-A) znajduje się w położeniu świadczącym o zadowoleniu klienta. Do zgoła innych wniosków można dojść po analizie sytuacji przedstawionej na rysunku 3, gdzie wskazano zależności wartości luk i wag dla poszczególnych cech.

Okazuje się, że gdy zostanie wzięta pod uwagę nie tylko ocena, ale także wartość oczekiwania w stosunku do badanych cech, należy bezwzględnie podjąć działania korygujące przede wszystkim w stosunku do atrybutów traktujących o wiedzy wykładowcy (1-M) i jego przygotowania do zajęć (3-M). Są to te cechy, które według samych studentów muszą być spełnione przez kadre wydziału. W dalszej kolejności należy zwrócić uwagę na pogłębianie umiejętności wykładowcy zaczerpniętych z praktyki (2-O), którymi może się podzielić ze słuchaczami oraz możliwie głębszy stopień zainteresowania studenta zjawiskami omawianymi podczas zajęć (4-O). Dość niski wymiar uzyskała luka dla cechy komunikatywność (7-A) przy relatywnie wysokiej wartości ważności. Doskonalenie obszaru tej cechy jest dość trudne ze względu na indywidualność osobowości wykładowców. W dalszej kolejności winna być poprawiona infrastruktura wydziału (9-O) i (10-I).

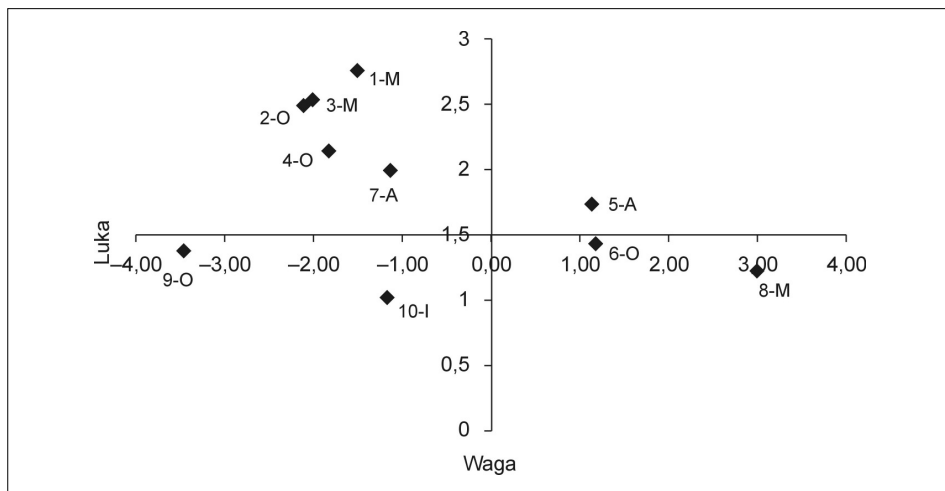
Ostatni etap badań dotyczył określenia przez respondentów wskaźnika NPS. Wśród respondentów biorących udział w badaniu większość stanowili czynni krytycy (łącznie ponad 50%). Aktywnych rzeczników marki odnotowano tylko 16%. Na podstawie tych danych można wskazać, że wskaźnik lojalności wobec badanego wydziału jest niski, osiągnął wartość -34,67%. Jak podaje literatura [Hall, 2013, s. 51–61], wadą pomiaru lojalności za pomocą wskaźnika NPS jest ogólność otrzymanego wyniku, mimo to ujemny poziom wskaźnika powinien spowodować pogłębienie badań w celu uzyskania szczegółowego obrazu przyczyn takiego stanu oraz intensyfikacji działań naprawczych.

Rysunek 2. Zależność oceny i ważności badanych cech



Źródło: Opracowanie własne.

Rysunek 3. Zależność wielkości luk i ważności badanych cech



Źródło: Opracowanie własne.

Zakończenie

W warunkach wzrastającej konkurencji na rynku usług edukacyjnych organizacja, która nie chce stracić dotychczasowej mocnej pozycji na rynku, musi dostosowywać swoją ofertę dydaktyczną do aktualnych, ale i przewidywanych w przyszłości potrzeb jej klientów. Dotyczy to nie tylko kierunku i specjalności kształcenia, ale także warunków, w jakich one przebiegają. Wieloaspektowość podejścia uczelni/wydziału do zaspokojenia potrzeb klienta, a przy tym także wzrostu poziomu jakości kształcenia polega na ciągłym doskonaleniu jej działalności. Spośród interesariuszy, którzy mogą mieć wpływ na funkcjonowanie jednostki, znaczącą rolę mają jej bezpośredni klienci – studenci. Ich opinia o funkcjonowaniu organizacji jest niezwykle przydatna po to, aby nakreślić kierunki poprawy, wyeliminować niedoskonałości dotychczasowej działalności.

Jak przedstawiają zawarte w artykule wyniki, badania jakości usług edukacyjnych nie powinny być finalizowane na etapie uzyskania jedynie oceny jej atrybutów. Istotnym elementem jest uwzględnienie takiego obrazu przedstawiającego usługę edukacyjną, jaki jest wyobrażany i akceptowany przez studentów. Oceny przeprowadzane przez studentów są obarczone w pewnym stopniu subiektywizmem. Można go próbować zneutralizować poprzez przeprowadzenie podobnego badania w momencie zakończenia edukacji studenta w danej uczelni oraz po upływie pewnego czasu, gdy już jako absolwent będzie miał możliwość weryfikacji wiadomości i umiejętności uzyskanych podczas edukacji w praktyce. Ciekawa się wydaje dalsza kontynuacja badań w zaproponowanym kierunku.

Literatura

1. Bartz B. (2000), *Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia*, Wyd. Nauk. NOVUM, Płock.
2. Ciekot K. (2007), *Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
3. Clewes D. (2003), *A Student – centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education”, Vol. 9, No. 1.
4. Cronin J., Taylor S. (1994), *SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality*, „Journal of Marketing”, Vol. 58, No. 1.

5. Crosby P. B. (1986), *Running things: The art of making things happen*, McGraw-Hill, Nowy Jork.
6. Doroszewicz S. (2002), *Metoda określania jakości procesu kształcenia*, w: *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Zbierzchowska A. (red.), Instytut Wiedzy SGH, Warszawa.
7. Figlewicz R. (2011), *Kompleksowe zarządzanie jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi*, Centrum Badań i Rozwoju Kształcenia WSHE, www.cbe.ahe.lodz.pl/archiwalna_cbrk/rf_art1.doc, dostęp dnia 9.03.2016.
8. Grönroos C. (1984), *A service quality model and its marketing implications*, „European Journal of Marketing”, Vol. 18, No. 4.
9. Grudowski P., Lewandowski K. (2012), *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse”, t. 10, nr 3, cz. 1.
10. Hall H. (2013), *Zastosowanie metod NPS i CSI w badaniach poziomu satysfakcji i lojalności studentów*, „Modern Management Review”, t. 18, nr 20, cz. 1.
11. Hamrol A. (2005), *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. <http://uniaeuropejska.org/europejski-obszar-szkolnictwa-wyszego/>, dostęp dnia 9.03.2016.
13. Jelonek M., Skrzyńska J. (2010), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, w: *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym, metody, narzędzia, dobre praktyki*, Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A. (red.), Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków.
14. Juran J. M. (1998), *Quality Control Handbook*, New York, McGraw-Hill.
15. Kano N., Seraku N., Takahashi F., Shinichi Tsuji S. (1984), *Attractive quality and must-be quality*, „Journal of the Japanese Society for Quality Control” (in Japanese), Vol. 14, No. 2.
16. Kolman R. (2009), *Kwalitologia*, Wyd. Placet, Warszawa.
17. Malinowska E., Wiśniewska M., Grudowski P. (2014), *Pomiar jakości usług edukacyjnych z wykorzystaniem metody Kano*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 354.
18. Mantura W. (2002), *Teoretyczne podstawy zarządzania jakością*, w: Hamrol A., Mantura W., *Zarządzanie jakością – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

19. Masaaki I. (2007), *Kaizen. Klucz do konkurencyjnego sukcesu Japonii*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
20. Opolski K. (2000), *Zarządzanie przez jakość w usługach finansowych*, w: *Zarządzanie jakością usług w bankach i zakładach ubezpieczeń*, Garczarczyk J. (red.), Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań.
21. Parasuraman A., Zeithaml V. A., Berry L. L. (1985), *A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research*, „The Journal of Marketing”, Vol. 49, No. 4.
22. Rudnicki S., Szwed A. (2010) *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, w: *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym, metody, narzędzia, dobre praktyki*, Przybylski W, Rudnicki S., Szwed A. (red.), Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków.
23. *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, https://www.nauka.gov.pl/g2/original/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp dnia 9.03.2016.
24. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*, GUS, Warszawa 2013 http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_szkoly_wyzsze_2012.pdf, dostęp dnia 9.03.2016.
25. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, t.j. Dz.U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.
26. Wiśniewska M., Malinowska E. (2011), *Zarządzanie jakością żywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
27. Wójcicka M. (red.) (2002), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Streszczenie

Ocena jakości usług kształcenia jest istotnym elementem działalności instytucji edukacyjnych. W celu poznania opinii interesariuszy na temat poziomu oferowanej usługi można zastosować nie tylko badania ankietowe, lecz też te bardziej rozbudowane, opierające się na metodologii technik, np. CSI czy Servqual. W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że instytucja edukacyjna powinna skłaniać się ku analizie zależności różnicy oczekiwań i ocen klienta w stosunku do danej usługi (tzw. luk) oraz ich ważności.

Słowa kluczowe

jakość, kształcenie, Servqual, CSI

The quality of educational services based on the conducted research (Summary)

The evaluation of the quality of educational services is a significant element of the activity of educational institutions. In order to know the opinion of the stakeholders on the level of service offered, not only the surveys can be used but also the more complex, based on the methodology of such techniques as CSI or Servqual. The results of the research show that the educational institution should lead to an analysis of the difference between expectations and the assessment of the client in relation to researched service (ie. gap) and of the validity.

Keywords

quality, education, Servqual, CSI