PRZEGLĄD PSYCHOLOGICZNY – THE REVIEW OF PSYCHOLOGY
2026
DOI: 10.31648/przegldpsychologiczny.12174
Otrzymano: 14.12.2025 ● Poprawiono: 20.05.2026 ● Zaakceptowano: 10.08.2026

University Social Climate Quality Scale (USCQS) – wyniki badań pilotażowych

Maria Łukaszek
Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiki i Filozofii, Instytut Pedagogiki
https://orcid.org/0000-0001-8637-3171

Alicja Kozakiewicz[1]
Uniwersytet Zielonogórski, Collegium Medicum, Instytut Nauk o Zdrowiu, Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii
https://orcid.org/0000-0001-6490-2511

Joanna Mazur
Uniwersytet Zielonogórski, Collegium Medicum, Instytut Nauk o Zdrowiu, Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii
https://orcid.org/0000-0002-3937-7230

Streszczenie

Cel: Celem badania było opracowanie krótkiej, kulturowo dostosowanej skali *University Social Climate Quality Scale* (USCQS), służącej do pomiaru klimatu społecznego uczelni z perspektywy studentów oraz ocena jej podstawowych właściwości psychometrycznych. Utworzenie narzędzia miało umożliwić szybki, rzetelny i praktyczny pomiar instytucjonalnych czynników mogących oddziaływać na dobrostan studentów uczelni wyższych w Polsce.

Metoda: Badanie pilotażowe przeprowadzono w formie ankiety internetowej (CAWI) wśród 500 studentów, pozyskanych metodą kuli śnieżnej. Ocenie podlegało początkowo 14 pozycji skali, sformułowanych na podstawie przeglądu literatury. W ramach oceny właściwości psychometrycznych skali przeanalizowano rozkłady poszczególnych itemów, spójność wewnętrzną (alfa Cronbacha), korelacje między pozycjami, strukturę czynnikową (PCA) wraz z oceną adekwatności danych (test Bartletta, wskaźnik KMO). Na tej podstawie wyłoniono wersję skróconą skali, obejmującą 7 pozycji, której własności również przetestowano.

Wyniki: Wersja 7-pozycyjna charakteryzowała się wysoką rzetelnością ($\alpha = 0{,}90$) i bardziej wyrównanymi korelacjami między pozycjami ($r = 0{,}46$–$0{,}67$) niż wersja 14-pozycyjna.

[1] Adres do korespondencji: a.kozakiewicz@inz.uz.zgora.pl.

Analiza PCA potwierdziła jednowymiarową strukturę zarówno pełnej, jak i skróconej wersji skali, z jednym dominującym komponentem wyjaśniającym odpowiednio 55,83% i 61,78% wariancji. Statystyki opisowe wskazały na umiarkowane efekty podłogi i sufitu, przy zbliżonym do normalnego rozkładzie wyników sumarycznych.

Konkluzja: Uzyskane wyniki wskazują, że USCQS w wersji 7-pozycyjnej jest narzędziem krótkim, rzetelnym i trafnym, odpowiednim do stosowania w badaniach populacyjnych w ramach wielowątkowych kwestionariuszy jako narzędzie do pomiaru klimatu społecznego uczelni. Ponadto skala może wspierać identyfikację instytucjonalnych czynników ryzyka rezygnacji ze studiów oraz projektowanie działań interwencyjnych w środowisku akademickim.

Słowa kluczowe: klimat społeczny uczelni, studenci, właściwości psychometryczne, analiza psychometryczna, skale pomiarowe

Klimat społeczny stanowi swoistą osobowość instytucji i środowisk wychowawczych, odzwierciedlającą sposób organizacji jej funkcjonowania, jakość relacji interpersonalnych oraz warunki sprzyjające jej rozwojowi (Moos, 1975). W kontekście szkolnictwa wyższego odnosi się zarówno do obiektywnych właściwości środowiska akademickiego, jak i do subiektywnego sposobu postrzegania uczelni przez studentów (Rania i in., 2014). Obejmuje zespół czynników tworzących warunki sprzyjające uczeniu się i rozwojowi, wspierających bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, budowanie więzi społecznych, otrzymywanie wsparcia oraz zaangażowanie w życie społeczności akademickiej (U.S. Department of Education, & Office of Safe and Healthy Students, 2016).

Zwykle klimat społeczny definiowany jest jako zbiór subiektywnie postrzeganych przez członków instytucji charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, które są względnie trwałymi skutkami funkcjonowania w ramach przyjętego systemu organizacyjnego i pedagogicznego, kształtujący motywacje i zachowania jednostek i grup tej instytucji (Pytka, 2000). Zespół Péreza podkreśla, że ta subiektywna, indywidualna percepcja klimatu przez członków społeczności akademickiej odnosi się do wszystkich elementów związanych z wewnętrznym, codziennym funkcjonowaniem instytucji (Pérez i in., 2010).

Dotychczas, w obrębie pojęcia „klimat społeczny" szkoły/uczelni wyższej, wyodrębniono jego liczne komponenty, których konceptualizacja bazowała na różnych ujęciach teoretycznych. Szczególne znaczenie miały klasyczna teoria klimatu społecznego Rudolfa Moosa (Moos, 1975, 1994), rozwinięta przez Rostana Sáncheza (Rostan Sánchez i in., 2017), model Job Demands-Resources Model (Bakker i in., 2023; Demerouti i in., 2001) oraz jego adaptacja do środowiska akademickiego Study Demands-Resources Theory (Bakker i Mostert, 2024; Gusy i in., 2016; Jagodics i Szabó, 2022; Lesener i in., 2020; Martin i Collie, 2022). Na podstawie dotychczasowych badań można wyróżnić cztery najczęściej opisywane wymiary klimatu społecznego (Betz i in., 1970; Chirkowska-Smolak i in., 2023; HERI, 2025; Moos, 1975; Nogueira, 2019; Pérez i in., 2010; Rostan Sánchez i in., 2017; Santos i in., 2013; Schleich i in., 2006):

– wymiar organizacyjno-instytucjonalny – obejmujący politykę i procedury uczelniane, warunki kształcenia, porządek organizacyjny, wsparcie

akademickie, stwarzanie studentom możliwości rozwoju zawodowego i osobistego oraz poczucie zaufania do instytucji,
- wymiar relacji rówieśniczych – odnoszący się do relacji interpersonalnych oraz społecznego funkcjonowania w grupie rówieśniczej,
- wymiar relacji z nauczycielami – obejmujący jakość kształcenia, kompetencje i profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli oraz jakość relacji nauczyciel–uczeń,
- wymiar emocjonalno-tożsamościowy – związany z satysfakcją z funkcjonowania w danej społeczności akademickiej, przestrzeganiem norm obowiązujących w instytucji, więzią z miejscem, identyfikacją z instytucją oraz poczuciem przynależności do społeczności akademickiej.

Wymienione obszary kształtujące klimat społeczny uczelni wyższej warto odnieść do holistycznej teorii Study Demands–Resources (SD–R) wyjaśniającej dobrostan studentów w środowisku akademickim (Bakker i Mostert, 2024). Zgodnie z opracowanym modelem (bazującym na wcześniejszych modelach Job Demands–Resources (Bakker i in., 2023; Demerouti i in., 2001) i Study Demands-Resources (Gusy i in., 2016; Jagodics i Szabó, 2022; Lesener i in., 2020; Martin i Collie, 2022), dobrostan wynika z relacji między wymaganiami związanymi ze studiowaniem (*study demands*) a zasobami akademickimi (*study resources*) (Bakker i Mostert, 2024). Zasoby te (odnoszące się zarówno do procesu nauki, jak i zasobów uniwersyteckich) to przykładowo: kompetencje i wsparcie nauczycieli, przyzwolenie na autonomię studentów, możliwość zgłębiania nowych, interesujących tematów, otrzymywanie konstruktywnych informacji zwrotnych, wsparcie rówieśnicze, dobra infrastruktura i organizacja procesu kształcenia, zintegrowanie środowiska akademickiego i powiązane z tym poczucie przynależności. W świetle koncepcji SD–R pożądany klimat społeczny może być zatem rozumiany jako zbiór zasobów akademickich i społecznych, które buforują negatywne konsekwencje wysokich wymagań związanych ze studiowaniem, sprzyjają osiąganiu wyższych wyników kształcenia oraz wspierają studentów w rozwoju i realizacji celów akademickich.

Stwierdzono, że dobry klimat uczelni wyższej wzmacnia poczucie własnej wartości studentów i pozytywną koncepcję siebie, motywuje do samooceny osiągnięć i dostrzegania rozwojowego potencjału wyzwań edukacyjnych (Reyes Piñuelas i in., 2018). Wyniki badań wskazują, że zwiększa też zrozumienie rozwoju, motywacji i zjawisk studenckich, takich jak wytrwałość lub porzucenie nauki i jest pomocnym narzędziem oceny jakości środowisk edukacyjnych (Joe i in., 2017). Jest to kluczowa zmienna związana z efektywnością procesu kształcenia i wychowania (Pytka, 2016). Udowodniono, że niekorzystny klimat uczelni jest ściśle związany ze zjawiskiem wypalenia studenckiego (Jagodics i Szabó, 2022) i powiązanego z tym *drop-outu* studentów, czyli wypadaniu lub odchodzeniu ze studiów przed uzyskaniem dyplomu (Kutsyuruba i in., 2015). *Drop-out* staje się coraz większym problemem funkcjonowania uczelni wyższych (Kehm i in., 2019; Wiktorko i in., 2020).

Ponadto dane Głównego Urzędu Statystycznego wskazują, że mimo systematycznego wzrostu liczby studentów w Polsce od roku 2020–21, liczba absolwentów stale maleje. W latach 2015/16–2023/24 spadła z 364,6 tys. do 292,0 tys. (GUS, 2025). Szczegółowa analiza danych GUS dotycząca liczebności studentów

kształcących się w latach akademickich 2020/21–2023/24 (GUS, 2021, 2022, 2023, 2024) wskazuje, że zdecydowanie najwyższy odsetek studentów przerywa studia przed drugim rokiem. Spośród osób, które rozpoczęły naukę w roku akademickim 2020/21 na studiach magisterskich na drugim roku zostało 86,1%, na studiach inżynierskich 70,7%, zaś na licencjackich 73,3%. Podobne wyniki zanotowano w cyklu kształcenia rozpoczynającym się od 2021 roku – kolejno 82,8%, 70,1% i 72,2%. Na trzecim roku nie obserwowano już tak dużych spadków – na uczelni pozostało na ogół o 1–2% mniej studentów na studiach magisterskich i licencjackich, natomiast o 6–8% mniej na studiach inżynierskich.

Metaanaliza badań nad uwarunkowaniami rezygnacji ze studiów (Guzmán i in., 2021) wskazuje na cztery grupy czynników: indywidualne, związane z cechami studenta, jego sytuacją życiową, zdrowiem, motywacją oraz kompetencjami w zakresie samoregulacji; socjoekonomiczne, odnoszące się do statusu społeczno-ekonomicznego studenta i jego otoczenia; akademickie, wynikające z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych i posiadanych kompetencji; oraz instytucjonalne, obejmujące cechy uczelni, w tym politykę instytucjonalną, system wsparcia finansowego, zasoby dydaktyczne, jakość relacji z wykładowcami oraz wsparcie akademickie.

W polskich warunkach do głównych uwarunkowań *drop-outu* studentów zalicza się czynniki indywidualne, takie jak brak zainteresowania kierunkiem studiów, problemy osobiste czy obowiązki rodzinne i zawodowe, oraz instytucjonalne, związane m.in. z programem kształcenia, organizacją studiów, kosztami, infrastrukturą oraz jakością komunikacji na uczelni. Podkreśla się, że *drop-out* ma zazwyczaj charakter wieloczynnikowy (Behr i in., 2021; Wiktorko i in., 2020).

Szansą na zmniejszenie odpływu studentów z systemu kształcenia jest poznanie instytucjonalnych czynników ryzyka tego zjawiska. Dostępne w języku polskim narzędzia oceny funkcjonowania uczelni są nieliczne, często nadmiernie rozbudowane lub niedostosowane do aktualnego modelu studiowania w Polsce. W warunkach postpandemicznych studenci coraz częściej mierzą się z wysokimi kosztami utrzymania, niemożnością zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych, co powoduje konieczność podejmowania pracy zarobkowej kosztem zdrowia i zaangażowania w studiowanie (Kurowska i in., 2024). Z badań wynika, że 80% studentów w Polsce pracuje zawodowo (Hauschildt i in., 2021).

Badanie miało na celu opracowanie krótkiej, dostosowanej kulturowo skali USCQS służącej do pomiaru klimatu społecznego uczelni, a także wstępną ocenę jej parametrów psychometrycznych.

Metoda

Osoby badane i procedura badawcza

Prezentowane analizy przeprowadzono we wstępnej fazie realizacji sześcioletniego badania kohortowego, prospektywnego pt. *Ogólnopolskie badanie epidemiologiczne zdrowia seksualnego i prokreacyjnego w sytuacji obciążenia*

wielochorobowością – STI/HIV, zaburzeniami psychicznymi i uzależnieniami (POLARES) (nr projektu: 2023/ABM/03/00046/P/07), finansowanego przez Agencję Badań Medycznych. Protokół projektu POLARES zakłada prospektywne badanie różnych grup ludności w tym studentów aktywnych seksualnie jako jednego z czterech ramion. Na etapie budowy kwestionariuszy zaplanowano szereg badań pilotażowych testujących nowo opracowane narzędzia.

Badanie pilotażowe, którego wyniki prezentowane są w niniejszym artykule, zostało przeprowadzone w formie ankiety internetowej (CAWI) w systemie Google Forms w grudniu 2024 roku. W rekrutacji uczestników wykorzystano metodę kuli śnieżnej za pośrednictwem studentów jednej z uczelni w południowowschodniej Polsce, którzy uczestniczyli w zajęciach dotyczących metodyki realizacji badań społecznych. Każdy ze studentów wysyłał mailowo link do ankiety 5 znajomym (studiującym różne dyscypliny nauki) z prośbą o udział w ankietyzacji oraz udostępnienie linku następnym 5 osobom. Rekruterzy informowali respondentów o dobrowolności i całkowitej anonimowości odpowiedzi. Kryterium włączenia do badania było ukończenie 18 roku życia. Łącznie zebrano 500 odpowiedzi.

Tabela 1 przedstawia charakterystykę próby badawczej. W badaniu wzięło udział łącznie 500 osób. Większość respondentów stanowiły kobiety (77,0%), natomiast mężczyźni stanowili 21,0% próby. Najwięcej uczestników było na studiach I stopnia, przy czym największy odsetek stanowili studenci drugiego roku – 30,6%. Zdecydowana większość badanych studiowała w trybie stacjonarnym (83,6%), podczas gdy mniejsza część uczestniczyła w studiach niestacjonarnych (15,0%).

Narzędzia pomiarowe

W ramach projektu POLARES zaplanowano wykorzystanie szeregu narzędzi pomiarowych dostępnych zarówno w Polsce, jak i za granicą. Narzędzia te są adaptowane lub opracowywane specjalnie na potrzeby tego badania. Aby zminimalizować czas potrzebny na wypełnienie kwestionariuszy, preferowane są krótkie i wystandaryzowane skale. Jednym z narzędzi opracowanych przez zespół badawczy w ramach projektu POLARES jest skala USCQS. Pozycje wchodzące w skład skali zostały sformułowane na podstawie przeglądu literatury. Lista pozycji została poddana analizie, modyfikacji i redukcji przez zespół projektu POLARES, w skład którego wchodzili eksperci reprezentujący różne dziedziny istotne dla oceny treści pozycji: seksuologię, medycynę, psychologię, pedagogikę oraz zdrowie publiczne. Następnie przeprowadzono konsultacje w dwóch grupach ćwiczeniowych studentów pedagogiki, będących po kursie z zakresu metodologii badań społecznych. Konsultacje dotyczyły rangi znaczeniowej poszczególnych zdań w kwestionariuszu, ich kompletności w zestawie, trafności sformułowań, jednoznaczności i zrozumiałości stwierdzeń. Respondenci udzielali odpowiedzi, korzystając z pięciopunktowej skali Likerta: 1 – *Zdecydowanie się nie zgadzam*, 2 – *Nie zgadzam się*, 3 – *Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam*, 4 – *Zgadzam się*, 5 – *Zdecydowanie się zgadzam*. W kolejnym etapie z większej liczby pozycji wybrano krótki indeks o dobrych właściwościach psychometrycznych.

Tabela 1

Charakterystyka próby

Zmienna	*N*	%
Płeć		
Kobieta	385	77,0%
Mężczyzna	105	21,0%
Inna	8	1,6%
Nie podano	2	0,4%
Studia I stopnia (licencjackie)		
1. rok	73	14,6%
2. rok	153	30,6%
3. rok	59	11,8%
4. rok	3	0,6%
Różne lata	5	1,0%
Nie podano	207	41,4%
Studia II stopnia (magisterskie)		
1. rok	37	7,4%
2. rok	17	3,4%
3. rok	4	0,8%
4. rok	3	0,6%
5. rok	3	0,6%
6. rok	1	0,2%
Różne lata	2	0,4%
Nie podano	433	86,6%
Jednolite studia magisterskie		
1. rok	25	5,0%
2. rok	54	10,8%
3. rok	33	6,6%
4. rok	14	2,8%
5. rok	26	5,2%
6. rok	1	0,2%
Różne lata	1	0,2%
Nie podano	346	69,2%
Tryb studiów		
Stacjonarne	418	83,6%
Niestacjonarne	75	15,0%
Różne tryby	6	1,2%
Nie podano	1	0,2%

Metody analiz danych

W ramach oceny właściwości psychometrycznych skali dokonano charakterystyki rozkładów poszczególnych pozycji poprzez obliczenie średniej, odchylenia standardowego, skośności, kurtozy oraz efektów podłogi i sufitu. Spójność wewnętrzną skali oceniono za pomocą współczynnika alfy Cronbacha. W celu oceny zależności pomiędzy pozycjami przeprowadzono analizę korelacji między pozycjami. Struktura czynnikowa została zweryfikowana za pomocą analizy głównych składowych (PCA). Adekwatność danych oceniono przy użyciu testu sferyczności Bartletta oraz wskaźnika KMO. Dodatkowo przeprowadzono analizę skróconej, 7-pozycyjnej wersji skali. Dla tej wersji obliczono wynik sumaryczny oraz przedstawiono jego rozkład na histogramie z krzywą normalną. Analizy statystyczne przeprowadzono z użyciem programu IBM SPSS Statistics for Windows, wersja 29.0.

Wyniki

Struktura skali 7-pozycyjnej została zamieszczona w aneksie A, a pełna lista pozycji znajduje się w aneksie B. W tabeli 2 przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji skróconej skali USCQS, obejmujące średnie, odchylenia standardowe, skośność, kurtozę oraz efekty podłogi i sufitu. Średnie wartości mieściły się w zakresie od 2,94 do 3,71. Wartości skośności i kurtozy nie wskazywały na istotne odchylenia od rozkładu normalnego. Efekty podłogi wahały się od 6,8% do 11,4%, natomiast efekty sufitu od 8,4% do 26,8%, co oznacza brak nadmiernego skupienia odpowiedzi na krańcach skali. Należy jednak zauważyć, że dla dwóch pozycji (itemy 5 i 8) wartości efektu sufitu przekroczyły zalecany próg 15%, co może wskazywać na ograniczoną czułość tych pozycji w górnym zakresie skali (Terwee i in., 2007).

Tabela 2

Statystyki opisowe oraz efekty podłogi i sufitu dla poszczególnych pozycji

Pozycja	*N*	*M*	*SD*	Skośność	Kurtoza	Efekt podłogi	Efekt sufitu
1	499	3,31	1,04	−0,57	−0,30	6,8%	8,4%
3	497	3,23	1,13	−0,42	−0,61	9,6%	10,6%
5	494	3,71	1,16	−0,99	0,23	8,2%	24,2%
6	498	2,94	1,16	−0,08	−0,86	11,0%	9,8%
8	496	3,59	1,28	−0,73	−0,54	10,4%	26,8%
9	494	3,33	1,22	−0,53	−0,71	11,4%	14,8%
12	498	3,14	1,14	−0,33	−0,63	11,0%	9,8%

N – liczba ważnych odpowiedzi; *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; Efekt podłogi = % respondentów wybierających najniższą kategorię odpowiedzi; Efekt sufitu = % respondentów wybierających najwyższą kategorię odpowiedzi.

Porównanie macierzy korelacji

Porównanie macierzy korelacji dla pełnej, 14-pozycyjnej wersji skali oraz wersji skróconej do 7 pozycji wykazało, że wersja skrócona charakteryzuje się lepszymi właściwościami psychometrycznymi. W przypadku skali 14-pozycyjnej (tabela 3) wszystkie korelacje były dodatnie i istotne statystycznie, jednak ich zakres był dość szeroki (r = 0,37–0,70). Wersja skrócona, obejmująca 7 pozycji (tabela 4), wykazała bardziej wyrównane wartości współczynników korelacji (r = 0,46–0,67).

Tabela 3

Korelacja między pozycjami dla wszystkich 14 pozycji

Pozycja	Zakres korelacji (r)	Średnia korelacja międzypozycyjna
1	0,49–0,67	0,59
2	0,41–0,65	0,53
3	0,43–0,67	0,56
4	0,42–0,70	0,57
5	0,43–0,70	0,58
6	0,43–0,58	0,52
7	0,45–0,65	0,55
8	0,37–0,58	0,50
9	0,49–0,67	0,57
10	0,37–0,56	0,45
11	0,40–0,69	0,55
12	0,39–0,57	0,51
13	0,43–0,69	0,56
14	0,38–0,58	0,49

Wszystkie korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$ (dwustronnie). Średnia korelacja międzypozycyjna = 0,55

Tabela 4

Macierz korelacji między pozycjami dla finałowej 7-pozycyjnej skali

Item	1	3	5	6	8	9	12
1	—	0,67	0,65	0,55	0,52	0,67	0,56
3		—	0,60	0,52	0,49	0,60	0,55
5			—	0,54	0,58	0,56	0,51
6				—	0,46	0,56	0,48
8					—	0,55	0,54
9						—	0,51
12							—

Wszystkie korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$ (dwustronnie). Średnia korelacja międzypozycyjna = 0,55

PCA – analiza głównych składowych

Adekwatność danych do analizy czynnikowej oceniono za pomocą wskaźnika Kaisera–Mayera–Olkina (KMO) oraz testu sferyczności Bartletta. Dla pełnej 14-pozycyjnej wersji skali uzyskano bardzo dobrą wartość KMO (KMO = 0,952) oraz istotny wynik testu Bartletta, χ^2 (91) = 4121,30; $p < 0{,}001$, co wskazuje na wysoką jakość danych i silne korelacje między pozycjami. W przypadku skróconej, 7-pozycyjnej wersji skali wyniki również były bardzo dobre [KMO = 0,913; χ^2 (21) = 1726,94; $p < 0{,}001$]. Wskaźniki dla obu wersji potwierdzają, że dane były odpowiednie do przeprowadzenia analizy czynnikowej.

Analizę PCA przeprowadzono w celu zbadania wymiarowości skali. Dla wersji 14-pozycyjnej pierwszy komponent miał wartość własną równą 7,82 i wyjaśniał w rozwiązaniu nierotowanym 55,83% całkowitej wariancji, podczas gdy wszystkie kolejne komponenty miały wartości własne poniżej 1. Wynik ten wspiera jednowymiarową strukturę skali. W wersji 7-pozycyjnej pierwszy komponent miał wartość własną 4,32, wyjaśniając 61,78% całkowitej wariancji w rozwiązaniu nierotowanym. Wszystkie pozycje wykazały silne powiązania z wyodrębnionym komponentem ($\geq 0{,}74$), co potwierdza, że mierzą wspólny konstrukt. Wyniki te wskazują, że krótsza wersja skali zachowuje swoją jednowymiarową strukturę, jednocześnie utrzymując silne właściwości psychometryczne (tabela 5).

Tabela 5

Porównanie ładunków czynnikowych PCA dla wersji 14-itemowej i 7-itemowej skali

Item	Ładunek czynnikowy (14-item)	Ładunek czynnikowy (7-item)
1	0,82	0,84
2	0,75	—
3	0,79	0,81
4	0,77	—
5	0,78	0,81
6	0,73	0,74
7	0,76	—
8	0,71	0,74
9	0,79	0,81
10	0,64	—
11	0,72	—
12	0,72	0,75
13	0,77	—
14	0,67	—

Metoda ekstrakcji: analiza głównych składowych (PCA). Rotacja: nie zastosowano. W obu wersjach wyodrębniono jeden komponent.

Alfa Cronbacha

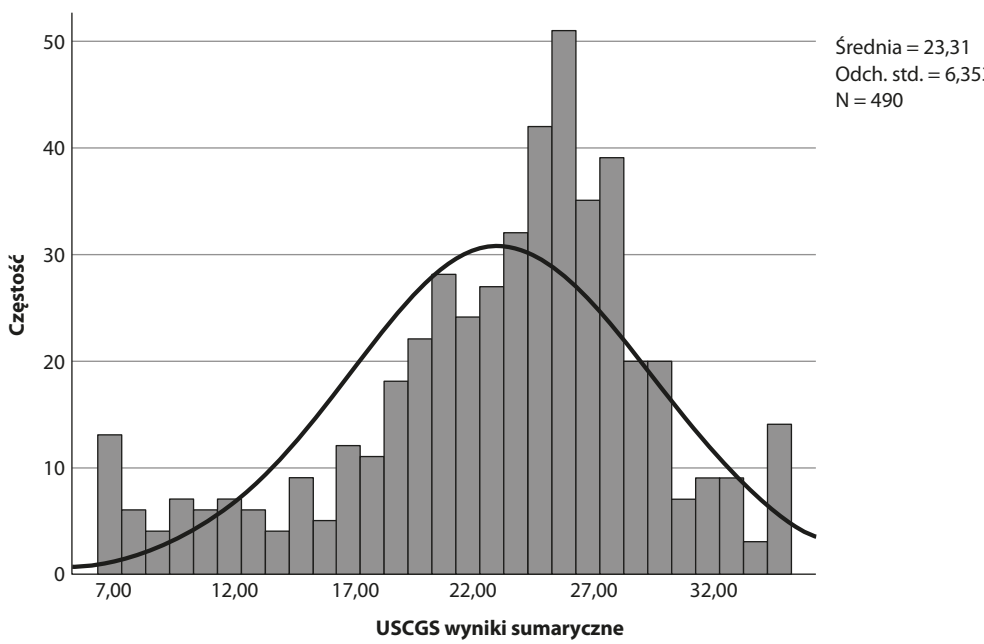
Współczynnik rzetelności alfy Cronbacha dla pełnej, 14-pozycyjnej wersji skali wyniósł 0,94 – natomiast dla skróconej, 7-pozycyjnej wersji skali α = 0,90. Wersja skrócona zachowuje wysoką rzetelność, jednocześnie redukując powtórzenia treściowe.

Wyniki sumaryczne

Dla siedmiopozycyjnej wersji skali obliczono wynik sumaryczny, stanowiący wskaźnik postrzeganego klimatu uczelni. Wynik ten był sumą odpowiedzi na wszystkie pozycje — wyższe wartości oznaczały bardziej pozytywny klimat akademicki. Możliwy zakres wyniku wynosił od 7 do 35. W badanej próbie (N = 490) średni wynik ogólny wyniósł M = 23,31 (SD = 6,35), mediana była równa 25, a obserwowany zakres mieścił się między 7 a 35. Rozkład wyników był zbliżony do normalnego, z umiarkowaną skośnością ujemną (skośność = –0,73) oraz nieznacznie dodatnią kurtozą (kurtoza = 0,32). Większość respondentów uzyskała wyniki w zakresie średnim do wysokiego, co wskazuje na generalnie pozytywną ocenę klimatu akademickiego. Rycina 1 przedstawia rozkład wyników ogólnych wraz z nałożoną krzywą normalną.

Rycina 1

Rozkład wyników ogólnych w 7-pozycyjnej skali USCQS



Dyskusja

Współczesne badania nad funkcjonowaniem studentów podkreślają znaczenie klimatu społecznego uczelni jako czynnika wpływającego zarówno na dobrostan, jak i na ograniczenie ryzyka rezygnacji ze studiów (Berhanu i Sewagegn, 2024; Konstantinidis, 2024). Pomiar tego konstruktu wymaga jednak narzędzi, które są jednocześnie trafne, rzetelne i dostosowane do współczesnych realiów edukacyjnych.

Dostępne narzędzia pozwalające wnioskować na temat funkcjonowania uczelni koncentrują się na kilku, przenikających się aspektach: satysfakcji akademickiej, wypaleniu akademickim, klimacie społecznym uczelni, integracji studentów oraz ich doświadczeniach na terenie kampusu. Nawiązują jednak do różnych koncepcji teoretycznych, przykładowo *School Classroom Social Climate Scale* (ECSA-U) (Rostan Sánchez i in., 2017) przywołuje i rozwija klasyczną teorię klimatu społecznego Moosa (Moos, 1975, 1994). Autorzy jako trzy podstawowe wymiary klimatu społecznego uczelni wyodrębniają: relacje między studentami, funkcjonowanie nauczycieli i relacje student–nauczyciel oraz normy, przynależność i atmosferę społeczną. Narzędzie *Areas of Academic Life Scale* (Chirkowska-Smolak i in., 2023) bazuje na koncepcji wypalenia zawodowego (Leiter i Maslach, 2003), zaś *Academic Life Satisfaction Scale* (ALSS) (Nogueira, 2019) nawiązuje do Wielowymiarowego modelu dostosowania młodych ludzi do kontekstu uniwersyteckiego (MMAU) (Soares i in., 2012). Badania zespołu Lesenera, w części dotyczącej zasobów akademickich, bazują natomiast na koncepcji Study Demands–Resources (SD–R) (Bakker i Demerouti, 2007). Niektóre narzędzia, takie jak skala klimatu ECSA–ESO, odnoszą się do wielu koncepcji pozwalających na szerokie definiowanie klimatu społecznego (Pérez i in., 2010) i eksponowanie złożoności badanego konstruktu.

Narzędzia badawcze obejmują zarówno czynniki indywidualne, dotyczące zasobów i deficytów studenta, jak i czynniki instytucjonalne odnoszące się do funkcjonowania uczelni. Ich głównym mankamentem jest obszerność, nadmierna szczegółowość pozycji, a także bazowanie na nieaktualnym w warunkach polskich modelu studiowania, rozumianym jako skoncentrowanym wyłącznie na roli studenta przebywającego większość czasu na terenie kampusu.

Dostępne skale różnią się znacznie pod względem zakresu i szczegółowości. Najbardziej obszerne są narzędzia, takie jak *Social Climate Environment Scale* Moosa (Moos, 1975, 1994) obejmująca 90–96 pozycji w dziewięciu podskalach i ukierunkowana na wielowymiarową ocenę klimatu instytucjonalnego oraz *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA–r) (Almeida i in., 2002), które po redukcji z 170 pozycji zawiera 60 itemów odnoszących się do pięciu obszarów adaptacji akademickiej. Podobnie *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ) (Betz i in., 1970) mierzący 6 wymiarów składa się z 92 pozycji. Mocno rozbudowane są narzędzia do pomiaru satysfakcji studentów, przykładowo *Satisfaction with Academic Experience Scale* (Santos i in., 2013; Schleich i in., 2006) zawiera 35 itemów dotyczących zadowolenia z zajęć, możliwości rozwoju oraz funkcjonowania instytucji. Inne narzędzie do badania satysfakcji studentów *Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica* (*Skala satysfakcji z doświadczenia*

akademickiego) (ESEA) (Schleich i in., 2006) bazująca na wcześniejszym kwestionariuszu QVA-r (Almeida i in., 2002) zawiera 40 pozycji w pięciu wymiarach koncepcyjnych: osobisty, interpersonalny, zawodowy, studia/kurs i instytucjonalny.

Areas of Academic Life Scale (Chirkowska-Smolak i in., 2023), obejmuje 25 pozycji w sześciu obszarach związanych z jakością kształcenia, administracją i relacjami akademickimi oraz, a *College Student Survey* (HERI, 2025) liczy 27 pozycji w pięciu obszarach.

W literaturze obserwujemy dążenia do ograniczenia objętości pierwotnie skonstruowanych narzędzi do badania klimatu społecznego. Przykładowo skala klimatu ECSA–ESO opracowana przez Péreza, Ramosa i Lópeza (Pérez i in., 2010) zawierająca 41 pozycji, które oceniały dziewięć wymiarów: *Zainteresowanie*/*Szacunek*/*Niepokój*, *Satysfakcja*/*Oczekiwania*, *Związek*, *Konkurencyjność*/*Ulubienie*, *Komunikacja*, *Współpraca*/*Demokracja*, *Normy*/*Dyscyplina*, *Spójność grupy* i *Organizacja grupowa* w wyniku adaptacji została zredukowana o połowę. Powstały skale, np. ECSA–U zawierająca 22 itemy w 3 czynnikach: związki między uczniami, relacje nauczyciel–uczeń oraz przestrzeganie zasad i poczucia przynależności (Munizaga Mellado i in., 2018) lub jej dalsza adaptacja ECSA-UCL zawierająca 24 itemy również w 3 czynnikach (León i in., 2024).

Rostán i in. dostosowali ECSA–ESO do lepszego dostosowania ustawień uniwersyteckich. W wyniku procesu adaptacji i walidacji, *School Classroom Social Climate Scale* (ECSA–U) zidentyfikował trzy różne czynniki CSCS–U w 22 itemach w ustawieniach uniwersyteckich: (1) relacje między studentami, (2) wyniki nauczycieli i relacje nauczyciel–uczeń oraz (3) przestrzeganie norm i poczucie przynależności (Rostan Sánchez i in., 2017).

Do najbardziej zwięzłych narzędzi należy *Academic Life Satisfaction Scale* (ALSS) (Nogueira, 2019), obejmująca 8 itemów w obrębie dwóch czynników: satysfakcji osobistej oraz ze środowiska akademickiego.

Powyższa analiza dostępnych narzędzi wskazuje na potrzebę stworzenia krótkiego, współczesnego i dostosowanego do realiów polskich uczelni narzędzia, które umożliwi ocenę kluczowych instytucjonalnych aspektów klimatu społecznego uczelni z perspektywy studentów. Przyjęto założenie, że taki pomiar powinien być możliwie zwięzły, aby zapewnić jego użyteczność w badaniach populacyjnych oraz pozwalać na formułowanie rekomendacji służących ograniczaniu ryzyka rezygnacji ze studiów (*drop-outu*). W oparciu o dokonany przegląd literatury skonstruowano zatem krótką skalę oceny jakości klimatu społecznego uczelni USCQS.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że zarówno pełna, jak i skrócona wersja skali charakteryzują się bardzo dobrymi parametrami psychometrycznymi, jednak to wersja 7-pozycyjna wykazuje bardziej optymalny profil właściwości. Wysokie wartości współczynnika alfy Cronbacha w obu wersjach skali świadczą o wysokiej spójności wewnętrznej, przy czym wartość α powyżej 0,90 w skali pełnej sugeruje potencjalną redundancję treściową (Tavakol i Dennick, 2011). Redukcja liczby pozycji umożliwiła zachowanie wysokiej rzetelności przy jednoczesnym wyeliminowaniu nadmiarowych treści.

Analiza korelacji między pozycjami dostarczyła dodatkowych dowodów na przewagę wersji skróconej. W jej przypadku wartości korelacji były bardziej wyrównane, a średni współczynnik korelacji inter-item mieścił się w optymalnym

zakresie (DeVellis, 2017). Wyniki PCA również jednoznacznie wskazują, że skala USCQS mierzy jednolity konstrukt – zarówno w wersji 14-, jak i 7-itemowej wyodrębniono jeden komponent o wysokiej wartości własnej, wyjaśniający w rozwiązaniu nierotowanym odpowiednio 55,83% i 61,78% wariancji.

W analizie pozycji zwrócono uwagę na umiarkowane efekty podłogi i sufitu, świadczące o zadowalającej czułości skali, choć w dwóch pozycjach efekt sufitu przekroczył wartości zalecane (Terwee i in., 2007). Może to wskazywać, że w obszarach dotyczących relacji interpersonalnych i wsparcia środowiska akademickiego respondenci bardziej skłonni są formułować oceny pozytywne, co należy uwzględnić w dalszych etapach prac nad narzędziem.

Nasze wyniki należy interpretować również w kontekście wcześniejszych badań wskazujących, że zarówno zaangażowanie studentów, jak i wypalenie są istotnymi predyktorami osiągnięć akademickich oraz intencji rezygnacji ze studiów, przy czym to wypalenie osłabia pozytywny wpływ zaangażowania (Marôco i in., 2020). Podkreśla to znaczenie czynników instytucjonalnych – takich jak relacje, wsparcie i organizacja kształcenia – które mogą sprzyjać zaangażowaniu i jednocześnie chronić przed wypaleniem. Wskazuje się również, że pierwsze semestry studiów wymagają szczególnego wsparcia adaptacyjnego, m.in. poprzez programy informacyjne, warsztaty dotyczące organizacji nauki i strategie radzenia sobie z obciążeniem (Behr i in., 2021). W tym kontekście USCQS może stanowić użyteczne narzędzie identyfikujące obszary środowiska akademickiego istotne dla dobrostanu studentów i ograniczania ryzyka *drop-outu*.

Ograniczenia i kierunki dalszych badań

W niniejszym badaniu zastosowane analizy pozwoliły na wstępną ocenę właściwości skali oraz trafną redukcję pozycji. Skrócona, 7-pozycyjna wersja USCQS charakteryzuje się wysoką rzetelnością i jednorodną strukturą przy jednoczesnym ograniczeniu redundancji treściowej. Badanie to posiada jednak pewne ograniczenia. Przede wszystkim próba została zebrana metodą kuli śnieżnej, a taki sposób rekrutacji sprawia, że grupa badanych nie jest w pełni reprezentatywna i może odzwierciedlać specyficzne cechy środowiska osób zapraszających do udziału (Pasikowski, 2024). Próba była silnie sfeminizowana (77% kobiet), co odzwierciedla specyfikę niektórych kierunków studiów, ale jednocześnie może ograniczać możliwość uogólniania wyników na populację studentów w Polsce. Jednocześnie warto zauważyć, że nadreprezentacja kobiet w badaniach studentów jest zjawiskiem obserwowanym również w analizach OECD (OECD, 2025). Kolejnym ograniczeniem jest fakt, że badanie pilotażowe miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia analizę zmian w czasie oraz ocenę stabilności test–retest. Badanie to stwarza podstawy do dalszych prac walidacyjnych, obejmujących analizę trafności zewnętrznej oraz potencjalnych różnic między podgrupami. W przyszłych etapach projektu planowane jest przeprowadzenie badań na próbach bardziej zróżnicowanych demograficznie oraz zastosowanie analiz CFA, co pozwoli na pełną ocenę właściwości skali. Ponadto planowane włączenie skali USCQS do badań studentów w ramach projektu POLARES umożliwi ocenę długofalowych

zmian w postrzeganiu klimatu uczelni oraz sprawdzenie, w jakim stopniu klimat ten wiąże się ze wskaźnikami zdrowia psychicznego i podejmowaniem zachowań ryzykownych w tej grupie w tym analiz ukierunkowanych na ocenę trafności zewnętrznej poprzez analizę korelacji wyników skali z poziomem wsparcia społecznego oraz dobrostanem psychicznym studentów.

Wnioski

Badanie pilotażowe wykazało, że skrócona, 7-pozycyjna wersja USCQS stanowi narzędzie o wysokiej jakości psychometrycznej, pozwalające na rzetelny i zwięzły pomiar klimatu społecznego uczelni wyższej. Narzędzie to może być pomocne nie tylko w diagnozie jakości środowiska akademickiego, ale także w identyfikowaniu obszarów mogących mieć znaczenie dla dobrostanu studentów i ich utrzymania się w procesie studiowania. Tym samym USCQS może stanowić wartościowe wsparcie dla instytucji szkolnictwa wyższego w projektowaniu działań ukierunkowanych na poprawę klimatu społecznego oraz wczesne reagowanie na czynniki ryzyka, takie jak obniżone poczucie wsparcia czy rosnące obciążenie akademickie. Uzyskane rezultaty potwierdzają potencjał narzędzia do zastosowań zarówno badawczych, jak i praktycznych.

Oświadczenia

Oświadczenie o konflikcie interesów
Autorzy oświadczają, że dla żadnego z autorów nie występuje potencjalny konflikt interesów w odniesieniu do badań, autorstwa ani publikacji niniejszego artykułu. Autorzy nie posiadają istotnych interesów finansowych ani niefinansowych, które wymagałyby ujawnienia, ani żadnych konkurencyjnych interesów związanych z treścią artykułu. Autorzy potwierdzają również, że nie są powiązani ani zaangażowani w działalność żadnej organizacji lub podmiotu, który mógłby mieć interes finansowy lub niefinansowy w tematyce lub materiałach omówionych w niniejszym manuskrypcie.

Podmioty, które wniosły wkład w powstanie publikacji oraz ich udział
Nie dotyczy

Zgody etyczne
Badanie uzyskało zgodę Komisji Etycznej (numer i nazwa instytucji): 345/2024, Uniwersytet Warszawski.

Oświadczenie o dostępności danych
Dane nie są udostępnione w repozytorium i nie są dostępne na prośbę innych badaczy: Dane obejmują wrażliwe informacje dotyczące uczestników. Zgoda udzielona przez uczestników badania nie obejmowała publicznego udostępniania ani przekazywania danych innym badaczom.

Oświadczenie o finansowaniu
Nie dotyczy

Oświadczenia i deklaracje dotyczące wykorzystania AI
W procesie przygotowania artykułu autorzy korzystali z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w celu poprawek stylistycznych i redakcyjnych na przestrzeni całego tekstu. Wszelkie zmiany zaproponowane przez narzędzie sztucznej inteligencji zostały starannie przejrzane przez Autorów. Autorzy ponoszą pełną odpowiedzialność za ostateczną treść manuskryptu.

Deklaracja wkładu autorów w powstanie manuskryptu
Maria Łukaszek: Konceptualizacja, Zarządzanie danymi, Badania, Zarządzanie projektem, Zasoby, Pisanie – wersja pierwotna, Pisanie – przegląd i redakcja.

Alicja Kozakiewicz: Konceptualizacja, Zarządzanie danymi, Analiza formalna, Badania, Metodologia, Wizualizacja, Pisanie – wersja pierwotna, Pisanie – przegląd i redakcja.

Joanna Mazur: Konceptualizacja, Zarządzanie danymi, Analiza formalna, Badania, Metodologia, Nadzór, Walidacja, Wizualizacja, Pisanie – wersja pierwotna, Pisanie – przegląd i redakcja.

Bibliografia

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários [Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Assessment of the adjustment of university students]. *Avaliação Psicológica*, *1*(2), 81–93.

Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *10*(1), 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

Bakker, A. B., Mostert, K. (2024). Study Demands–Resources Theory: Understanding student well-being in higher education. *Educational Psychology Review*, *36*(4), artykuł 92. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8

Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H. D., Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, *56*(2), 325–343. https://doi.org/10.1111/ejed.12433

Berhanu, K. Z., Sewagegn, A. A. (2024). The role of perceived campus climate in students' academic achievements as mediated by students' engagement in higher education institutions. *Cogent Education*, *11*(1), artykuł 2377839. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2377839

Betz, E. L., Klingensmith, J. E., Menne, J. W. (1970). The measurement and analysis of college student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, *3*(2), 110–118. https://doi.org/10.1080/00256307.1970.12022448

Chirkowska-Smolak, T., Piorunek, M., Garbacik, Ż. (2023). Construction and validation of the Areas of Academic Life Scale to measure organizational risk factors for student burnout. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *36*(6), 798–811. https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.02173

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (wyd. 4). SAGE.

GOV. (2025). *Dyplom w zasięgu ręki. Blisko 70 uczelni zmierzy się z drop-outem*. https://www.gov.pl/web/ncbr/dyplom-w-zasiegu-reki-blisko-70-uczelni-zmierzy-sie-z

GUS. (2021). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 roku*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2020-roku,2,17.html

GUS. (2022). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2021 roku*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2021-roku,2,18.html

GUS. (2023). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 roku*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2022-roku,2,19.html

GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2023 roku*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2023-roku,2,20.html

GUS. (2025, czerwca 16). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2024/2025*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20242025,8,11.html

Gusy, B., Wörfel, F., Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells [Exhaustion and engagement in university students: An application of the Job Demands–Resources model]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *24*(1), 41–53. https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153

Guzmán, A., Barragán, S., Cala Vitery, F. (2021). Dropout in rural higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, *6*, artykuł 727833. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833

Hauschildt, K., Gwosc, C., Schirmer, H., Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VII 2018-2021 | Synopsis of Indicators*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001920dw

HERI. (2025). *Overview of surveys*. https://heri.ucla.edu/overview-of-surveys/

Jagodics, B., Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: A Demand-Resource model approach. *Trends in Psychology*, *31*(4), 757–776. https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4

Joe, H.-K., Hiver, P., Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, *53*, 133–144. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005

Kehm, B. M., Larsen, M. R., Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, *9*(2), 147–164. https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18

Konstantinidis, A. (2024). An integrative review of the literature on factors influencing student well-being in the learning environment. *International Journal of Educational Research Open*, *7*, artykuł 100384. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100384

Kurowska, Z., Socha, J., Gabryszewska, K. (2024). How housing problems affect students: Analysis of in-depth interviews with Polish student occupation strike participants. *Society Register*, *8*(3), 7–36. https://doi.org/10.14746/sr.2024.8.3.01

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, *3*(2), 103–135. https://doi.org/10.1002/rev3.3043

Leiter, M. P., Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. W: P. L. Parrewe, D. C. Ganster (red.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (t. 3, s. 91–134). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S1479-3555(03)03003-8

León, C., Bravo-Sanzana, M., Terán-Mendoza, O. (2024). Psychometric properties of Social Climate in the Classroom Scale for university students in Chile. *Behavioral Sciences*, *14*(11), artykuł 1057. https://doi.org/10.3390/bs14111057

Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., Wolter, C. (2020). The Study Demands-Resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(14), artykuł 5183. https://doi.org/10.3390/ijerph17145183

Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K., Maloa, B., Ilic, I. S., Smith, T. J., Campos, J. A. D. B. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLOS ONE*, *15*(10), artykuł e0239816. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816

Martin, A. J., Collie, R. J. (2022). The Academic and Cultural Demands-Resources (ACD-R) framework. W: A. Holliman, K. Sheehy (red.), *Overcoming adversity in education* (wyd. 1., s. 249–261). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003180029-22

Moos, R. H. (1975). *Evaluating correctional and community settings*. Wiley.

Moos, R. H. (1994). *The social climate scales: A user's guide.* Consulting Psychologists Press.

Munizaga Mellado, F. R., Cifuentes Orellana, M. B., Beltrán Gabrie, A. J. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática [Student retention and dropout in higher education in Latin America and the Caribbean: A systematic review]. *Education Policy Analysis Archives*, *26*, artykuł 61. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348

Nogueira, M. J. C. (2019). Development and psychometric study of the Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) in a higher education students sample. *Nursing & Healthcare International Journal*, *3*(2), artykuł 000183. https://doi.org/10.23880/NHIJ-16000183

OECD. (2025). *Gender equality in a changing world: Taking stock and moving forward*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e808086f-en

Pasikowski, S. (2024). Snowball sampling and its non-trivial nature. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *2*(43), 105–120. https://doi.org/10.12775/PBE.2023.030

Pérez, A., Ramos, G., López, E. (2010). Clima social aula: Percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, *22*(3), 259–281. https://doi.org/10.1174/113564010804932184

Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna: Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (wyd. 4 zm. i rozsz.). Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Pytka, L. (2016). *Pedagogika resocjalizacyjna: Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, *22*(6), 751–760. https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x

Reyes Piñuelas, E. P., González Machado, E. C., Be Ramírez, P. A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios [Evaluate the teaching practice based on the comments of university students]. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*(2), 117–134. https://doi.org/10.35362/rie7623096

Rostan Sánchez, C., Cañabate Ortiz, D., González Carrasco, M., Albertín Carbo, P., Pérez Burriel, M. (2017). A tool for assessing social climate in university classrooms. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *13*(36), 387–408. https://doi.org/10.14204/ejrep.36.14075

Santos, A. A. A. D., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários [Integration to higher education and academic satisfaction in undergraduates]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *33*(4), 780–793. https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002

Schleich, A. L. R. S., Polydoro, S. A. J., dos Santos, A. A. A. (2006). Scale of satisfaction with the academic experience of students of higher education. *Avaliação Psicológica*, *5*(1), 11–20.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., Guisande, M. A. (2012). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, *24*(1), 15–27. https://doi.org/10.14417/ap.150

Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Terwee, C. B., Bot, S. D. M., De Boer, M. R., Van Der Windt, D. A. W. M., Knol, D. L., Dekker, J., Bouter, L. M., De Vet, H. C. W. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology*, *60*(1), 34–42. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012

U.S. Department of Education, & Office of Safe and Healthy Students. (2016). *Quick guide on making school climate improvements.* U.S. Department of Education, & Office of Safe and Healthy Students. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580916.pdf

Wiktorko, P., Czarnocka-Cieciura, M., Feldy, M., Łobodzińska, A., Pawlik, B., Witkowska, E. (2020). *Zjawisko drop-outu na polskich uczelniach Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.* Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Aneksy

Aneks A

Layout skali

Proszę ocenić, na ile poniższe stwierdzenia odzwierciedlają klimat społeczny uniwersytetu/uczelni wyższej, na której obecnie Pani/Pan studiuje.

Treść stwierdzenia	1. Zdecydowanie się nie zgadzam	2. Raczej się nie zgadzam	3. Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	4. Zgadzam się	5. Całkowicie się zgadzam
1. Przygotowanie zajęć jest na najwyższym poziomie i są one przeprowadzone w zrozumiały sposób.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Wymagania stawiane studentom są uzasadnione i sprzyjają uzyskaniu wysokich kompetencji zawodowych.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Relacje między studentami a nauczycielami akademickimi są oparte na wzajemnym szacunku.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Studenci mają wpływ na decyzje podejmowane przez władze uczelni.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Studenci w moich grupach zajęciowych wspierają się wzajemnie.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Moja uczelnia zapewnia dobre warunki kształcenia, oferując rozwiniętą i bogatą infrastrukturę, dostosowaną do potrzeb studentów.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Studiowaniu towarzyszy zdrowa rywalizacja naukowa.	☐	☐	☐	☐	☐

Aneks B

Początkowe itemy skali USCQS

Nr	Treść pozycji
1.*	Przygotowanie zajęć jest na najwyższym poziomie i są one przeprowadzone w zrozumiały sposób.
2.	Studenci są zmotywowani do poszerzenia swojej wiedzy i zdobywania umiejętności.
3.*	Wymagania stawiane studentom są uzasadnione i sprzyjają uzyskaniu wysokich kompetencji zawodowych.
4.	Nauczyciele akademiccy oceniają w sposób obiektywny i sprawiedliwy.
5.*	Relacje między studentami a nauczycielami akademickimi są oparte na wzajemnym szacunku.
6.*	Studenci mają wpływ na decyzje podejmowane przez władze uczelni.
7.	Nauczyciele akademiccy udzielają studentom wsparcia zarówno w sferze merytorycznej, jak i emocjonalnej.
8.*	Studenci w moich grupach zajęciowych wspierają się wzajemnie.
9.*	Moja uczelnia zapewnia dobre warunki kształcenia, oferując rozwiniętą i bogatą infrastrukturę, dostosowaną do potrzeb studentów.
10.	Obsługa administracyjna na uczelni jest dobrze zorganizowana i przebiega sprawnie.
11.	Uczelnia umożliwia integrację społeczności akademickiej w czasie wolnym od zajęć.
12.*	Studiowaniu towarzyszy zdrowa rywalizacja naukowa.
13.	Uczelnia zapewnia studentom możliwości aktywnego wypoczynku oraz wspiera rozwój ich zainteresowań.
14.	Kompetencje zawodowe nabywane w trakcie studiów wydają się być zbieżne z wymogami rynku pracy.

* Pozycje wchodzące w skład ostatecznej wersji 7-pozycyjnej skali USCQS.