

## KWESTIONARIUSZ POTRZEB EDUKACYJNYCH

KPE

PODRĘCZNIK PRACOWNI NARZĘDZI BADAWCZYCH  
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

Edyta Widawska, Anna Pierzchała



UNIwersYTET  
MIKOŁAJA KOPERNIKA  
W TORUNIU

PRACOWNIA NARZĘDZI BADAWCZYCH  
KOMITET NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

WYDZIAŁ FILOZOFII I NAUK SPOŁECZNYCH, INSTYTUT NAUK PEDAGOGICZNYCH

# Przegląd Badań Edukacyjnych

Edyta Widawska, Anna Pierzchała

KWESTIONARIUSZ POTRZEB EDUKACYJNYCH (KPE)

Publikacja recenzowana

**Rada Naukowa Pracowni Narzędzi Badawczych**

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha  
prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak  
prof. dr hab. Ewa Jarosz  
dr hab. Beata Nowak, prof. Pedagogium  
dr hab. Sławomir Pasikowski  
dr Emilia Aksamit  
dr Magdalena Cuprjak

ISBN 978-83-231-4463-2

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
Toruń 2020

WYDAWNICTWO NAUKOWE  
UNIwersytetu MIKOŁAJA KOPERNIKA  
Redakcja: ul. Gagarina 5, 87-100 Toruń  
tel. 56 611 42 95, fax 56 611 47 05  
e-mail: [wydawnictwo@umk.pl](mailto:wydawnictwo@umk.pl)  
[www.wydawnictwoumk.pl](http://www.wydawnictwoumk.pl)

Dystrybucja: ul. Mickiewicza 2/4, 87-100 Toruń  
tel./fax: 56 611 42 38  
e-mail: [books@umk.pl](mailto:books@umk.pl)

Druk i oprawa: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

## Spis treści

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wstęp .....                                                                        | 5  |
| Podstawy teoretyczne .....                                                         | 5  |
| Analiza transakcyjna i jej pedagogiczne implikacje .....                           | 5  |
| Potrzeby w ujęciu analizy transakcyjnej – koncepcja transakcyjnych<br>głódów ..... | 7  |
| Głód uporządkowania .....                                                          | 8  |
| Głód stymulacji .....                                                              | 8  |
| Głód rozpoznania .....                                                             | 8  |
| Pozostałe źródła teoretycznych inspiracji kwestionariusza .....                    | 9  |
| Zasady operacjonalizacji .....                                                     | 10 |
| Procedura badania .....                                                            | 11 |
| Osoby badane .....                                                                 | 12 |
| Procedura weryfikacyjna .....                                                      | 13 |
| Ustalenie struktury narzędzia .....                                                | 13 |
| Analiza głównych składowych .....                                                  | 14 |
| Trafność .....                                                                     | 17 |
| Trafność diagnostyczna .....                                                       | 17 |
| Trafność teoretyczna .....                                                         | 17 |
| Moc dyskryminacyjna i rzetelność .....                                             | 19 |
| Wersje językowe kwestionariusza .....                                              | 21 |
| Normalizacja .....                                                                 | 21 |
| Sposób obliczania wyników .....                                                    | 24 |
| Podsumowanie .....                                                                 | 25 |
| Literatura .....                                                                   | 25 |
| <br>Aneks 1. Polskojęzyczna wersja kwestionariusza .....                           | 30 |
| Aneks 2. Anglojęzyczna wersja kwestionariusza .....                                | 34 |
| Aneks 3. Hiszpańskojęzyczna wersja kwestionariusza .....                           | 38 |
| Aneks 4. Ukraińskojęzyczna wersja kwestionariusza .....                            | 42 |



## **Wstęp**

Toczące się współcześnie dyskusje na temat sposobów i form działań edukacyjnych dotyczą wielu aspektów funkcjonowania samego systemu edukacyjnego (Widawska, 2016a). Jednym z nich jest zaspokajanie potrzeb osób uczestniczących w procesach nauczania i uczenia się. Dyskusje te prowadzone są w różnych krajach, a ich podstawą jest dbałość o jakość publicznej edukacji. Ruch, który zrodził się na fali tych debat, związany z neoliberalnymi reformami edukacyjnymi, wprowadzanymi od lat 80. w krajach takich jak USA, Wielka Brytania czy Australia, Global Educational Reform Movement (GERM), afirmował, krytykowany obecnie, system prywatyzacji, standaryzacji i rywalizacji (Sahlberg, 2016). W wielu częściach świata edukacja publiczna jest poddawana krytycznej ocenie. Prezentowany Kwestionariusz Potrzeb Edukacyjnych (KPE) może stanowić wsparcie dla wprowadzania w placówkach edukacyjnych systemu opartego na realnych potrzebach zarówno edukatorów, jak i uczniów. Jest on bowiem związany z budowaniem profesjonalizmu nauczycieli, promowaniem, połączonej z zaufaniem, odpowiedzialności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego oraz zachęcaniem do wspólnych działań. W efekcie może to przynieść wzmocnienie publicznych systemów edukacji, które będą realizowane na bazie realnych potrzeb osób w nim uczestniczących. Koncepcją bazową kwestionariusza jest analiza transakcyjna.

## **Podstawy teoretyczne**

### **Analiza transakcyjna i jej pedagogiczne implikacje**

Analiza transakcyjna (AT) powstała w Stanach Zjednoczonych w połowie ubiegłego wieku jako dział psychologii i psychoterapii. W pierwotnym rozumie-

niu koncepcja ta była przede wszystkim „teorią osobowości oraz systemowej psychoterapii ukierunkowanej na wzrost i zmianę osobistą” (Stewart, Joines, 2009, s. 3). Już niemal na początku rozwoju koncepcji zauważono jej potencjał pozaterapeutyczny. Zaczęto przenosić założenia na inne obszary funkcjonowania człowieka – na grunt psychoprofilaktyczny/doradczy, biznesowy, a także edukacyjny. Stało się to także pośrednio dzięki inspiracji samego twórcy – Erica Berne’a, który od początku określał AT jako „teorię działania społecznego”, a także metodę pracy z grupami (Stewart, Joines, 2009, s. 278). Oznacza to, że jej założenia mogą być wykorzystywane w wielu dziedzinach życia ludzkiego, gdzie jeden człowiek oddziałuje w jakiś sposób na drugiego.

W prezentowanym kwestionariuszu odwołano się do bazowych założeń analizy transakcyjnej, dotyczących klasyfikacji potrzeb, określanych tutaj jako transakcyjne głody. Przeniesiono je na grunt edukacyjny, tworząc narzędzie badawcze, charakteryzujące indywidualne czynniki wspomagające proces nauczania-uczenia się. Konieczne wydaje się zatem przedstawienie podstawowych założeń filozoficznych stojących u podstaw analizy transakcyjnej. Mają one bowiem istotne znaczenie dla kształtu prezentowanego narzędzia.

Myśl pedagogiczna, która wyrosła na gruncie AT, odwołuje się przede wszystkim do zasobów człowieka, a nie do jego ograniczeń, wynikających z nierozwiązanych wczesnodziecięcych konfliktów (psychoanaliza) czy wyuczonych destrukcyjnych zachowań (behawioryzm). Zbliży się ona zatem do koncepcji pedagogiki wyrosłej na gruncie psychologii humanistycznej, zarówno w wersji terapii zorientowanej na osobę (Carl. Rogers, Abraham Maslow i in.), jak i psychoterapii oraz pedagogiki *Gestalt* (Fritz Perls). Przy czym AT koncentruje się bardziej na stronie racjonalnej i intelektualnej funkcjonowania ucznia, inaczej niż terapia *Gestalt*, która kładzie nacisk na emocjonalne zrozumienie siebie (James, Jongeward, 1994, s. 35). Jednocześnie zarówno pedagogika *Gestalt*, jak i analiza transakcyjna korespondują z systemowym podejściem do człowieka. Po pierwsze, obie jednocześnie odwołują się do fizyczności, psychiki i duchowości ucznia. Po drugie, starają się traktować wychowanka zgodnie nie tylko z jego rolą ucznia, ale także z innymi, odgrywanymi w życiu pozaszkolnym (Sills, Fish, Lapworth, 1999).

Z biegiem czasu edukacyjny nurt analizy transakcyjnej stał się na tyle istotny, iż w 1982 roku International Transactional Analysis Association<sup>1</sup> i Euro-

---

<sup>1</sup> Międzynarodowe Stowarzyszenie Analizy Transakcyjnej – ITAA, <https://www.itaaworld.org/> [dostęp: 11.09.2020].

pean Association for Transactional Analysis<sup>2</sup> zaczęły wydawać certyfikaty z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej, oficjalnie uznając wartość wkładu AT w dydaktykę i wychowanie (Emmerton, Newton, 2004, s. 286). Od tego momentu można przyjąć, że edukacyjna analiza transakcyjna stanowi jeden z pełnoprawnych nurtów całej koncepcji. Jest z powodzeniem wykorzystywana w praktycznych działaniach szkół, przedszkoli i różnych ośrodków edukacyjnych (Gaft, Moore Brown El, 2004, s. 243–248; Barrow, 2007, s. 21–25). Teoretyczny i praktyczny dorobek edukacyjnej analizy transakcyjnej jest także zawarty w publikacjach. Przez lata wydano ich wiele, ukazując tym samym możliwości wykorzystania AT w procesie edukacyjnym. Wśród najbardziej znaczących wydawnictw wymienić można choćby: *TA for Kids* (Freed, Freed, 1971), *TA for Tots* (Freed, 1974), *TA for Moms and Dads* (James, 1974), *Raising Kids OK* (Babcock, 1977), *Educational TA for Teachers* (Laurinen, Nieminen, red., 1998), *Growing Up Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children* (Clarke, Dawson, 1998), *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis* (Barrow, Bradshaw, Newton, 2001), *Walking the Talk. How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem* (Barrow, Newton, red., 2004), *Educational Transactional Analysis: An International Guide to Theory and Practice* (Barrow, Newton, 2015). Przydatność założeń analizy transakcyjnej dla edukacji próbowano także określić badawczo (Lerkkanen, Temple, 2004, s. 253–271).

## **Potrzeby w ujęciu analizy transakcyjnej – koncepcja transakcyjnych głodów**

Komunikacja w rozumieniu analizy transakcyjnej opiera się na szeregu następujących po sobie transakcji. Takie ciągi zachowań komunikacyjnych stanowią reakcję na deficyt strukturalizacji czasu. Sam E. Berne, odnosząc się do tej kwestii, pisał: „większość ludzi czuje się bardzo niespokojna, kiedy staje w obliczu braku strukturalizacji” (Berne, 1991, s. 41). Dyskomfort ten jest związany z niezaspokojeniem trzech rodzajów popędów, nazywanych przez twórcę AT głodami. Są to: głód uporządkowania, głód stymulacji oraz głód rozpoznania. Ta metaforyczna nazwa wskazuje również na ścieżki poszukiwania pożywienia dla zaspokojenia łaknienia. W procesie edukacyjnym, który odbywa się w ściśle

---

<sup>2</sup> Europejskie Stowarzyszenie Analizy Transakcyjnej – EATA, <https://eatanews.org/> [dostęp: 11.09.2020].



określonych ramach czasowych i przebiega w stałym rytmie, potrzeba ustrukturalizowania czasu jest często niedoceniana (Widawska, 2016b). Również jako osoby uczące się w cyklu całościowego rozwoju zapominamy o tej triadzie, która wskazuje drogę do zaspokojenia fundamentalnych, jak mówi E. Berne, potrzeb zwłaszcza w procesie edukacyjnym. Zaspokojenie trzech głodów stojących u podstawy potrzeby strukturalizacji czasu daje możliwość efektywnej realizacji procesu dydaktycznego. Zachowanie odpowiedniego balansu pomiędzy trzema głodami, inaczej mówiąc „zdrowe żywienie” i „nieprzekarmianie” żadnego z nich, pozwala zoptymalizować działania edukacyjne (Barrow, Newton, 2016, s. 57–58).

### **Głód uporządkowania**

Zaspokojenie głodu uporządkowania jest skoncentrowane wokół tego, by jednostka funkcjonowała w jasnych i zrozumiałych ramach. W sytuacji braku struktury, czyli braku jasności w stosunku do tego, co będziemy robić, jak określić czas potrzebny na nauczanie się nowej wiedzy i umiejętności, jak ten proces będzie przebiegał (jaką będzie miał strukturę), czy jest czas na celebrowanie osiągnięć i czy każdy ma czas na wyrażenie swojej opinii na ważny temat, może dojść do zakłóceń w działalności edukacyjnej (Newell, Jeffery, 2002, s. 70–82).

### **Głód stymulacji**

Głód stymulacji, czyli inaczej mówiąc: głód odczuć i bodźców, ma swoją najbardziej drastyczną emanację w sytuacji deprywacji sensorycznej (która była wykorzystywana jako narzędzie tortur, a współcześnie traktowana jest jako wymiar kary, np. dla osób pozbawionych wolności jest to pobyt w izolatce). W odniesieniu do procesu edukacyjnego głód stymulacji dotyczy zaspokojenia potrzeby psychicznego oraz fizycznego uaktywnienia w trakcie prowadzonych działań dydaktycznych (Steiner, 1982, s. 44–45; Cornell, Graaf de, Newton, Thunnissen, 2016, s. 41–42).

### **Głód rozpoznania**

Głód rozpoznania, który może być zaspokojony przez drugiego człowieka, wiąże się z sytuacją bycia dostrzeżonym i uznawanym jako podmiot interakcji społecznych. „Jednostka rozpoznania nazywana jest »głaskiem«, w nawiązaniu do pieszczot fizycznych, które dziecko otrzymuje we wczesnym dzieciństwie,

które dosłownie przybierają formę głaskania” (Berne, 1966, s. 230). W procesie edukacyjnym zaspokojenie głodu rozpoznania może nastąpić jedynie na drodze interakcji, czy to w relacji nauczyciel–uczeń, czy też uczeń–uczeń.

## Pozostałe źródła teoretycznych inspiracji kwestionariusza

Oczywiście inspiracje twórcze auterek kwestionariusza opierają się na szerszym spektrum dorobku analizy transakcyjnej niż tylko ten bezpośrednio związany z koncepcją głodów. Sposób, w jaki człowiek rozpoznaje, uwzględnia i realizuje swoje potrzeby, warunkowany jest w dużej mierze posiadanym przez niego skryptem. Uwzględniono zatem m.in. doniosłą rolę placówki edukacyjnej w kształtowaniu się skrypty i pozycji życiowej ucznia (Hough, 1971, s. 38–40). Biorąc pod uwagę wielowymiarowość prezentowanego narzędzia oraz szerokie spektrum możliwych grup odbiorców, odwołano się także do edukacji osób dorosłych (Newton, 2003, s. 321–331).

Duże znaczenie dla procesu konceptualizacji narzędzia miał również model *functional fluency* Susannah Temple (1999, s. 164–174; 2002, s. 251–269; 2004, s. 197–204). Zakłada on, że efektywnie będzie działał tylko nauczyciel ze zintegrowanym stanem Ja-Dorosły<sup>3</sup>. Dużą rolę odgrywa tutaj kontakt z samym sobą w zakresie rozpoznawania własnych potrzeb i oczekiwań. Umiejętności wynikające z *functional fluency* pozwalają na spontaniczną i intuicyjną reakcję na potrzeby uczniów i uczennic.

Inspirujące dla auterek niniejszej publikacji były także prowadzone w nurcie AT analizy naukowe. Wśród nich wymienić należy choćby badanie altruizmu u dzieci przedszkolnych w Stanach Zjednoczonych (Simmons, Sands-Dudelczyk, 1983, s. 203–207). William J. Kenney i Bernie F. Lyons (1979, s. 297–300) analizowali stany Ja nauczycieli, próbując określić, czy funkcjonowanie w ich obrębie ma charakter osobowościowy, czyli względnie stały, czy może jest warunkowane sytuacyjnie. Jednocześnie autorki niniejszej publikacji mają na względzie udowodniony naukowo związek łączący funkcjonowanie jednostki z poziomem zaspokojenia transakcyjnych głodów zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów (Pierzchała, 2013). W. J. Kenney (1981, s. 252–253) analizował również ten aspekt funkcjonowania nauczyciela w kontekście problemowych zachowań uczniów. Natomiast Richard G. Erskine i Jerry Maisenbacher (1975, s. 252–254) próbowali określić znaczenie rozwoju stanu Ja-Dorosły dla

---

<sup>3</sup> Stan Ja-Dorosły jest jednym z trzech stanów Ja w AT, odpowiedzialnym za obiektywny kontakt z rzeczywistością. Pozostałe stany Ja w AT: stan Ja-Rodzic, stan Ja-Dziecko.

funkcjonowania uczniów z problemami wychowawczymi. Na relacje pomiędzy wybranymi stanami Ja uczniów i nauczycieli z punktu widzenia sytuacji problemowych zwrócili również uwagę Dorota Gębuś (2015, s. 538–545) oraz Zbigniew Łęski (1997, s. 123–135). D. Gębuś (1997, s. 109–121) analizowała także postawy życiowe młodzieży i ich wpływ na sytuację szkolną. W związku z tym warto podkreślić, że postawa życiowa, czyli w ujęciu AT określony odbiór siebie, ludzi i świata, do pewnego stopnia determinuje rodzaj i znaczenie określonych potrzeb (transakcyjnych głodów) zaspokajanych na gruncie edukacyjnym. Wspomniany wcześniej Z. Łęski (2016) poszerzył dodatkowo pedagogiczne spojrzenie na relacje łączące podmioty edukacji w kontekście stanów Ja poprzez uwzględnienie relacyjnego charakteru kontaktu z nowymi mediami, wskazując na ich znaczenie w interakcji człowiek–maszyna. Istotną podstawą dla stworzenia opisywanego tutaj narzędzia były także badania Anny Pierzchały (2010, s. 309–323) nad obszarem niezaspokojenia potrzeb uczniowskich w aspekcie pasywności.

## Zasady operacjonalizacji

Kwestionariusz Potrzeb Edukacyjnych (KPE) został przygotowany zgodnie z podejściem dedukcyjnym (Zawadzki, 2006, s. 77). Według jego wskazań pozycje narzędzia badawczego opracowywane są w oparciu o koncepcję teoretyczną. Podstawę teoretyczną przygotowywanego kwestionariusza stanowiła koncepcja potrzeb E. Berne’a (Berne, 1991). Zgodnie z nią założono istnienie trzech grup potrzeb, uwidaczniających się także w procesach uczenia się i nauczania: głód struktury, głód rozpoznania oraz głód stymulacji. Przed przystąpieniem do generowania pozycji testowych autorki dokonały przeglądu literatury przedmiotu dotyczącej głodów edukacyjnych. Na tej podstawie wyodrębniły cechy kategorii potrzeb istotnych z punktu widzenia pomiaru, a następnie zdefiniowały każdą z nich i przygotowały ich wskaźniki. Respondenci odnoszą się do twierdzeń za pomocą 5-stopniowej skali Likerta, w której „nie” oznacza „w ogóle mi nie pomaga”, „raczej nie” – „raczej mi nie pomaga”, „nie wiem” – „ani mi pomaga, ani mi nie pomaga”, „raczej tak” – „raczej mi pomaga”, i „tak” – „bardzo mi pomaga”. Poniżej zaprezentowano przykłady operacjonalizacji twierdzeń wybranych spośród trzech kategorii głodów transakcyjnych.

***W procesie uczenia/uczenia się pomaga mi, gdy ktoś dostrzega mój wkład w pracę.*** Twierdzenie wskazujące na głód rozpoznania. Jeśli badany odpowiada „tak” lub „raczej tak”, oznacza to, że rozpoznaje w sobie potrzebę bycia do-

strzeżonym i docenionym za podjęte działania i efekty własnej pracy (Berne, 2005, s. 41). Oczywiście w przypadku odpowiedzi „tak” potrzeba ta jest u niego bardziej nasilona niż w przypadku wskazania „raczej tak”. Analogicznie w sytuacji odpowiedzi „nie” i „raczej nie” badany wskazuje na brak rozpoznania w sobie określonej potrzeby. Odpowiedź „nie wiem” oznacza ambiwalentny stosunek badanego.

***W procesie uczenia/uczenia się pomaga mi, gdy efekty mojej pracy podlegają jasnej ocenie.*** Analogicznie do poprzedniego przykładu odpowiedzi „tak” i „raczej tak” wskazują na rozpoznanie przez badanego takiej potrzeby, „nie” i „raczej nie” na jej brak, a „nie wiem” na ambiwalencję. W tym wypadku jest to potrzeba struktury. Oznacza to, że respondenci udzielający odpowiedzi twierdzących wskazują, że w praktycznej realizacji procesu edukacyjnego ważne jest dla nich poczucie uporządkowania i wyznaczenia jasnych ram odniesienia. Potrzebują precyzyjnie wiedzieć, jaki jest cel ich działania, jakie będą oczekiwane efekty oraz według jakich kryteriów będą analizowane.

***W procesie uczenia/uczenia się pomaga mi, gdy mogę wziąć do ręki przedmiot, który mnie zainteresował.*** Głód stymulacji wskazuje na potrzebę poznawania wielozmysłowego oraz zaangażowania emocjonalnego w podejmowaną aktywność. W przypadku twierdzeń w tej kategorii odniesiono się do różnych form stymulacji w procesie uczenia/uczenia się. Podobnie jak w pozostałych kategoriach, odpowiedzi twierdzące („tak” lub „raczej tak”) wskazują na istnienie w percepcji respondenta danej potrzeby, odpowiedzi przeczące („nie” i „raczej nie”) – na jej brak, a odpowiedź „nie wiem” na ambiwalencję badanego w tym obszarze.

## **Procedura badania**

Wersja wyjściowa kwestionariusza została poddana badaniom pilotażowym przeprowadzonym wśród 20 edukatorów. Pozwoliło to na określenie czasu potrzebnego na udzielenie odpowiedzi oraz wyeliminowanie sformułowań wskazanych przez uczestników jako niejasne. Kwestionariusz w wersji wyjściowej rozpoczynał się od instrukcji, w której osoba uczestnicząca w badaniach informowana była o celu badania – pomiarze podejścia do działania lub wykonywania zadań związanych z kształceniem czy też kształceniem się. Pod instrukcją znajdowała się lista 75 twierdzeń (po 25 dla każdego głodu) odnoszących się do działań, które pomagają badanym w procesie nauczania i uczenia się. Czas

badania nie był ograniczony, ale przeciętnie wynosił w wersji wyjściowej kwestionariusza około 25–30 minut. Każdy uczestnik badań wypełniał narzędzie samodzielnie, bez pomocy innych osób. Pozycje kwestionariusza kodowano kolejno od 1 do 5. Wszystkie zostały wyrażone wprost, żadna z nich nie wymaga więc rekodowania. Nasilenie danej potrzeby oblicza się poprzez zsumowanie wchodzących w jej skład pozycji.

Przygotowano cztery wersje językowe kwestionariusza (dla 75 twierdzeń): polską, angielską, ukraińską i hiszpańską. Wariantem podstawowym była wersja polska. Przekłady na języki: angielski, hiszpański i ukraiński zostały przygotowane przy użyciu *back-translation procedure* przez *native speakerów* i poddane pilotażowi. Tłumaczenia zostały ponownie dopracowane w celu usunięcia rozbieżności i zostały wykorzystane w badaniach właściwych. Eksperymentalna wersja kwestionariusza w różnych wariantach językowych została poddana badaniom właściwości psychometrycznych w próbie edukatorów. Wyniki analiz wraz z charakterystyką ostatecznej formy Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych przedstawiono poniżej.

Badania przeprowadzono w bezpośrednim kontakcie z edukatorami, którzy mieli możliwość wypełnienia kwestionariusza. Były prowadzone przez jedną z autorek narzędzia (w Polsce i Ukrainie) oraz przez eksperta – edukatora zajmującego się analizą transakcyjną i jej wykorzystaniem w edukacji (w Gwatemali i Wielkiej Brytanii). Terenem badań były kraje wykonywania pracy edukacyjnej: Polska, Ukraina, Gwatemala i Wielka Brytania. Odpowiedzenie na pytania z ankiety zajmowało uczestnikom, zgodnie z ustaleniami z pilotażu, około 30 minut.

## Osoby badane

W celu ustalenia trafności i rzetelności narzędzia przebadano 407 edukatorów pracujących w czterech krajach odmiennych kulturowo: w Gwatemali, Polsce, Wielkiej Brytanii i w Ukrainie. Kobiety stanowiły 74% całej próby ( $n = 301$ ), podczas gdy mężczyźni 22,1% ( $n = 90$ ); swojej płci nie określiło 3,9% osób badanych ( $n = 16$ ). Średnia wieku w próbie wyniosła 40,65 lat, odchylenie standardowe było równe 9,48. Prawie 10% ( $n = 40$ ) badanych pracowało w obszarze edukacji krócej niż 5 lat, co czwarta osoba ( $n = 104$ ) miała staż pracy między 5 a 10 lat, co trzeci badany ( $n = 133$ ) między 11 a 20 lat, podczas gdy 30% ( $n = 130$ ) pracowało jako edukator powyżej 20 lat. W Tabeli 1. zamieszczono charakterystykę osób badanych z podziałem na państwo, w którym odbywało się badanie.

Tabela 1. Cechy socjodemograficzne badanej próby

|               | Państwo               |      |                     |      |                      |      |                             |      |
|---------------|-----------------------|------|---------------------|------|----------------------|------|-----------------------------|------|
|               | Gwatemala<br>(n = 83) |      | Polska<br>(n = 109) |      | Ukraina<br>(n = 119) |      | Wielka Brytania<br>(n = 96) |      |
|               | liczba<br>osób        | %    | liczba<br>osób      | %    | liczba<br>osób       | %    | liczba<br>osób              | %    |
| Płeć          |                       |      |                     |      |                      |      |                             |      |
| Kobieta       | 30                    | 36,1 | 94                  | 86,2 | 109                  | 91,6 | 68                          | 70,8 |
| Mężczyzna     | 43                    | 51,8 | 14                  | 12,8 | 7                    | 5,9  | 26                          | 27,1 |
| Brak danych   | 10                    | 88,0 | 1                   | 0,9  | 3                    | 2,5  | 2                           | 2,1  |
| Wiek (M ± SD) | 38,70                 | 9,45 | 43,83               | 7,95 | 41,97                | 9,66 | 37,10                       | 9,46 |
| Staż pracy    |                       |      |                     |      |                      |      |                             |      |
| < 5 lat       | 10                    | 12   | 7                   | 6,4  | 5                    | 4,2  | 18                          | 18,8 |
| 5–10 lat      | 24                    | 28,9 | 14                  | 12,8 | 24                   | 20,2 | 34                          | 35,4 |
| 10–20 lat     | 26                    | 31,3 | 36                  | 33,0 | 35                   | 29,4 | 31                          | 32,3 |
| > 20 lat      | 16                    | 19,3 | 51                  | 46,8 | 53                   | 44,5 | 10                          | 10,4 |
| Brak danych   | 7                     | 8,4  | 1                   | 0,9  | 2                    | 1,7  | 3                           | 3,1  |

Uwagi: *n* = liczebność; *M* = średnia arytmetyczna; *SD* = odchylenie standardowe.

Źródło: badania własne.

## Procedura weryfikacyjna

Zanim ustalono strukturę narzędzia, przeanalizowano wartości statystyk opisowych dla poszczególnych pozycji oraz ich treść. Do usunięcia wytypowano te itemy, których rozkład znacznie odbiegał od normalnego (wartości współczynników skośności i kurtozy przekraczały 2) (George, Mallery, 2016, s. 114), a które równocześnie wyrażały treść podobną do tej w innych pozycjach, cechujących się lepszymi miarami symetrii. W wyniku tych wstępnych analiz usunięto dziewięć itemów, pozostałe 66 poddano dalszym obliczeniom.

## Ustalenie struktury narzędzia

W pierwszym etapie przeprowadzono analizę czynnikową z wykorzystaniem metody głównych składowych (*principal component analysis*, PCA). Jej głównymi celami jest redukcja liczby zmiennych oraz ustalenie struktury, czyli powiązań pomiędzy zmiennymi. W następnym kroku model wyłoniony w oparciu o rezultaty PCA sprawdzono za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej

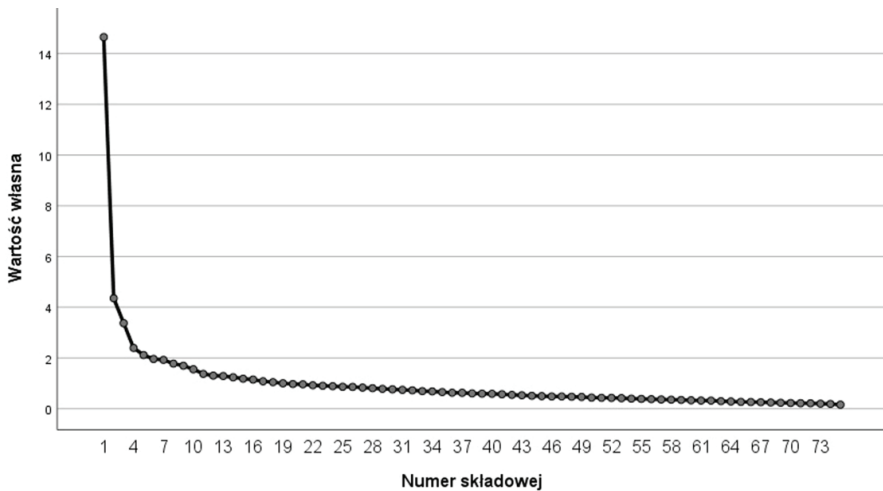
(*confirmatory factor analysis*, CFA). Jej celem było sprawdzenie, czy założona struktura narzędzia pomiarowego znajduje potwierdzenie w zgromadzonych danych.

## Analiza głównych składowych

Analizę czynnikową wykonano za pomocą programu IBM SPSS Statistics 25 (IBM Corp., 2017). Przed przystąpieniem do właściwych obliczeń oceniono zasadność przeprowadzenia analiz mających zredukować liczbę zmiennych (Zakrzewska, 1994, s. 54–55). Do tego celu wykorzystano miarę adekwatności doboru próby Kaisera–Meyera–Olkina (K-M-O) oraz test sferyczności Bartletta. Współczynnik K-M-O osiąga wartości od 0 do 1, przy czym przyjmuje się, że  $K-M-O \geq 0,5$  świadczy na rzecz adekwatności próby do założeń metody analizy czynnikowej, a więc wskazuje na sensowność redukcji danych (Kaiser, 1974, s. 31–36). Test sferyczności Bartletta pozwala natomiast stwierdzić, czy macierz korelacji jest macierzą jednostkową (brak korelacji między zmiennymi). Istotna wartość tego testu wskazuje na występowanie związku między zmiennymi, a tym samym na występowanie zmiennych ukrytych (Bartlett, 1954, s. 296–298). Dla analizowanych danych współczynnik K-M-O wyniósł 0,88, a test sferyczności Bartletta okazał się istotny statystycznie ( $\chi^2(2775) = 12389,32$ ;  $p < 0,001$ ), co wskazywało na istotne powiązania między zmiennymi i wynikającą z tego zasadność przeprowadzenia analizy czynnikowej.

W celu wyodrębnienia optymalnej liczby składowych zastosowano wykres osypiska. Jest to wykres liniowy, który przedstawia tempo spadku wartości własnych (procentu wyjaśnionej wariancji; Cattell, 1966, s. 140–161). Jak widać na Rysunku 1. dla eksperymentalnej wersji Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych linia spadkowa „spłaszczała się” (tzw. koniec osypiska) w okolicach czwartej składowej. Z tego powodu dalsze analizy przeprowadzano z wymuszonymi trzema składnikami.

Jako metodę rotacji wybrano rotację ukośną PROMAX z normalizacją Kaisera ( $\kappa = 4$ ), spodziewano się bowiem, że poszczególne rodzaje potrzeb edukacyjnych będą ze sobą skorelowane (Zakrzewska, 1994, s. 73–75). Przyjęto następujące kryteria pozostawienia pozycji w kwestionariuszu: ładunek czynnikowy danej pozycji powinien być większy niż 0,4 oraz pozycja nie powinna ładować innego czynnika niż własny na poziomie 0,4. Pozycje niespełniające tych kryteriów usunięto z analiz, pozostawiając 40 itemów, tworzących trój-składnikową strukturę Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych.



Rysunek 1. Wykres osypiska dla eksperymentalnej wersji Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych

Źródło: badania własne.

W celu zmniejszenia długości kwestionariusza postanowiono dodatkowo usunąć 10 pozycji. Wybrano je, kierując się zarówno wartościami ładunków czynnikowych (usuwano itemy o najniższych ładunkach czynnikowych), jak i ich treścią (usuwano takie, które wyrażały podobną ideę co inne pozycje, cechujące się równocześnie wyższymi ładunkami czynnikowymi). Ostatecznie pozostawiono 30 itemów, po 10 przypadających na każdą skalę. W wyniku analizy ich treści pierwszą składową nazwano: „głodem struktury”, drugą – „głodem rozpoznania”, a trzecią „głodem stymulacji”. Pierwsza składowa wyjaśnia 23,06% całkowitej wariancji zmiennych pierwotnych, druga – 7,99%, a trzecia – 7,53% (łącznie: 38,53% całkowitej wariancji). Jak widać w Tabeli 2., jedna pozycja (nr 20) ładowała równocześnie dwie składowe; mimo to pozostawiano ją w ostatecznej wersji kwestionariusza.



Tabela 2. Struktura Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych wyodrębniona przy użyciu analizy głównych składowych

| Nr<br>poz. | Składowa<br>(rodzaj głodu) |           |           | Grupa w<br>CFA |
|------------|----------------------------|-----------|-----------|----------------|
|            | 1<br>stru                  | 2<br>rozp | 3<br>stym |                |
| 29         | 0,63                       |           |           | 1              |
| 13         | 0,63                       |           |           | 2              |
| 10         | 0,61                       |           |           | 3              |
| 24         | 0,56                       |           |           | 1              |
| 19         | 0,54                       |           |           | 2              |
| 27         | 0,54                       |           |           | 3              |
| 23         | 0,53                       |           |           | 1              |
| 14         | 0,47                       |           |           | 2              |
| 8          | 0,45                       |           |           | 3              |
| 2          | 0,41                       |           |           | 1              |
| 12         |                            | 0,72      |           | 1              |
| 1          |                            | 0,69      |           | 2              |
| 18         |                            | 0,67      |           | 3              |
| 21         |                            | 0,64      |           | 1              |
| 3          |                            | 0,55      |           | 2              |
| 20         |                            | 0,51      | 0,44      | 3              |
| 16         |                            | 0,51      |           | 1              |
| 11         |                            | 0,49      |           | 2              |
| 4          |                            | 0,44      |           | 3              |
| 25         |                            | 0,42      |           | 1              |
| 26         |                            |           | 0,63      | 1              |
| 7          |                            |           | 0,59      | 2              |
| 17         |                            |           | 0,56      | 3              |
| 15         |                            |           | 0,55      | 1              |
| 28         |                            |           | 0,53      | 2              |
| 22         |                            |           | 0,52      | 3              |
| 30         |                            |           | 0,51      | 1              |
| 5          |                            |           | 0,49      | 2              |
| 9          |                            |           | 0,48      | 3              |
| 6          |                            |           | 0,41      | 1              |

Uwagi: W tabeli zamieszczono ładunki czynnikowe dla Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych. Zaprezentowano wyłącznie ładunki czynnikowe przekraczające wartość 0,4. Stru = głód struktury; rozp = głód rozpoznania; stym = głód stymulacji; grupa w CFA = grupa, do której przypisano pozycję w konfirmacyjnej analizie czynnikowej.

Źródło: badania własne.

## **Trafność**

### **Trafność diagnostyczna**

Kwestionariusz Potrzeb Edukacyjnych ze względu na wykorzystaną w nim koncepcję bazową nie ma swojego odpowiednika, umożliwiającego rzetelne określenie trafności diagnostycznej. Tutaj bowiem potrzebne byłoby zewnętrzne kryterium diagnostyczne (wystandaryzowany test), do którego można byłoby przyrównać wyniki. Z tego względu weryfikację trafności testu postanowiono przeprowadzić z pomocą specjalistów wykorzystujących koncepcję AT w swojej pracy zawodowej. Opracowane wskaźniki zostały poddane dwuetapowej ocenie 10 sędziów kompetentnych, 5 pracowników naukowo-dydaktycznych zajmujących się edukacyjną analizą transakcyjną oraz 5 nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych. W pierwszej części sędziowie otrzymali listę wszystkich pozycji wraz z definicjami głodów edukacyjnych. Ich zadaniem było samodzielne zakwalifikowanie każdego twierdzenia do odpowiadającego mu głodu (struktury, stymulacji, rozpoznania). Po przeanalizowaniu odpowiedzi sędziów kompetentnych z kwestionariusza usunięto pozycje, które zostały przez nich zakwalifikowane do innych kategorii niż przyjęły autorki testu. W drugiej części oceny sędziowie otrzymali arkusze z podzielonymi na kategorie głodów pozycjami. Zostali poproszeni o ocenę zrozumiałości instrukcji oraz trafności treściowej, czyli o to, by udzielali odpowiedzi na pytanie, czy wszystkie pozycje należą do zdefiniowanego uniwersum oraz czy cały test proporcjonalnie reprezentuje to uniwersum. Zachęcono ich również do zamieszczenia dodatkowych uwag dotyczących treści kwestionariusza oraz jego wyglądu.

### **Trafność teoretyczna**

Trafność teoretyczną narzędzia określono, wykorzystując konfirmacyjną analizę czynnikową. Wyodrębnioną wcześniej dzięki PCA strukturę Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych poddano CFA. Przetestowano model (Rysunek 2.), zgodnie z którym w strukturze narzędzia można wyodrębnić trzy zmienne latentne (czynniki) – dodatnio ze sobą skorelowane rodzaje potrzeb edukacyjnych. Obliczenia wykonano za pomocą programu IBM SPSS AMOS 25 (Arbuckle, 2017).

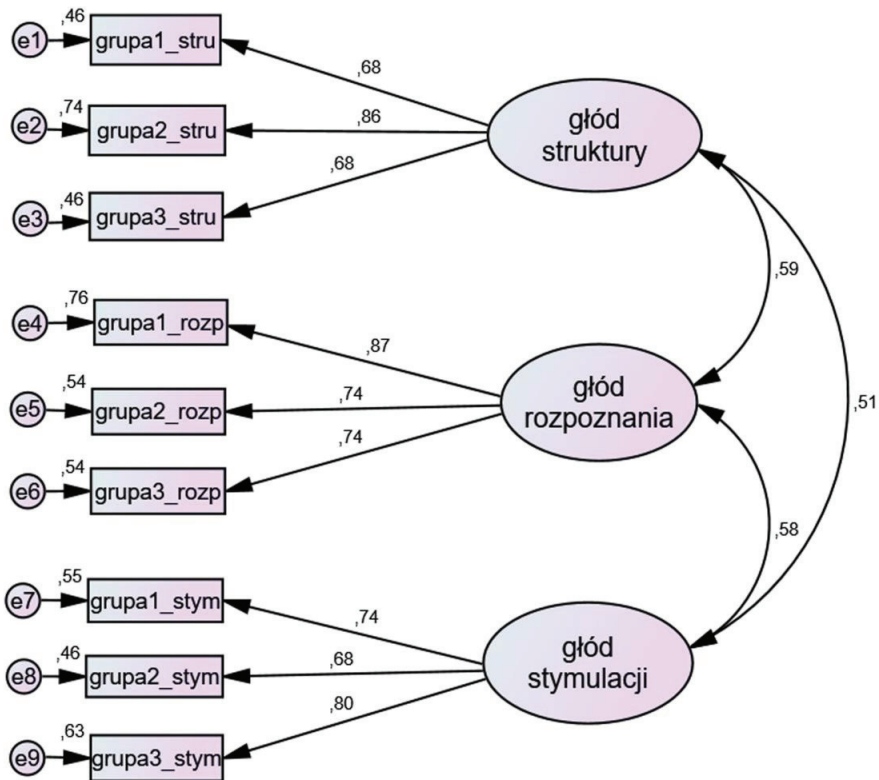
Wykorzystano procedurę grupowania itemów (*parceling*; Little, Cunningham, Shahar, Widaman, 2002, s. 151–173). Zgodnie z nią w testowanym modelu zmiennymi obserwowalnymi nie są pojedyncze pozycje kwestionariusza,

ale suma lub średnia z ich grupy, wyodrębnionej losowo lub według innego kryterium. Wybór tej metody podyktowany był dwiema przesłankami: rozkład grup pozycji jest bardziej zbliżony do rozkładu normalnego w porównaniu z pojedynczymi itemami oraz grupy pozycji są bardziej rzetelne i mniej narażone na wpływ niesystematycznych błędów pomiaru (Bandalos, 2002, s. 78–102). Pozycje zostały przyporządkowane do danej grupy przy użyciu metody równowagi item-czynnik (*item-to-construct balance*; Little i in., 2002, s. 166). Jako kryterium doboru pozycji do grup przyjmuje się siłę jej ładunku czynnikowego, wyodrębnioną dla określonego czynnika. Trzy itemy o najwyższych ładunkach dla każdego czynnika stają się zaczątkiem pierwszej grupy. Kolejna, czwarta w kolejności pozycja – biorąc pod uwagę ładunek czynnikowy – przypisana zostaje do pierwszej grupy, piąta do drugiej, szósta do trzeciej itd. Ostatecznie dla każdego czynnika w pierwszej grupie znalazły się po cztery itemy, w dwóch pozostałych grupach – po trzy. W Tabeli 2. zamieszczono informacje dotyczące przypisania danej pozycji do określonej grupy.

Dopasowanie modelu do danych oceniano, wykorzystując następujące kryteria dobroci dopasowania: CMIN/df (*relative  $\chi^2$* ), CFI (*comparative fit index*), GFI (*goodness-of-fit index*), AGFI (*adjusted goodness-of-fit index*), TLI (*Tucker-Lewis index*), SRMR (*standardized root mean square residual*) oraz RMSEA (*root mean square error of approximation*). Model można uznać za akceptowalny (tj. satysfakcjonująco dopasowany do danych), gdy CMIN/df < 5, CFI, GFI i TLI > 0,9, AGFI > 0,8, SRMR i RMSEA < 0,08 (Browne, Cudeck, 1992, s. 136–162; Hair, Black, Babin, Anderson, Tatham, 2006, s. 576–584).

Niemal wszystkie miary jakości dopasowania (sześć z siedmiu) wskazywały na satysfakcjonujące dopasowanie modelu do danych (CMIN/df = 4,22; CFI = 0,95; GFI = 0,95; AGFI = 0,91; TLI = 0,92; SRMR = 0,06); jedynie RMSEA (0,09) marginalnie przekraczała dopuszczalną wartość równą 0,08, jednocześnie była jednak niższa od wartości 0,1, przy której należałoby uznać testowany model za nieakceptowalny (Browne, Cudeck, 1992, s. 144).

Reasumując rezultaty PCA i CFA, można stwierdzić, iż 30-itemowa wersja Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych jest narzędziem o dobrze określonej strukturze, co świadczy na rzecz trafności teoretycznej tego narzędzia.



Rysunek 2. Model konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych

Uwagi: Owale reprezentują zmienne latentne (utajone, niemierzalne bezpośrednio), czyli rodzaje głodów. Za pomocą prostokątów przedstawiono zmienne obserwowalne (mierzone). Składa się na nie 30 pozycji, zgrupowanych według metody równowagi item-czynnik. Wariancję błędów dla poszczególnych grup pozycji oznaczono literą „e”.

Źródło: badania własne.

## Moc dyskryminacyjna i rzetelność

Moc dyskryminacyjna pozycji testowej określa, w jakim stopniu dana pozycja testowa wiąże się z ogólnym wynikiem mierzonej cechy. W celu jej wyznaczenia obliczono współczynnik korelacji między daną pozycją, a ogólnym wynikiem skali, do której ona przynależy. Przyjmuje się, że wartości powyżej

0,2 świadczą o satysfakcjonującej mocy dyskryminacyjnej danej pozycji (Fronczyk, 2009, s. 165–166). Jak wynika z Tabeli 3., wszystkie pozycje kwestionariusza przekroczyły tę wartość.

Tabela 3. Moc dyskryminacyjna pozycji oraz rzetelność skal Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych (KPE)

| Głód struktury             |                         | Głód rozpoznania           |                         | Głód stymulacji            |                         |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|
| $\alpha$ -Cronbacha = 0,77 |                         | $\alpha$ -Cronbacha = 0,82 |                         | $\alpha$ -Cronbacha = 0,76 |                         |
| nr pozycji                 | korelacja pozycja–skala | nr pozycji                 | korelacja pozycja–skala | nr pozycji                 | korelacja pozycja–skala |
| 2                          | 0,38                    | 1                          | 0,52                    | 5                          | 0,44                    |
| 8                          | 0,41                    | 3                          | 0,36                    | 6                          | 0,39                    |
| 10                         | 0,41                    | 4                          | 0,44                    | 7                          | 0,38                    |
| 13                         | 0,51                    | 11                         | 0,55                    | 9                          | 0,43                    |
| 14                         | 0,45                    | 12                         | 0,64                    | 15                         | 0,45                    |
| 19                         | 0,52                    | 16                         | 0,49                    | 17                         | 0,50                    |
| 23                         | 0,40                    | 18                         | 0,57                    | 22                         | 0,46                    |
| 24                         | 0,42                    | 20                         | 0,49                    | 26                         | 0,47                    |
| 27                         | 0,42                    | 21                         | 0,59                    | 28                         | 0,41                    |
| 29                         | 0,54                    | 25                         | 0,50                    | 30                         | 0,36                    |

Uwagi: Tabela przedstawia wartości współczynników korelacji pozycja–skala, będących wskaźnikami mocy dyskryminacyjnej pozycji.

Źródło: badania własne.

W celu sprawdzenia rzetelności kwestionariusza obliczono jego zgodność wewnętrzną przy użyciu współczynnika  $\alpha$ -Cronbacha. Ta metoda pozwala określić, w jakim stopniu pozycje mierzą ten sam konstrukt, czyli są homogeniczne. Aby skalę można było uznać za rzetelną, powinna przekroczyć próg akceptowalności równy 0,7 (Nunnally, Bernstein, 1994, s. 264–265). Dla głodu struktury rzetelność wyniosła 0,77, dla głodu rozpoznania była równa 0,82, a dla głodu stymulacji – 0,76 (*patrz* Tabela 3.). Uzyskane wartości wskazują na satysfakcjonującą rzetelność Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych (KPE).

## Wersje językowe kwestionariusza

W trakcie konceptualizacji założeń i treści itemów Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych (KPE), autorkom przyświecała idea stworzenia narzędzia neutralnego kulturowo, możliwego do wykorzystania w różnych kontekstach kulturowych. Z tego względu od początku pracy nad konstrukcją narzędzia badawczego brano pod uwagę możliwości rozpoznania i identyfikacji przez respondentów, pochodzących z różnych części świata, edukacyjnego wymiaru sytuacji wykorzystanych w poszczególnych itemach. Starano się wyłonić takie elementy procesu edukacyjnego, które charakteryzują procesy nauczania i uczenia się niezależnie od miejsca prowadzenia badania.

Ostatecznie, do zastosowania w procesie analizy głodów edukacyjnych osób zajmujących się pracą edukatorską, zostały opracowane i przygotowane cztery wersje językowe kwestionariusza: polska (Aneks 1.), angielska (Aneks 2.), hiszpańska (Aneks 3.) oraz ukraińska (Aneks 4.). Przygotowane warianty, jak już wcześniej zostało to opisane, zostały dopracowane (m.in. naniesiono uwagi formułowane przez *native speakerów*, uwzględniające specyfikę kulturową) w celu usunięcia rozbieżności.

## Normalizacja

Dodatkowo ostateczne wersje językowe Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych (30 itemów, Aneks 1–4) zostały poddane normalizacji w oparciu o wyniki uzyskane w trakcie prowadzonych badań. Przesłanką wskazującą na konieczność wystandaryzowania narzędzia jest założenie, że różne populacje mogą ujawniać tendencje do uzyskiwania odmiennych wyników (Rubacha, 2008, s. 76). Biorąc pod uwagę zróżnicowanie kulturowe osób uczestniczących w procesie weryfikacyjnym narzędzia oraz istotne różnice statystyczne ujawniające się w uzyskiwanych przez nich wynikach<sup>4</sup>, zasadne wydaje się określenie przedziałów dla wskaźników wysokich, przeciętnych i niskich osobno dla każdej populacji. W tym celu przekształcono wyniki surowe w skalę interwałową. Wykorzystano skalę stenową, która składa się z 10 jednostek, obejmujących trzy odchylenia standardowe od średniej<sup>5</sup>. Możliwe do uzyskania w teście wskaźniki dla poszczególnych głodów wahają się w przedziale od 10 do 50. Wyniki zapre-

---

<sup>4</sup> Analizę wyników przeprowadzono z wykorzystaniem testu rang Kruskala–Wallisa dla prób (grup) niezależnych.

<sup>5</sup> 1 sten = 0,5 odchylenia standardowego.

zentowane są w Tabeli 4. odrębnie dla każdego z krajów, w których prowadzone były badania. Dzięki temu wyznaczono zakresy natężenia (wysokie, średnie, niskie) określonych potrzeb w badanych populacjach.

Tabela 4. Normalizacja wyników testu KPE w dla poszczególnych wersji językowych

| Sten            | Wynik surowy<br>głód rozpoznania | Wynik surowy<br>głód struktury | Wynik surowy<br>głód stymulacji | Interpretacja wyników      |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Polska          |                                  |                                |                                 |                            |
| 1               | 25                               | 28–32                          | 18–20                           | niskie natężenie głodu     |
| 2               | 26–27                            | 34                             | 22–24                           |                            |
| 3               | 29–31                            | 35–37                          | 25–27                           |                            |
| 4               | 32–34                            | 38–39                          | 28–30                           |                            |
| 5               | 35–37                            | 40–42                          | 31–34                           | przeciętne natężenie głodu |
| 6               | 38–40                            | 43–44                          | 35–37                           |                            |
| 7               | 41–43                            | 45–47                          | 38–40                           | wysokie natężenie głodu    |
| 8               | 44–46                            | 48–49                          | 41–43                           |                            |
| 9               | 47–49                            | 50                             | 44–47                           |                            |
| 10              | 50                               | –                              | 48                              |                            |
| Gwatemala       |                                  |                                |                                 |                            |
| 1               | 10–15                            | 22–27                          | 17–22                           | niskie natężenie głodu     |
| 2               | 19–20                            | 28–30                          | 24–25                           |                            |
| 3               | 21–24                            | 32–34                          | 28–29                           |                            |
| 4               | 25–28                            | 35–37                          | 30–32                           |                            |
| 5               | 29–31                            | 38–40                          | 33–36                           | przeciętne natężenie głodu |
| 6               | 32–35                            | 41–43                          | 37–39                           |                            |
| 7               | 36–39                            | 44–46                          | 40–43                           | wysokie natężenie głodu    |
| 8               | 41–42                            | 47–49                          | 44–46                           |                            |
| 9               | 43–45                            | 50                             | 47–50                           |                            |
| 10              | 48                               | –                              | –                               |                            |
| Wielka Brytania |                                  |                                |                                 |                            |
| 1               | 23–24                            | 28–32                          | 21–24                           | niskie natężenie głodu     |
| 2               | 25–27                            | 33–34                          | 25–27                           |                            |
| 3               | 28–29                            | 35–36                          | 28–29                           |                            |
| 4               | 30–32                            | 37–38                          | 30–32                           |                            |
| 5               | 33–35                            | 39–40                          | 33–35                           | przeciętne natężenie głodu |
| 6               | 36–37                            | 41–42                          | 36–37                           |                            |
| 7               | 38–40                            | 43–44                          | 38–40                           | wysokie natężenie głodu    |
| 8               | 41–43                            | 45–46                          | 41–43                           |                            |
| 9               | 44–45                            | 47–48                          | 44–45                           |                            |
| 10              | 47                               | 49                             | 47                              |                            |

Tabela 4 cd.

| Sten    | Wynik surowy<br>głód rozpoznania | Wynik surowy<br>głód struktury | Wynik surowy<br>głód stymulacji | Interpretacja wyników      |
|---------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Ukraina |                                  |                                |                                 |                            |
| 1       | 24–26                            | 30–32                          | 20–21                           | niskie natężenie głodu     |
| 2       | 29–31                            | 34–35                          | 24–25                           |                            |
| 3       | 33–34                            | 36–38                          | 28–29                           |                            |
| 4       | 35–37                            | 39–40                          | 30–32                           |                            |
| 5       | 38–40                            | 41–43                          | 33–36                           | przeciętne natężenie głodu |
| 6       | 41–43                            | 44–45                          | 37–39                           |                            |
| 7       | 44–46                            | 46–48                          | 40–42                           | wysokie natężenie głodu    |
| 8       | 47–49                            | 49–50                          | 43–45                           |                            |
| 9       | 50                               | –                              | 46–48                           |                            |
| 10      | –                                | –                              | 50                              |                            |

Uwaga: Stopień natężenia głodu ustalony zgodnie z interpretacją M. Nowakowskiej (1970, s. 479) i K. Rubachy (2008, s. 76).

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy danych przedstawionych w Tabeli 4. można zaobserwować pewne tendencje. Przykładowo grupy nauczycieli z Polski i Ukrainy charakteryzują się nieco wyższym poziomem ujawniania się głodu rozpoznania niż edukatorzy z Gwatemali i Wielkiej Brytanii. Świadczą o tym choćby granice wysokiego natężenia tego głodu (PL = 44, UA = 44 przy GT = 36 i GB = 38). Wyniki badanych z Polski i Ukrainy skupiły się w większym stopniu wokół tendencji wysokich, natomiast respondentów z Gwatemali i Wielkiej Brytanii wokół tendencji przeciętnych bądź niskich. W przypadku pozostałych dwóch głodów – struktury i stymulacji – zróżnicowanie wyników pomiędzy populacjami nie jest aż tak znaczące. Skutkuje to tym, że przedziały dla wartości niskich, przeciętnych i wysokich dla poszczególnych wersji językowych kwestionariusza różnią się maksymalnie o dwa punkty.

W trakcie przeprowadzania procedury normalizacyjnej poddano także ocenę rozkład odpowiedzi badanych w poszczególnych przedziałach (wysokich, przeciętnych, niskich), osobno dla każdej z populacji.

Respondenci z Polski przejawiali preferencje do koncentrowania się wokół wyników przeciętnych we wszystkich trzech rodzajach głodów. W dalszej kolejności ich odpowiedzi oscylowały wokół wartości niskich dotyczących głodu rozpoznania, a wokół wartości wysokich w odniesieniu do głodów struktury i stymulacji. Można zatem stwierdzić, że w tym przypadku test nie jest nadmiernie prowokujący do udzielania odpowiedzi zgodnych z kluczem.



Rozkład wyników respondentów pochodzących z Gwatemali, odnoszących się do głodu rozpoznania ma charakter spłaszczony. Oznacza to, że wśród tych badanych podobne pod względem liczebności grupy uzyskały wyniki niskie, przeciętne i wysokie. Natomiast w odniesieniu do głodów struktury i stymulacji dominują wyniki przeciętne, w dalszej kolejności lokują się wysokie oraz niskie. Jeśli zatem chodzi o hiszpańskojęzyczną wersję testu, także należy uznać, że nie jest ona nadmiernie prowokująca do udzielania odpowiedzi zgodnych z kluczem.

W przypadku głodu rozpoznania i stymulacji rozkład wyników respondentów z Wielkiej Brytanii jest podobny do tego zaobserwowanego w Gwatemali. W kontekście głodu rozpoznania podobne pod względem liczebności grupy uzyskały wyniki niskie, przeciętne i wysokie. W kategorii dotyczącej głodu struktury zauważa się natomiast nieco silniejszą koncentrację wokół wyników przeciętnych. Podobnie jak w sytuacji poprzednich dwóch grup, należy uznać, że test nie jest nadmiernie prowokujący do udzielania odpowiedzi zgodnych z kluczem.

Respondenci z Ukrainy w odniesieniu do głodów rozpoznania i struktury przejawiają skłonność do koncentracji odpowiedzi wokół wyników wysokich, a w przypadku głodu stymulacji – wokół wyników średnich. W kontekście dwóch pierwszych wskazanych potrzeb oznacza to, że ukraińskojęzyczna wersja testu może prowokować odpowiedzi zgodne z kluczem. Taka przynajmniej tendencja ujawniła się w ukraińskiej grupie normalizującej.

Kończąc prezentację procesu normalizacji Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych (KPE) należy podkreślić, iż wszelkie normy mają charakter tymczasowy (Rubacha, 2008, s. 78). Zaprezentowane powyżej przekształcenie wyników na skalę stenową oparte było na dobranej losowo, aczkolwiek stosunkowo niewielkiej próbie badawczej. Przedstawione dane mają zatem na celu umożliwić przede wszystkim dokonanie porównań o zasięgu międzygrupowym. W celu wyznaczenia ścisłych przedziałów dla wartości wysokich, przeciętnych i niskich badania należałoby oprzeć na zdecydowanie liczniejszej grupie reprezentującej poszczególne kraje.

## **Sposób obliczania wyników**

Badania Kwestionariuszem Potrzeb Edukacyjnych (KPE) można wykonywać grupowo lub indywidualnie. Przed przystąpieniem do badania respondenci powinni zapoznać się z załączoną instrukcją. Odpowiedzi udziela się na 5-stopnio-

wej skali wskazującej na stopień utożsamienia się z treścią danego twierdzenia. Wyniki zlicza się poprzez zsumowanie wag odpowiedzi, w których odpowiedź „nie” traktuje się jako 1, a odpowiedź „tak” jako 5. Wszystkie itemy kwestionariusza punktowane są identycznie, nie jest więc konieczne odwracanie skali. Każdy głód transakcyjny określany jest poprzez 10 pozycji kwestionariusza zgodnie z kluczem odpowiedzi.

## Podsumowanie

Celem przeprowadzonego badania było skonstruowanie narzędzia umożliwiającego pomiar nasilenia potrzeb edukacyjnych zgodnie z koncepcją głodów E. Berne’a. Założenie to udało się w pełni zrealizować, czego efektem jest przygotowanie 30-itemowego Kwestionariusza Potrzeb Edukacyjnych (KPE), uwzględniającego trzy głody o charakterze edukacyjnym: głód struktury, głód rozpoznania oraz głód stymulacji. Rezultaty analizy właściwości psychometrycznych zaprojektowanego kwestionariusza wskazują na jego satysfakcjonującą rzetelność i trafność. W tym miejscu należy jednak zauważyć, że walidacja trafności narzędzia objęła przede wszystkim jego trafność teoretyczną, zwłaszcza aspekt czynnikowy. W przyszłych badaniach należałoby uwzględnić również inne aspekty trafności teoretycznej kwestionariusza, m.in. konwergencyjny i dywergencyjny. Niezbędne są również badania nad trafnością kryterialną narzędzia, zarówno diagnostyczną, jak i prognostyczną.

## Literatura

- Arbuckle, J. L. (2017). *Amos (Version 25.0)* [Computer Program]. Chicago: IBM SPSS.
- Babcock, D. (1977). *Raising Kids OK*. New York: Avon Books.
- Bandalos, D. L. (2002). The Effects of Item Parceling on Goodness-Of-Fit and Parameter Estimate Bias in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (1), 78–102, doi: [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5).
- Barrow, G. (2007). Transactional Analysis, Pastoral Care and Education. *Personal Care in Education*, 25 (1), 21–25, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00396.x>.
- Barrow, G., Bradshaw, E., Newton, T. (2001). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. London: David Fulton Publishers.
- Barrow, G., Newton, T. (Eds.) (2004). *Walking the Talk. How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem*. London: David Fulton Publishers.

- Barrow, G., Newton, T. (Eds.) (2016). *Educational Transactional Analysis: An International Guide to Theory and Practice*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bartlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296–298.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. (1991). *What Do You Say After You Say Hello?* London: Corgi Books.
- Berne, E. (2008). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. London: Souvenir Press (Educational & Academic) Ltd.
- Browne, M. W., Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. In: K., Bollen, J. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Plot Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276, doi: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10).
- Clarke, J. I. (1981). Differences Between Special Field and Clinical Groups, *Transactional Analysis Journal*, 11 (2), 169–170, doi: <https://doi.org/10.1177/036215378101100214>.
- Clarke, J. I., Dawson, C. (1998). *Growing Up Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children*. Center City: Hazelden Educ. Material.
- Cornell, W. F., Graaf de, A., Newton, T., Thunnissen, M. (Eds.) (2016). *Into TA. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis*. London: Karnac Books Ltd.
- Emmert, N., Newton, T. (2004). The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present. *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 283–291, doi: <https://doi.org/10.1177/036215370403400314>.
- Ersine, R. G., Maisenbacher, J. (1975). The Effects of a TA Class on Socially Maladjusted High School Students. *Transactional Analysis Journal*, 5 (3), 252–254, doi: <https://doi.org/10.1177/036215377500500309>.
- Frazier, T. L. (1971). The Application of Transactional Analysis Principles in the Classroom of a Correctional School. *Transactional Analysis Journal*, 1 (4), 214–218, doi: <https://doi.org/10.1177/036215377100100405>.
- Freed, A. (1974). *TA for Tots*. Los Angeles: Jalmar Press.
- Freed, A., Freed, M. (1971). *TA for Kids*. Los Angeles: Jalmar Press.
- Fronczyk, K., Witkowska, E. (2009). Analiza właściwości pozycji testowych. W: K. Fronczyk (red.), *Psychometria. Podstawowe zagadnienia* (s. 161–179). Warszawa: Vizja Press & IT.
- Gaft, S., El Moore Brown, C. (2004). Transactional Analysis in the College Classroom. *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 243–248, doi: <https://doi.org/10.1177/036215370403400308>.

- Gębuś, D. (1997). Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej. W: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 109–121). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Gębuś, D. (2015). Struktura osobowości nauczycieli i uczniów – analiza funkcjonowania w stanach Ja na podstawie wybranych sytuacji szkolnych. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej* (s. 538–545). Kraków: Grupa Tomami.
- George, D., Mallery, M. (2016). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hough, P. (1971). Teachers and Stroking. *Transactional Analysis Journal*, 1 (3), 38–40, doi: <https://doi.org/10.1177/036215377100100314>.
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jagieła, J. (2018). *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych orientacji psychopedagogicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo UJD.
- James, M. (1974). *TA for Moms and Dads*. Reading MA: Addison-Wesley Longman.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>.
- Kenney, W. J. (1981). Problem-Student Effects on Teacher Ego State Behavior, *Transactional Analysis Journal*, 11 (3), 252–253, doi: <https://doi.org/10.1177/036215378101100312>.
- Kenney, W. J., Lyons, B. F. (1979). Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors, *Transactional Analysis Journal*, 9 (4), 297–300, doi: <https://doi.org/10.1177/036215377900900416>.
- Laurinen, L., Nieminen, K. (Eds.) (1998). *Educational TA for Teachers*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lerkkanen, M., Temple, S. (2004). Student Teachers' Professional and Personal Development Through Academic Study of Educational Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 253–271, doi: <https://doi.org/10.1177/036215370403400311>.
- Łęski, Z. (1997). Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej. W: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 123–135). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., Widaman, K. F. (2002). To Parcel or Not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. *Structural Equation Mod-*

- eling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 151–173, doi: [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_1](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1).
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McCormick, P. (1973). TA and Behavior Modification: A Comparison Study. *Transactional Analysis Journal*, 3 (1), 10–14, doi: <https://doi.org/10.1177/036215377300300105>.
- Napper, R., Newton, T. (2000). *Tactics: Transactional Analysis Concepts for All Trainers, Teachers and Tutors and Insight into Collaborative Learning Strategies*. Ipswich: TA Resources.
- Newell, S., Jeffery, D. (2002). *Behaviour Management in the Classroom: A Transactional Analysis Approach*. New York: David Fulton Publishers.
- Newton, T. (2003). Identifying Educational Philosophy and Practice Through Imagoes in Transactional Analysis Training Groups. *Transactional Analysis Journal*, 33 (4), 321–331, doi: <https://doi.org/10.1177/036215370303300407>.
- Nowakowska M. (1970). Polska adaptacja 16-czynnikowego kwestionariusza osobowości R. B. Cattela. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 478–501.
- Nunnally J. C., Bernstein I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pierzchała, A. (2010). Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako efekt negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel-uczeń. W: A. Gofron, B. Łukasik (red.), *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym. Tom 3* (s. 309–323). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Pierzchała, A. (2012). Edukacyjna analiza transakcyjna a inne nurty pedagogiczne wyrosłe na gruncie koncepcji psychoterapeutycznych, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 31–47.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta Squared and Partial Eta Squared as Measurements of Effect Size in Educational Research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135–147, doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań and edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sahlberg, P. (2016). *The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling*. In: K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy* (p. 128–144). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sills, Ch., Fish, S., Lapworth, P. (1999). *Pomoc psychologiczna w ujęciu Gestalt*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Simmons, C. H., Sands-Dudelczyk, K. (1983). Children Helping Peers: Altruism and Pre-school Environment. *The Journal of Psychology*, 115, 203–207, doi: <https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915437>.

- Steiner, C. M. (1982). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. New York: Bantam Books.
- Stewart, I., Joines, V. (2009). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham: Lifespace Publishing.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, 29 (3), 164–174, doi: <https://doi.org/10.1177/036215379902900302>.
- Temple, S. (2002). Functional Fluency. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 4, 251–269.
- Temple, S. (2004). Update On The Functional Fluency Model in Education, *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 197–204, doi: <https://doi.org/10.1177/036215370403400302>.
- Widawska, E. (2016a). Ku czemu wychowywać ma szkoła? Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 93–109, doi: <https://doi.org/10.16926/eat.2016.05.06>.
- Widawska, E. (2016b). *The Importance of Soft Skills for the Efficiency of Pedagogical Work in the Context of Transactional Analysis*. In: E. Рангелова і інші (Eds.), *Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета. Сборник с научни доклади (Втора книга)* (pp. 672–679). Gabrovo: Press „ЕКC-ПРЕС” ООД.
- Zakrzewska, M. (1994). *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zawadzki, B. (2006). *Kwestionariusze osobowości. Strategie i procedura konstruowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

## Aneks 1. Polskojęzyczna wersja kwestionariusza

### Kwestionariusz Potrzeb Edukacyjnych (KPE)

(opracowanie i © Edyta Widawska i Anna Pierzchała)

Uczestniczenie w procesie edukacji, niezależnie od tego, czy jest się przewodnikiem (edukatorem), czy uczniem, wiąże się z ciągłym zdobywaniem nowej wiedzy i umiejętności. Uczymy się na różne sposoby i potrzebujemy różnych rzeczy, by robić to skutecznie. Poniżej znajduje się szereg stwierdzeń dotyczących kształcenia czy też kształcenia się. Bardzo prosimy o określenie, w jakim stopniu opisują one Panią/Pana. Przy każdym sformułowaniu prosimy o postawienie symbolu „x” w odpowiedniej rubryce.

|    | W PROCESIE UCZENIA/UCZENIA SIĘ POMAGA MI                                                                  | Nie                      | Raczej<br>nie            | Nie<br>wiem              | Raczej<br>tak            | Tak                      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1  | Gdy ktoś dostrzega mój wkład w pracę.                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | Gdy efekty mojej pracy podlegają jasnej ocenie.                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3  | Gdy proces zdobywania nowej wiedzy/umiejętności kończy się uzyskaniem świadectwa, certyfikatu.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | Akceptacja ze strony lidera (osoby uczącej).                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | Poznanie nowych treści przez wszystkie zmysły.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | Gdy mogę wziąć do ręki przedmiot, który mnie zainteresował.                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7  | Słuchanie muzyki, gdy powtarzam materiał.                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8  | Współpraca z innymi w oparciu o przewidywalny schemat działania.                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9  | Gdy otrzymuję zadanie do wykonania, które jest dla mnie wyzwaniem – nie jest ani za trudne, ani za łatwe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Znajomość celu moich działań – wiem, po co to robię.                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Poczucie, że jestem ważnym elementem zespołu.                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | To, że inni doceniają moją wiedzę.                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Wcześniejsze przygotowanie materiałów, z których będę korzystać.                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Plan pracy, który ktoś mi zleca – co będę robić krok po kroku.                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Rozwiązywanie zagadek.                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|    | W PROCESIE UCZENIA/UCZENIA SIĘ POMAGA MI                                                                 | Nie                      | Raczej<br>nie            | Nie<br>wiem              | Raczej<br>tak            | Tak                      |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16 | To, że osoby, z którymi pracuję, znają mnie choćby z imienia.                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Gdy ktoś, z kim się uczę (lub mnie uczy), zadaje mi różne pytania.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Gdy mogę w jakiś sposób zaimponować pozostałym członkom grupy.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Gdy jestem częścią grupy, np. klasy, zespołu edukatorów.                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Gdy inni członkowie/członkinie grupy wiedzą o mnie coś więcej, np. czym się interesuję, jakie mam hobby. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Gdy docenia się moje małe kroki na drodze do celu.                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Gdy odczuwam np. radość czy złość.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Łączenie treści nowych z tym, co już wiem.                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Rozrysowane (przez prowadzącego lub samego siebie) schematy, tabele, diagramy.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Gdy mam możliwość zaprezentowania moich osiągnięć na forum.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Dotyk, np. pogłaskanie po ramieniu.                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Ułożenie przedmiotów w miejscu, w którym się uczę (np. biurko), w znanym mi porządku.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Zadanie do wykonania, z którym spotykam się po raz pierwszy w życiu.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Jasny podział zadań w sytuacji współpracy z innymi osobami.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Nawiązywanie bliskich relacji z innymi członkami grupy.                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Klucz odpowiedzi oraz punktacja dla poszczególnych itemów polskojęzycznej wersji kwestionariusza**

Głód struktury (SR) – itemy: 2, 8, 10, 13, 14, 19, 23, 24, 27, 29

Głód rozpoznania (R) – itemy: 1, 3, 4, 11, 12, 16, 18, 20, 21, 25

Głód stymulacji (SY) – itemy: 5, 6, 7, 9, 15, 17, 22, 26, 28, 30



| W PROCESIE UCZENIA/UCZENIA SIĘ POMAGA MI |    |                                                                                                           | Nie | Raczej<br>nie | Nie<br>wiem | Raczej<br>tak | Tak |
|------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------|-------------|---------------|-----|
| 1                                        | R  | Gdy ktoś dostrzega mój wkład w pracę.                                                                     | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 2                                        | SR | Gdy efekty mojej pracy podlegają jasnej ocenie.                                                           | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 3                                        | R  | Gdy proces zdobywania nowej wiedzy/umiejętności kończy się uzyskaniem świadectwa, certyfikatu.            | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 4                                        | R  | Akceptacja ze strony lidera (osoby uczącej).                                                              | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 5                                        | SY | Poznanie nowych treści przez wszystkie zmysły.                                                            | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 6                                        | SY | Gdy mogę wziąć do ręki przedmiot, który mnie zainteresował.                                               | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 7                                        | SY | Słuchanie muzyki, gdy powtarzam materiał.                                                                 | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 8                                        | SR | Współpraca z innymi w oparciu o przewidywalny schemat działania.                                          | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 9                                        | SY | Gdy otrzymuję zadanie do wykonania, które jest dla mnie wyzwaniem – nie jest ani za trudne, ani za łatwe. | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 10                                       | SR | Znajomość celu moich działań – wiem, po co to robię.                                                      | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 11                                       | R  | Poczucie, że jestem ważnym elementem zespołu.                                                             | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 12                                       | R  | To, że inni doceniają moją wiedzę.                                                                        | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 13                                       | SR | Wcześniejsze przygotowanie materiałów, z których będę korzystał.                                          | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 14                                       | SR | Plan pracy, który ktoś mi zleca – co będę robić krok po kroku.                                            | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 15                                       | SY | Rozwiązywanie zagadek.                                                                                    | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 16                                       | R  | To, że osoby, z którymi pracuję, znają mnie choćby z imienia.                                             | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 17                                       | SY | Gdy ktoś, z kim się uczę (lub mnie uczy), zadaje mi różne pytania.                                        | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 18                                       | R  | Gdy mogę w jakiś sposób zaimponować pozostałym członkom grupy.                                            | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 19                                       | SR | Gdy jestem częścią grupy, np. klasy, zespołu edukatorów.                                                  | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |

| W PROCESIE UCZENIA/UCZENIA SIĘ POMAGA MI |    |                                                                                                          | Nie | Raczej<br>nie | Nie<br>wiem | Raczej<br>tak | Tak |
|------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------|-------------|---------------|-----|
| 20                                       | R  | Gdy inni członkowie/członkinie grupy wiedzą o mnie coś więcej, np. czym się interesuję, jakie mam hobby. | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 21                                       | R  | Gdy docenia się moje małe kroki na drodze do celu.                                                       | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 22                                       | SY | Gdy odczuwam np. radość czy złość.                                                                       | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 23                                       | SR | Łączenie treści nowych z tym, co już wiem.                                                               | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 24                                       | SR | Rozrysowane (przez prowadzącego lub samego siebie) schematy, tabele, diagramy.                           | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 25                                       | R  | Gdy mam możliwość zaprezentowania moich osiągnięć na forum.                                              | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 26                                       | SY | Dotyk, np. pogłaskanie po ramieniu.                                                                      | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 27                                       | SR | Ułożenie przedmiotów w miejscu, w którym się uczę (np. biurko), w znanym mi porządku.                    | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 28                                       | SY | Zadanie do wykonania, z którym spotykam się po raz pierwszy w życiu.                                     | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 29                                       | SR | Jasny podział zadań w sytuacji współpracy z innymi osobami.                                              | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |
| 30                                       | SY | Nawiązywanie bliskich relacji z innymi członkami grupy.                                                  | 1   | 2             | 3           | 4             | 5   |

## Aneks 2. Anglojęzyczna wersja kwestionariusza

### Educational Needs Questionnaire (ENQ)

(developed and © by Edyta Widawska i Anna Pierzchała)

Participation in the education process, regardless of whether you are a guide (educator) or a student, is associated with the continuous acquisition of new knowledge and skills. We learn in different ways and we need different things to do it effectively. Below is a series of statements about education. Please specify how true they are in your case. Mark your each answer with X in the relevant column, choosing only one answer.

| IN THE EDUCATIONAL PROCESS THE FOLLOWING HELPS |                                                                                                            | Very much unlike me      | Unlike me                | I don't know             | Like me                  | Very much like me        |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                                              | When someone notices my contributions.                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2                                              | When the results of my work undergo clear evaluation.                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3                                              | When the process of acquiring new knowledge / skills ends with obtaining a certificate or a qualification. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4                                              | Acceptance on the part of the leader / the teacher.                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5                                              | Learning new content through all senses.                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6                                              | When I can pick up an item that seems interesting to me.                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7                                              | Listening to music when I revise.                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8                                              | Cooperation with others, based on a predictable plan of action.                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9                                              | When I am presented with a challenging task.                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10                                             | Knowing the purpose of my actions.                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11                                             | Knowing that I am an important member of the team.                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12                                             | When others appreciate my knowledge.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13                                             | Earlier preparation of materials that I will use.                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| IN THE EDUCATIONAL PROCESS THE FOLLOWING HELPS |                                                                                          | Very much unlike me      | Unlike me                | I don't know             | Like me                  | Very much like me        |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14                                             | A work plan that guides and instructs me – what I will do step by step.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15                                             | Solving puzzles and riddles.                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16                                             | The fact that the people I work with know me – even by name.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17                                             | When someone who I learn with (or who teaches me) asks me different questions.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18                                             | When I can somehow impress the other members of the group.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19                                             | When I am part of the group – a class or a team.                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20                                             | When other group members know me closely, for example they know my interests or hobbies. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21                                             | When my small successes are appreciated as I work towards my goals.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22                                             | When I can feel, for examples joy or anger.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23                                             | Connecting new content with what I already know.                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24                                             | Drawn (by the teacher or myself) schemes, tables, diagrams.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25                                             | When I can present my achievements publicly.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26                                             | A touch, for example a pat on the shoulder.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27                                             | Arranging objects in the place where I study (e.g. a desk) in a familiar order.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28                                             | A new task that I have never seen before.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29                                             | A clear division of responsibilities in cooperative tasks.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30                                             | Establishing close relationships with other group members.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Answer key and scores for individual items in the English version of the questionnaire

Structural hunger (SR) – items: 2, 8, 10, 13, 14, 19, 23, 24, 27, 29

Recognition hunger (R) – items: 1, 3, 4, 11, 12, 16, 18, 20, 21, 25

Stimulation hunger (SI) – items: 5, 6, 7, 9, 15, 17, 22, 26, 28, 30

| IN THE EDUCATIONAL PROCESS THE FOLLOWING HELPS |    |                                                                                                            | Very much unlike me | Unlike me | I don't know | Like me | Very much like me |
|------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|--------------|---------|-------------------|
| 1                                              | R  | When someone notices my contributions.                                                                     | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 2                                              | SR | When the results of my work undergo clear evaluation.                                                      | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 3                                              | R  | When the process of acquiring new knowledge / skills ends with obtaining a certificate or a qualification. | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 4                                              | R  | Acceptance on the part of the leader / the teacher.                                                        | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 5                                              | SI | Learning new content through all senses.                                                                   | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 6                                              | SI | When I can pick up an item that seems interesting to me.                                                   | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 7                                              | SI | Listening to music when I revise.                                                                          | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 8                                              | SR | Cooperation with others, based on a predictable plan of action.                                            | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 9                                              | SI | When I am presented with a challenging task.                                                               | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 10                                             | SR | Knowing the purpose of my actions.                                                                         | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 11                                             | R  | Knowing that I am an important member of the team.                                                         | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 12                                             | R  | When others appreciate my knowledge.                                                                       | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 13                                             | SR | Earlier preparation of materials that I will use.                                                          | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 14                                             | SR | A work plan that guides and instructs me – what I will do step by step.                                    | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |
| 15                                             | SI | Solving puzzles and riddles.                                                                               | 1                   | 2         | 3            | 4       | 5                 |

|    |    |                                                                                          |   |   |   |   |   |
|----|----|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 16 | R  | The fact that the people I work with know me – even by name.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | SI | When someone who I learn with (or who teaches me) asks me different questions.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | R  | When I can somehow impress the other members of the group.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | SR | When I am part of the group – a class or a team.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | R  | When other group members know me closely, for example they know my interests or hobbies. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | R  | When my small successes are appreciated as I work towards my goals.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | SI | When I can feel, for examples joy or anger.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | SR | Connecting new content with what I already know.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | SR | Drawn (by the teacher or myself) schemes, tables, diagrams.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | R  | When I can present my achievements publicly.                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | SI | A touch, for example a pat on the shoulder.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | SR | Arranging objects in the place where I study (e.g. a desk) in a familiar order.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | SI | A new task that I have never seen before.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | SR | A clear division of responsibilities in cooperative tasks.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | SI | Establishing close relationships with other group members.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Aneks 3. Hiszpańskojęzyczna wersja kwestionariusza

### Cuestionario Necesidades Educativas (CNE)

(desarrollado y © por Edyta Widawska y Anna Pierzchała)

Cundo estamos en el proceso de educación, como educador o como alumno, necesitamos aprender nuevos conceptos y aptitudes. Aprendemos de maneras diferentes y psicológicamente tenemos diferentes necesidades para aprender de una manera eficiente. Abajo hay algunas frases al respecto a la educación. No hay mejores o peores opciones. Se le pregunta elegir los cuales que correspondan a su contexto de educación.

| EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN ME AYUDA |                                                                    | No                       | Mas<br>no                | No<br>se                 | Mas<br>si                | Si                       |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                                   | Cuando alguien agradece mi trabajo.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2                                   | Cuando los efectos de mi trabajo son marcados de una manera clara. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3                                   | Cuando el proceso de aprendizaje se termina con una certificado.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4                                   | La aceptación de la parte de maestro / leader.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5                                   | Conocer nuevas cosas por todos los sentidos.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6                                   | Cuando puedo tocar los objetos interesantes con mis manos.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7                                   | Escuchar la música cuando estoy repasando.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8                                   | Colaborar con los demás según un plan previsto.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9                                   | Cuando tengo una tarea para hacer que me parece un reto.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10                                  | Conocer el objetivo de mis acciones – sé por qué lo hago.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11                                  | Sentirme un miembro importante del grupo.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12                                  | Saber que los demás agradecen mis conocimientos.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13                                  | Prepararme antes con los materiales importantes.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14                                  | El plan de tareas que alguien me da – etapa por etapa.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15                                  | Resolver adivinanzas.                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN ME AYUDA |                                                                           | No                       | Mas<br>no                | No<br>se                 | Mas<br>si                | Si                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16                                  | Cuando la gente con que trabajo me conoce – por lo menos mi nombre.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17                                  | Cuando mi compañero estudiante me pone varias preguntas.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18                                  | Cuando puedo impresionar a los demás.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19                                  | Cuando estoy un parte de un grupo, por ejemplo un equipo de educadores.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20                                  | Cuando los otros estudiantes saben más cosas de mí, por ejemplo mi hobby. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21                                  | Cuando se agradece los pequeños éxitos para lograr el objetivo.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22                                  | Cuando siento emociones, por ejemplo alegría u odio.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23                                  | Conectar los nuevos conocimientos con lo que ya sé.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24                                  | Diagramas visuales, tablas, representaciones visuales.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25                                  | Cuando puedo presentar mis logros públicamente.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26                                  | Toque, por ejemplo una caricia en el brazo.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27                                  | Un sentido de orden en mi lugar de trabajo.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28                                  | Tareas que he visto por primera vez en mi vida.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29                                  | Un plan claro de compartir las tareas en colaboración.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30                                  | Las relaciones cercas con los otros miembros del grupo.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



### La clave de respuesta y la puntuación de cada ítem de la versión en español del cuestionario

Hambre estructural (ER) – ítem: 2, 8, 10, 13, 14, 19, 23, 24, 27, 29

Hambre de reconocimiento (R) – ítem: 1, 3, 4, 11, 12, 16, 18, 20, 21, 25

Hambre de estimulación (EI) – ítem: 5, 6, 7, 9, 15, 17, 22, 26, 28, 30

| EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN ME AYUDA |    |                                                                         | No | Mas<br>no | No<br>se | Mas<br>si | Si |
|-------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------|----|-----------|----------|-----------|----|
| 1                                   | R  | Cuando alguien agradece mi trabajo.                                     | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 2                                   | ER | Cuando los efectos de mi trabajo son marcados de una manera clara.      | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 3                                   | R  | Cuando el proceso de aprendizaje se termina con una certificado.        | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 4                                   | R  | La aceptación de la parte de maestro / leader.                          | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 5                                   | EI | Conocer nuevas cosas por todos los sentidos.                            | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 6                                   | EI | Cuando puedo tocar los objetos interesantes con mis manos.              | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 7                                   | EI | Escuchar la música cuando estoy repasando.                              | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 8                                   | ER | Colaborar con los demás según un plan previsto.                         | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 9                                   | EI | Cuando tengo una tarea para hacer que me parece un reto.                | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 10                                  | ER | Conocer el objetivo de mis acciones – sé por qué lo hago.               | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 11                                  | R  | Sentirme un miembro importante del grupo.                               | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 12                                  | R  | Saber que los demás agradecen mis conocimientos.                        | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 13                                  | ER | Prepararme antes con los materiales importantes.                        | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 14                                  | ER | El plan de tareas que alguien me da – etapa por etapa.                  | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 15                                  | EI | Resolver adivinanzas.                                                   | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 16                                  | R  | Cuando la gente con que trabajo me conoce – por lo menos mi nombre.     | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 17                                  | EI | Cuando mi compañero estudiante me pone varias preguntas.                | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 18                                  | R  | Cuando puedo impresionar a los demás.                                   | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 19                                  | ER | Cuando estoy un parte de un grupo, por ejemplo un equipo de educadores. | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |

| EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN ME AYUDA |    |                                                                           | No | Mas<br>no | No<br>se | Mas<br>si | Si |
|-------------------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------|----|-----------|----------|-----------|----|
| 20                                  | R  | Cuando los otros estudiantes saben más cosas de mí, por ejemplo mi hobby. | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 21                                  | R  | Cuando se agradece los pequeños éxitos para lograr el objetivo.           | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 22                                  | El | Cuando siento emociones, por ejemplo alegría u odio.                      | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 23                                  | ER | Conectar los nuevos conocimientos con lo que ya sé.                       | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 24                                  | ER | Diagramas visuales, tablas, representaciones visuales.                    | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 25                                  | R  | Cuando puedo presentar mis logros públicamente.                           | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 26                                  | El | Toque, por ejemplo una caricia en el brazo.                               | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 27                                  | ER | Un sentido de orden en mi lugar de trabajo.                               | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 28                                  | El | Tareas que he visto por primera vez en mi vida.                           | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 29                                  | ER | Un plan claro de compartir las tareas en colaboración.                    | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |
| 30                                  | El | Las relaciones cercas con los otros miembros del grupo.                   | 1  | 2         | 3        | 4         | 5  |

## Aneks 4. Ukraińskojęzyczna wersja kwestionariusza

### Опитувальник Освітні Потреби (ООП)

(Автори і © Едита Відавска і Анна Пежхала)

*Участь у навчальному процесі, незалежно від того, чи ти провідник (освітнянин), чи учень, пов'язана з постійним здобуванням нових знань і вмінь. Ми вчимося по-різному, і нам потрібні різні речі, щоб робити це успішно. Нижче ви бачите низку тверджень щодо навчання та освіти. Визначте, будь ласка, наскільки вони відповідають дійсності у вашому випадку. Відповіді просимо позначити значком X у відповідній рубриці таблиць, вибравши **одну** з відповідей.*

| У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МЕНІ ДОПОМАГАЄ |                                                                                                       | Ні                       | Скоріше<br>ні            | Не<br>знаю               | Скоріше<br>так           | Так                      |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                                 | Коли хтось помічає внесок моєї праці.                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2                                 | Коли результати моєї роботи підлягають зрозумілій і чіткій оцінці.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3                                 | Коли процес здобування нових знань та умінь завершується отриманням свідоцтва, сертифікату.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4                                 | Схвалення з боку лідера (особи, що навчає).                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5                                 | Пізнання нового всіма органами чуттів.                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6                                 | Коли я можу взяти у руки предмет, який мене зацікавив.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7                                 | Слухання музики, коли я повторюю матеріал.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8                                 | Співпраця з іншими на основі передбачуваної схеми дій.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9                                 | Коли я отримую завдання на виконання, яке є для мене викликом – це не надто складно і не надто легко. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10                                | Знання мети моїх дій – я знаю, навіщо я це роблю.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11                                | Відчуття, що я важливий елемент колективу.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12                                | Те, що інші цінують мої знання.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МЕНІ ДОПОМАГАЄ |                                                                                                  | Ні                       | Скоріше<br>ні            | Не<br>знаю               | Скоріше<br>так           | Так                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13                                | Попередня підготовка матеріалів, якими я буду користуватися.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14                                | План роботи, який мені доручають виконати, – що я буду робити крок за кроком.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15                                | Розв'язування загадок.                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16                                | Те, що люди, з якими я працюю, знають мене – хоча б по імені.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17                                | Коли хтось, із ким я навчаюся (або вчить мене), задає мені різні запитання.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18                                | Коли я можу якимось чином сподобатися іншим членам групи.                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19                                | Коли я є частиною групи – наприклад, класу, колективу освітян.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20                                | Коли інші члени групи знають про мене дещо більше, наприклад, чим я цікавлюся, яке в мене хобі.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21                                | Коли цінують мої маленькі успіхи на шляху до мети.                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22                                | Коли я відчуваю, наприклад, радість чи злість.                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23                                | Поєднання змісту нового із тим, що я вже знаю.                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24                                | Намальовані (ведучим чи самим) схеми, таблиці, діаграми.                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25                                | Коли в мене є можливість представити мої досягнення перед групою.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26                                | Дотик, наприклад, поплескування по плечу.                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27                                | Розташування предметів у місці, в якому я навчаюся (наприклад на столі) у відомому мені порядку. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28                                | Завдання для виконання, із яким я зустрічаюся вперше у житті.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29                                | Чіткий розподіл завдань у ситуації співпраці з іншими людьми.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30                                | Встановлення близьких відносин з іншими членами групи.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Ключ відповіді та оцінка для кожного пункту україномовної версії анкети**

Голод структури (CP) – пункту: 2, 8, 10, 13, 14, 19, 23, 24, 27, 29

Голод визнання (B) – пункту: 1, 3, 4, 11, 12, 16, 18, 20, 21, 25

Голод стимуляції (СИ) – пункту: 5, 6, 7, 9, 15, 17, 22, 26, 28, 30

| У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МЕНІ ДОПОМАГАЄ |    |                                                                                                       | Ні | Скоріше<br>ні | Не<br>знаю | Скоріше<br>так | Так |
|-----------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------|------------|----------------|-----|
| 1                                 | В  | Коли хтось помічає внесок моєї праці.                                                                 | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 2                                 | CP | Коли результати моєї роботи підлягають зрозумілій і чіткій оцінці.                                    | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 3                                 | В  | Коли процес здобування нових знань та умінь завершується отриманням свідоцтва, сертифікату.           | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 4                                 | В  | Схвалення з боку лідера (особи, що навчає).                                                           | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 5                                 | СИ | Пізнання нового всіма органами чуттів.                                                                | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 6                                 | СИ | Коли я можу взяти у руки предмет, який мене зацікавив.                                                | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 7                                 | СИ | Слухання музики, коли я повторюю матеріал.                                                            | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 8                                 | CP | Співпраця з іншими на основі передбачуваної схеми дій.                                                | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 9                                 | СИ | Коли я отримую завдання на виконання, яке є для мене викликом – це не надто складно і не надто легко. | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 10                                | CP | Знання мети моїх дій – я знаю, навіщо я це роблю.                                                     | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 11                                | В  | Відчуття, що я важливий елемент колективу.                                                            | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 12                                | В  | Те, що інші цінують мої знання.                                                                       | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 13                                | CP | Попередня підготовка матеріалів, якими я буду користуватися.                                          | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 14                                | CP | План роботи, який мені доручають виконати, – що я буду робити крок за кроком.                         | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |

| У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МЕНІ ДОПОМАГАЄ |    |                                                                                                  | Ні | Скоріше<br>ні | Не<br>знаю | Скоріше<br>так | Так |
|-----------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------|------------|----------------|-----|
| 15                                | СИ | Розв'язування загадок.                                                                           | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 16                                | В  | Те, що люди, з якими я працюю, знають мене – хоча б по імені.                                    | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 17                                | СИ | Коли хтось, із ким я навчаюся (або вчить мене), задає мені різні запитання.                      | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 18                                | В  | Коли я можу якимось чином сподобатися іншим членам групи.                                        | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 19                                | СР | Коли я є частиною групи – наприклад, класу, колективу освітян.                                   | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 20                                | В  | Коли інші члени групи знають про мене дещо більше, наприклад, чим я цікавлюся, яке в мене хобі.  | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 21                                | В  | Коли цінують мої маленькі успіхи на шляху до мети.                                               | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 22                                | СИ | Коли я відчуваю, наприклад, радість чи злість.                                                   | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 23                                | СР | Поеднання змісту нового із тим, що я вже знаю.                                                   | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 24                                | СР | Намальовані (ведучим чи самим) схеми, таблиці, діаграми.                                         | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 25                                | В  | Коли в мене є можливість представити мої досягнення перед групою.                                | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 26                                | СИ | Дотик, наприклад, поплескування по плечу.                                                        | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 27                                | СР | Розташування предметів у місці, в якому я навчаюся (наприклад на столі) у відомому мені порядку. | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 28                                | СИ | Завдання для виконання, із яким я зустрічаюся вперше у житті.                                    | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 29                                | СР | Чіткий розподіл завдань у ситуації співпраці з іншими людьми.                                    | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |
| 30                                | СИ | Встановлення близьких відносин з іншими членами групи.                                           | 1  | 2             | 3          | 4              | 5   |