



***Pedagogika towarzyszenia wobec potrzeb relacyjnych
 uczniów zdolnych na podstawie badań własnych
 The Pedagogy of Accompaniment in Relation
 to the Relational Needs of Gifted Students Based
 on the Author's Own Research***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to present the pedagogy of accompaniment in relation to the relational needs of gifted students.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: The research problem concerns accompaniment as the central category of the pedagogy of accompaniment. In this case, the potential accompaniment to the gifted students in their holistic personal, moral, and spiritual development. The study was conducted using a qualitative method within the interpretative paradigm. Proxemic analysis was applied to the collected material.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation process was based on the assumptions of the pedagogy of accompaniment, derived from Ignatian pedagogy, which emphasizes subjectivity, dialogue, reflectiveness, and integral development. The first part of the article presents the theoretical foundations of the pedagogy of accompaniment and the specific functioning of gifted students. This is followed by a qualitative analysis of narratives of gifted individuals. Proxemic analysis made it possible to capture the significance of interpersonal relationships in the participants' experiences and to reveal their expectations toward parents, teachers, and the school environment.

RESEARCH RESULTS: The findings indicate that gifted students strongly need relationships based on accompaniment rather than control, superficial evaluation, and the management of their academic success. The participants expected from their educators – both parents and teachers – an authentic interest in them as individuals, an individual approach, inspiration, dialogue, and understanding of their emotions.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Research shows that gifted students primarily need relationships based on trust, understanding, and

support. The practical implications of the study may be used to develop a more subjective and relational model of working with gifted learners.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT, GIFTED LEARNERS, RELATIONAL NEEDS, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP, QUALITATIVE RESEARCH**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie pedagogiki towarzyszenia wobec potrzeb relacyjnych uczniów zdolnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy wiąże się z towarzyszeniem jako centralną kategorią pedagogiki towarzyszenia, w tym przypadku potencjalnym towarzyszeniem uczniom zdolnym w ich całościowym rozwoju osobowym, moralnym i duchowym. Badania zostały przeprowadzone za pomocą metody jakościowej w duchu paradygmatu interpretatywnego. Do ich analizy została użyta analiza proksemiczna.

PROCES ARGUMENTACJI: Proces argumentacji został oparty na założeniach pedagogiki towarzyszenia, wywodzącej się z pedagogiki ignacjańskiej, akcentującej podmiotowość, dialog, refleksyjność i integralny rozwój. W pierwszej części artykułu przedstawiono teoretyczne podstawy pedagogiki towarzyszenia i specyfikę funkcjonowania uczniów zdolnych. Następnie dokonano jakościowej analizy narracji osób zdolnych. Analiza proksemiczna pozwoliła uchwycić znaczenie relacji interpersonalnych w doświadczeniach badanych oraz ukazać ich oczekiwania wobec rodziców, nauczycieli i środowiska szkolnego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie zdolni bardzo potrzebują relacji opartych na towarzyszeniu zamiast kontroli, powierzchownym ocenianiu i zarządzaniu ich sukcesem szkolnym. Badani od swoich wychowawców – rodziców i nauczycieli – oczekiwali przede wszystkim autentycznego zainteresowania ich osobą, indywidualnego podejścia, inspiracji, dialogu oraz rozumienia ich emocji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: Badania pokazują, że uczniowieolni potrzebują przede wszystkim relacji opartych na zaufaniu, zrozumieniu i towarzyszeniu. Implikacyjny charakter badań posłuży do budowania bardziej podmiotowego i relacyjnego modelu pracy z uczniem zdolnym.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA, UCZNIOWIE ZDOLNI, POTRZEBY RELACYJNE, RELACJA NAUCZYCIEL–UCZEŃ, BADANIA JAKOŚCIOWE**

Wprowadzenie

Pedagogika towarzyszenia może stanowić źródło namysłu nad właściwą relacją nauczyciela z uczniem zdolnym. Ukazuje ona w sposób kompleksowy, spójny, głęboki sens bycia jego towarzyszem w duchu wzajemnego dialogu, szacunku i autentyczności. Istotnym aspektem tego spotkania jest kształtowanie refleksyjności ucznia zdolnego nad jakością jego postępowania i życia. Taki rodzaj spersonalizowanego wychowania ma prowadzić do posiadania dojrzałej moralności, umiejętności dobrego działania w świecie oraz do poczucia pełni człowieczeństwa. Takie spotkanie wychowawcy i wychowanca rozwija zarówno jednego, jak i drugiego. Nadaje głęboki sens ich wzajemnej relacji, co przynosi poczucie przynależności i spełnienia. Nie ma w tej relacji dominacji, oceny i zniecierpliwienia w oczekiwaniu na konkretne i z góry wytyczone rezultaty wychowawcze. Pojawia się przestrzeń na szczerą rozmowę, niespieszne i autentyczne słuchanie oraz szacunek dla odmienności, która często okazuje się jedynie powierzchowną warstwą ludzkiego istnienia. Pedagogika towarzyszenia pomaga odkryć wspólne wartości i prawdziwą ludzką jedność i wzajemność.

Pedagogika towarzyszenia jako odpowiedź na potrzeby relacyjne uczniów zdolnych

Źródłem pedagogiki towarzyszenia jest pedagogika ignacjańska, a w szczególności ignacjański model wychowania, w którym człowiek traktowany jest jako podmiot procesu edukacyjnego. Podkreśla się w nim godność osoby, jej indywidualność oraz konieczność integralnego rozwoju obejmującego sferę intelektualną, emocjonalną, społeczną, moralną i duchową. Celem wychowania jest osiągnięcie dojrzałości ludzkiej i religijnej oraz wspieranie osoby w procesie odkrywania i realizacji sensu własnego życia.

Podstaw teoretycznych tego podejścia należy upatrywać w *Ćwiczeniach duchowych* św. Ignacego Loyoli, które stanowią propozycję całościowej formacji człowieka w wymiarze psychicznym i duchowym. Istotnym elementem tego procesu jest systematyczna refleksja nad własnym życiem, umożliwiającą porządkowanie doświadczeń, pogłębianie samoświadomości oraz eliminowanie postaw utrudniających rozwój (Lowley, 2013). Kluczową rolę odgrywa również obecność kierownika ćwiczeń, który w sposób empatyczny i respektujący autonomię osoby towarzyszy jej w doświadczeniu duchowym, wspierając proces interpretacji własnych przeżyć oraz dialogu z Bogiem (Jalics, 2006). Dzięki temu jednostka może dojrzewać do odpowiedzialności oraz pogłębiać rozumienie siebie i swojej egzystencji (Jasnos, 2008). Ważnym elementem tego procesu jest tworzenie warunków sprzyjających refleksji i twórczemu myśleniu (Marek, 2017), co umożliwia odkrywanie sensu własnego życia (Walulik, 2012a). Znaczące pozostaje także doświadczenie miłości jako pierwotne doświadczenie kształtujące sposób postrzegania siebie i świata, szczególnie w kontekście relacji rodzinnych (Marek, 2014).

Założenia pedagogiki ignacjańskiej znalazły swoje zastosowanie w pedagogice towarzyszenia. Jej istotą jest świadoma, osobowa obecność nauczyciela w życiu ucznia oraz wspieranie jego integralnego rozwoju przy jednoczesnym poszanowaniu jego podmiotowości i autonomii (Marek i Walulik, 2020). Nauczyciel nie ogranicza się do sprawowania funkcji dydaktycznych, lecz przyjmuje rolę towarzysza procesu rozwoju, wspierającego samopoznanie oraz samowychowanie ucznia (Walulik, 2012b). Relacja ta ma charakter podmiotowy i dialogiczny, co oznacza uznanie ucznia jako osoby posiadającej własne potrzeby, emocje, cele oraz trudności (Walulik, 2011). Pedagogika towarzyszenia opiera się na relacyjności, refleksyjności, empatii, dialogu oraz odpowiedzialnym przewodzeniu, a jej celem jest integralny rozwój osoby (Marek, 2017).

Model ten znajduje szczególne uzasadnienie w pracy z uczniami zdolnymi. Charakteryzują się oni wysokim poziomem zdolności ogólnych, takich jak szybkość, giętkość i biegłość myślenia, a także uzdolnieniami kierunkowymi. Wyróżnia ich silna motywacja wewnętrzna, która przejawia się w aktywnym uczestnictwie w konkursach i olimpiadach oraz osiąganiu ponadprzeciętnych wyników edukacyjnych (Gierczyk, 2019). Ponadto cechuje ich bogaty zasób słownictwa, wysoki poziom czytania, determinacja w zdobywaniu wiedzy oraz jasno określone cele edukacyjne i życiowe (Kamińska, 2021). W wielu przypadkach preferują oni kontakty z osobami starszymi lub o zbliżonym poziomie intelektualnym, co wynika z ograniczonej możliwości znalezienia pełnego zrozumienia w grupie rówieśniczej (Porzucek-Miśkiewicz, 2022).

Jednocześnie literatura przedmiotu wskazuje, że uczniowie zdolni nie stanowią grupy jednorodnej pod względem funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Wysokim zdolnościom poznawczym często towarzyszy intensywność przeżywania emocji, wysoka wrażliwość oraz skłonność do głębokiej refleksyjności (Limont, 2012). Obok cech sprzyjających funkcjonowaniu społecznemu, takich jak empatia czy komunikatywność, mogą występować również trudności w relacjach interpersonalnych, perfekcjonizm, nadmierny krytycyzm wobec siebie oraz tendencje do wycofania. W konsekwencji może to prowadzić do poczucia odmienności, osamotnienia oraz trudności adaptacyjnych w grupie rówieśniczej, mimo wysokiego potencjału intelektualnego (Dyrda, 2007). Niektórzy z nich posiadają zwiększoną świadomość społeczną oraz silne poczucie sprawiedliwości (Bowlby, 1988). Jednym z najtrudniejszych czynników przeżywanych przez zdolnych uczniów jest ich perfekcjonizm związany ze wzmoczoną presją osiągnięcia tylko najlepszych rezultatów w ich życiu (Sánchez-Moncayo i in., 2025).

W tym kontekście pedagogika towarzyszenia stanowi adekwatną odpowiedź na specyficzne potrzeby relacyjne uczniów zdolnych, rozumiane jako potrzeby człowieka do tworzenia i utrzymywania trwałych, bezpiecznych oraz znaczących więzi z innymi osobami. Obejmują one dążenie do bycia akceptowanym, rozumianym i emocjonalnie związanym z innymi, co sprzyja poczuciu przynależności i dobrostanu psychicznego (Baumeister i Leary, 1995).

Jej podstawą jest relacja edukacyjna oparta na zaufaniu, dialogu i empatii, która umożliwia całościowe postrzeganie ucznia – nie wyłącznie przez pryzmat jego osiągnięć, lecz również jego doświadczeń emocjonalnych i społecznych. Tego rodzaju relacja

sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa, wzmacnianiu samooceny oraz rozwijaniu kompetencji społecznych, które w przypadku uczniów zdolnych nie zawsze rozwijają się równolegle do kompetencji poznawczych.

Pedagogika towarzyszenia umożliwia także bardziej świadome wspieranie rozwoju samoświadomości oraz samoregulacji emocjonalnej ucznia, co ma istotne znaczenie w kontekście wysokiego poziomu perfekcjonizmu i samokrytycyzmu. Nauczyciel, odgrywając rolę towarzysza rozwoju, wspiera ucznia w integracji jego potencjału intelektualnego z dojrzałością emocjonalno-społeczną, co pozwala na bardziej harmonijny rozwój osobowy.

Zgodnie z założeniami pedagogiki ignacjańskiej rozwój człowieka obejmuje również wymiar aksjologiczny i etyczny. Istotne znaczenie ma refleksja nad własnym życiem oraz odpowiedzialne wykorzystanie posiadanych talentów dla dobra innych ludzi (Gałkowski, 2016). Wychowanie powinno zatem obejmować nie tylko rozwój poznawczy, lecz również kształtowanie wartości moralnych i religijnych, prowadzących do życia opartego na miłości, sprawiedliwości i odpowiedzialności (Dybowska, 2013). W odniesieniu do uczniów zdolnych oznacza to konieczność wspierania ich w procesie integracji wysokich kompetencji intelektualnych z dojrzałością moralną i społeczną.

Zarys metodologii badań własnych

Niniejsze badania mieszczą się w kategorii badań jakościowych. Zostały zrealizowane w ramach paradygmatu interpretatywnego. Ich celem było ukazanie pedagogiki towarzyszenia w kontekście potrzeb relacyjnych uczniów zdolnych. Główny problem badawczy brzmi: W jaki sposób pedagogika towarzyszenia wpisuje się w potrzeby relacyjne uczniów zdolnych? Autorka posłużyła się techniką analizy proksemicznej Anny Walulik i Zbigniewa Marka. W jej ramach zostały wyodrębnione z tekstu postacie i sieć ich wzajemnych relacji. Zostały określone miejsca i czas, a także wyodrębnione wartości. Istotnym faktem było ustalenie wzajemnych oczekiwań aktorów opowiadania względem siebie nawzajem (Walulik, 2022). Zastosowanie tej techniki uzasadniono możliwością uzyskania oryginalnych i pogłębionych wyników. Nie wszystkie wymienione kategorie zostały wykorzystane i przedstawione w takim samym stopniu. Do tych najbardziej klarownych należały aktorzy, oczekiwania i wartości. Badania zostały przeprowadzone na sześciu osobach zdolnych. Kryterium doboru była matura zdana na 100%. Są to osoby wywodzące się z dużych miast, w wieku od 19 do 21 lat, dwóch mężczyzn i cztery kobiety, obecnie studiujące na prestiżowych uniwersytetach w Polsce. Pochodzą z rodzin dobrze prosperujących, w których przynajmniej jedna osoba (najczęściej mama) była nauczycielką. Uczęszczały do dobrych krakowskich szkół ogólnokształcących. Po analizie materiału badawczego sześciu osób okazało się, że nastąpiło nasycenie i narracje zaczęły się powtarzać. Na początku zapytano je szeroko o ich karierę szkolną. Narracje zostały nagrane przez autorkę, która następnie dokonała transkrypcji oraz analizy materiału badawczego na potrzeby niniejszego tematu. Wysznuo odpowiednie wnioski, także dla dalszej praktyki.

Namysł nad zebrany materiał badawczy

Przeprowadzone badania dały autorce możliwość refleksji nad rolą pedagogiki towarzyszenia w życiu emocjonalnym i społecznym uczniów zdolnych. Relacje zostały podzielone na dwie grupy: te z rodzicami oraz osobno z nauczycielami, następnie wyłoniono pewne podobieństwa i różnice w podejściu zdolnych do dorosłych.

W przypadku Amelii relacja z rodzicami przybiera charakter przede wszystkim zadaniowy i rozwojowy. To głównie jej mama, będąca nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, stanowi dla niej pierwszy i najważniejszy autorytet pedagogiczny. Podkreśla ona, że „mama wiedziała, jak mnie uczyć czytania i takich prostych, podstawowych umiejętności”. Oczekiwania Amelii wobec rodziców koncentrują się wokół kompetencji merytorycznych oraz skutecznego wprowadzenia jej w świat wiedzy. Wartością nadrzędną staje się edukacja i dobre przygotowanie do szkoły, a relacja ma charakter bliski przestrzennie i czasowo, obejmując dom rodzinny jako pierwszą przestrzeń uczenia się. Rodzice Amelii zachęcają ją do udziału w konkursach i wspierają jej aktywność edukacyjną. Podobny wzorzec wsparcia intelektualnego wyłania się z narracji Tomka, który – choć nie akcentuje bezpośrednio roli rodziców – wskazuje na ich ogólne wsparcie dla jego edukacyjnych wyborów. Rodzice Tomka cenią wykształcenie i umożliwiają mu rozwijanie pasji.

Zuzia prezentuje odmienny profil oczekiwań wobec rodziców, lokując w centrum wsparcie emocjonalne i akceptację. Z jej narracji wyłania się obraz domu rodzinnego jako „bezpiecznej przestrzeni akceptacji i miłości”. Nadmienia ona, że „rodzice obdarowywali mnie dużym wsparciem w nauce” oraz „wspierali moje zainteresowania”. Szczególnie bliska relacja łączy ją z mamą i siostrą, które określa mianem „przyjaciółek”. Dla Zuzi wartością nadrzędną są nie tyle osiągnięcia edukacyjne, ile rozwój zgodny z własnymi wartościami oraz poczucie bycia kochaną i rozumianą. Rodzice stanowią dla niej oparcie w poszukiwaniu własnej drogi życiowej.

Najbardziej złożony charakter relacji z rodzicami ujawnia się w narracji Jadwigi. Oczekiwania wobec rodziców splatają się tu z silnym poczuciem odpowiedzialności oraz wewnętrzną presją bycia perfekcyjną. Narratorka nadmienia: „Zawsze starałam się jak najwięcej serca włożyć w edukację muzyczną, po to żeby nie rozczarować rodziców”. Wartością jest dla niej duma rodziców oraz poczucie, że ich wkład finansowy w drogi instrument muzyczny, opłaty nauczycielki, koncerty i eleganckie ubrania nie idzie na marne. Jednocześnie rodzice nie zawsze potrafią zapewnić Jadwidze wsparcie emocjonalne, które częściowo zastępuje ona religią.

Henryk z kolei doświadczał wobec rodziców swoistej ambiwalencji. Z jednej strony „wspierali mnie w nauce”, z drugiej to jego tato zachęcał go do równowagi. Respondent twierdzi: „Tata śmiał się ze mnie, że tak dużo się ucze”, sugerując aktywność fizyczną i kontakty społeczne. Rodzice Henryka oczekiwali wszechstronnego rozwoju, podczas gdy on sam koncentrował się głównie na rozwoju intelektualnym.

Potrzeby relacyjne badanych uczniów zdolnych związane z ich nauczycielami można w dużej mierze określić jako relację mistrz–uczeń. W narracji Amelii kluczową rolę odgrywa nauczycielka języka polskiego, od której respondentka oczekuje inspiracji, wskazówek

i krytycznej oceny własnej pracy. Amelia mówi: „Zawsze spodziewałam się uwag krytycznych” oraz „To ja prosiłam nauczycieli o dodatkowe zadania”. Relacja ta przybiera charakter mistrz–uczeń, przy czym Amelia pozostaje stroną wyjątkowo aktywną i samodzielą. Jej wartością jest możliwość ciągłego doskonalenia się i rozwijania kompetencji, szczególnie tych humanistycznych. Nauczyciel staje się dla niej przewodnikiem, który wyznacza obszary do pracy, ale nie wyręcza jej w wysiłku poznawczym.

Zuzia podkreśla rolę nauczycielki języka włoskiego, od której również oczekiwała inspiracji i wyjątkowo indywidualnego podejścia. Relacja ta opierała się na wzajemnym zaangażowaniu w rozwój kompetencji językowych zdolnej uczennicy. Zuzia nadmienia: „Moja nauczycielka pokazywała mi, jak dobrze korzystać ze swoich zdolności”. Nauczycielka dostrzegała potencjał uczennicy i tworzyła dla niej indywidualną przestrzeń nauki, dostosowaną do jej możliwości. Wartością były edukacja językowa, rozwój talentu oraz motywowanie do podejmowania nowych wyzwań.

Natomiast Henryk wskazuje na wyjątkowo istotną relację z nauczycielem historii w liceum, który pełnił wobec niego funkcję mentora: „Spotykaliśmy się z panem od historii, już sam na sam i dużo rozmawialiśmy na tematy historyczne”. Henryk określa go mianem „mistrza”, podkreślając, że relacja miała charakter indywidualnego tutoringu i spersonalizowanego wsparcia intelektualnego.

Tomek z kolei oczekuje od nauczycieli przede wszystkim zaangażowania i pasji: „Oczekiwałem, że nauczyciele będą żyli tym, co robią”, ponieważ tylko wtedy „jest dobra atmosfera na zajęciach i uczniowie mogą się rozwijać”. Docenia nauczycieli wymagających, którzy motywują go do wykraczania poza podstawę programową. Negatywnie ocenia natomiast tych, którzy „przychodzą z konieczności do klasy” i ograniczają się do rutynowych działań. Szczególnie ceni nauczycielkę matematyki, która dostrzegła jego potencjał, mobilizowała do konkursów i przekazywała dodatkowe materiały, nawet „stare arkusze maturalne”.

Narracja Patrycji ukazuje najbardziej krytyczny obraz relacji z nauczycielami. Jej oczekiwania koncentrują się wokół podmiotowego traktowania, jasnej komunikacji oraz możliwości jej realnego wpływu na działania edukacyjne, które „przecież jej dotyczą”. Doświadczała sytuacji, w których nauczyciele podejmowali decyzje bez jej udziału: „Moja pani nauczycielka zaprosiła do szkoły moją mamę, żeby oznajmić jej, że powinnam robić więcej zadań z matematyki”, co wywoływało w niej niepokój, ponieważ „bardzo bałam się, gdyż nie wiedziałam, po co mama ma przyjść do szkoły”. Patrycja oczekuje, że będzie pytana o zdanie, a jej wybór będzie respektowany: „będzie pytana przez nauczycielkę, czy chce wziąć udział w konkursie plastycznym i jej wybór będzie brany pod uwagę”. Krytykuje także nieinteresujące i schematyczne zadania: „Otrzymywałam zadania podobne, nudne; nie były dla mnie wyzwaniem, wręcz przeciwnie, nudziły mnie i odbierały chęci do nauki”. Zatem takie działanie prowadziło do znacznego spadku motywacji zdolnej uczennicy. Respondentka doświadczała również ograniczania własnej aktywności poznawczej, gdy równolegle rozwiązywała zadania z matematyki na lekcji języka polskiego; było to „niedobrze widziane”. Wyjątkiem jest nauczycielka informatyki, która „pytała mnie, czy chcę to robić”, i wyjaśniała sens działań. Patrycja odbiera to jako doświadczenie najbardziej wspierające.

Najbardziej skrajny przykład relacji z nauczycielem pojawia się w narracji Jadwigi. Nauczycielka muzyki reprezentuje podejście skrajnie wymagające, oczekując perfekcji artystycznej i pełnego podporządkowania się karierze muzycznej: „Moja pani od muzyki, bardzo ambitna kobieta, stwierdziła, że chciałaby mnie wozić na zajęcia muzyczne już w czasie szkoły podstawowej na Akademię Muzyczną”. Wymagała również określonego wyglądu – „oczekiwała, że każdy występ odbędzie w innej sukience”. Dochodzi tu do wyraźnego konfliktu wartości: dla nauczycielki liczy się profesjonalizacja i perfekcja, dla Jadwigi ważne były dzieciństwo, równowaga życiowa, zrozumienie własnych możliwości oraz możliwość pracy we własnym tempie. W opozycji do niej pojawia się wychowawca w liceum, który proponuje indywidualne nauczanie w domu, kierując się troską o zdrowie i dobrostan uczennicy. Jadwiga oczekuje tu zrozumienia i ulgi, co zostaje spełnione.

Z wypowiedzi respondentów wyłaniają się podobieństwa przeżytych relacji z nauczycielami i rodzicami oraz pewne różnice. Analiza porównawcza narracji pozwala zatem wyodrębnić kilka kluczowych obszarów wspólnych dla wszystkich badanych. Przede wszystkim prawie wszyscy badani uczniowie zdolni oczekują indywidualnego podejścia – Amelia, Zuzia, Henryk, Tomek i Patrycja pragną dostosowania metod pracy do własnych możliwości i tempa ich własnego rozwoju. Kolejnym wspólnym oczekiwaniem jest autentyczne zaangażowanie nauczycieli – Tomek wprost podkreśla potrzebę pasji, Patrycja ceni nauczycielkę informatyki za wyjaśnianie sensu działań edukacyjnych. Badani oczekują także możliwości rozwoju wykraczającego poza program. Wszyscy pragną dodatkowych wyzwań, konkursów i znacznego poszerzania wiedzy. Istotny jest dla nich szacunek i podmiotowość – Patrycja i Zuzia szczególnie akcentują potrzebę bycia traktowanym jako partner, a nie przedmiot oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Oczekują również konstruktywnej informacji zwrotnej – Amelia oczekuje krytycznych uwag, Henryk i Tomek doceniają wymagających nauczycieli.

Jednocześnie narracje ujawniają istotne różnice. Amelia preferuje relacje zadaniowo-rozwojowe i oczekuje od nauczycieli mistrzostwa i krytyki, ceni kompetencję i doskonalenie. Zuzia koncentruje się na wsparciu emocjonalnym i indywidualnym prowadzeniu, szczególnie wartościując akceptację i całościowy rozwój, natomiast Tomek poszukuje pasji i wymagań, ceni sobie autentyczność i zaangażowanie nauczycieli w ich pracę zawodową. Z kolei Patrycja domaga się podmiotowości i dialogu, nadając wartość autonomii i posiadaniu realnego wpływu na rzeczywistość edukacyjną, która jej osobiście dotyczy i głęboko ją porusza. Henryk ceni mentoring i samodzielność poznawczą. Jadwiga poszukuje zrozumienia i ulgi. Potrzebują równowagi emocjonalnej, aby doświadczać poczucia dobrostanu.

Wnioski i implikacje dla dalszej praktyki edukacyjnej

Przeprowadzona analiza proksemiczna narracji uczniów zdolnych wskazuje, że ich oczekiwania wobec dorosłych, głównie rodziców i nauczycieli, w znacznym stopniu korespondują z założeniami pedagogiki towarzyszenia (Limont, 2012). Badani poszukują przede

wszystkim relacji opartych na podmiotowości i dialogu. Oczekują, że będą traktowani jako partnerzy w procesie edukacyjnym, a nie bierni odbiorcy przekazywanej wiedzy. Potrzebują indywidualnego podejścia uwzględniającego ich potencjał, w tym zadań adekwatnych do ich wysokich możliwości poznawczych i wykraczających poza utarte schematy (Dyrda, 2007). Cenią autentyczne zaangażowanie dorosłych, czyli odbierają bardzo pozytywnie nauczycieli z pasją, którzy potrafią ich zainspirować do wytężonej pracy naukowej. Uczniowie zdolni oczekują wsparcia w ich integralnym rozwoju, nie tylko intelektualnym, ale także emocjonalnym i społecznym, co w pewien sposób potwierdzają badania Sánchez-Moncayo i in. (2025). Jednocześnie badani negatywnie oceniają działania rutynowe i pozbawione refleksji, relacje oparte na kontroli i nadzorze, a nie na zaufaniu, brak realnego wpływu na własną ścieżkę edukacyjną oraz niedostosowanie poziomu trudności zadań do możliwości ucznia. Pedagogika towarzyszenia, rozumiana jako koncepcja zakładająca bliskość, dialog, wspólne zaangażowanie w proces poznawczy oraz szacunek dla podmiotowości ucznia, stanowi zatem adekwatną odpowiedź na zidentyfikowane potrzeby relacyjne uczniów zdolnych. Szczególnie istotne wydaje się wzmacnianie kompetencji relacyjnych nauczycieli w zakresie empatycznej komunikacji, aktywnego słuchania oraz budowania relacji opartej na zaufaniu, a także tworzenie przestrzeni dialogu edukacyjnego, w której uczeń ma realny wpływ na własny proces uczenia się (Limont, 2012).

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister, R.F. i Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-Child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Galkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Gierczyk, M. (2013). *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jalics, F. (2017). *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności* (J. Bolewski, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Jasnos, R. (2008). Pedagogia Boża w Objawieniu, W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 15–32). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Lowney, Ch. (2013). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Kamińska, A. (2021). *Matura na 100%, doświadczenia edukacyjne uczniów zdolnych w polskiej szkole publicznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Marek, Z. (2014), *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa pedagogiki ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). *Pedagogika dobrej nowiny. Perspektywa katolicka*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Porzucek-Miśkiewicz, M. (2022). *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sánchez-Moncayo, M.R., Menacho, I., Ramiro, P. i Navarro, J.I. (2025). Perfectionism and psychological well-being in adolescents with high intellectual abilities. *Frontiers in Psychology*, 16, 1617755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1617755>
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na podstawie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2012a). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2012b). Wiara i religia w całozyciowym uczeniu się. *Roczniki Pedagogiczne*, 4(40), 95–105.
- Walulik, A. (2022). Biography as a spatial frame of meaning: A proxemic analysis in pedagogical narrative analysis. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(21), 131–150. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.07>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).